

|COMPETENCIA SOCIAL PERCIBIDA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO DE EDUCACIÓN SOCIAL CON RESPECTO A LA DISCAPACIDAD

JOANA CALERO PLAZA

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

RÓMULO JACOBO GONZÁLEZ GARCÍA

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

GABRIEL MARTÍNEZ RICO

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

FRANCESC BAÑULS LAPUERTA

Campus Capacitas. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio busca conocer la competencia social percibida de nuestros estudiantes universitarios, con respecto a los diferentes colectivos o entornos con los que podrán desarrollar su labor profesional; más concretamente con los colectivos de personas con discapacidad o en entornos de empleo inclusivo. La investigación que se está llevando a cabo desde el grupo de Capacitas, involucra a todos los grados universitarios que se imparten en la Universidad Católica de Valencia. En este trabajo, se abordarán los resultados obtenidos en el estudio realizado con los estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad Católica de Valencia.

Analizar la competencia social percibida de las futuras educadoras y educadores sociales, es relevante, en cuanto que nos permite entender mejor, por ejemplo, la baja presencia de estos profesionales en el colectivo de la discapacidad; es cierto que las causas son de índole muy diversa, es una profesión relativamente joven y con una tradición de profesionales dedicados al ámbito del menor. La mayoría de los estudiantes

de primero de educación social, cuando se les pregunta en que colectivo les gustaría trabajar, en un 85% responden que con menores y jóvenes; es cierto que esta preferencia va cambiando a medida que van formándose, y participando de experiencias y prácticas que les permiten entrar en contacto con los diferentes colectivos (mujer, mayores, discapacidad, drogodependencias, personas en riesgo de exclusión social...).

El estudiantado conforme va avanzando en sus estudios van mejorando su actitud hacia las personas con discapacidad (Infante y Gómez, 2004). Teniendo presente, que los estudiantes de humanidades o Educación poseen actitudes más positivas hacia la discapacidad que el resto de áreas de conocimiento (Alonso et al., 2008). Por tanto, aproximarnos a cómo perciben los estudiantes su competencia social percibida, con respecto al colectivo de las personas con discapacidad, nos aporta información que nos ayuda, a incorporar elementos que aumentan la confianza del estudiante en su capacidad para ampliar sus ámbitos de actuación, así como, asegurarnos de contribuir a entornos laborales realmente inclusivos.

Si realizamos un análisis de los planes de estudio del grado de educación social, que están implementados en las diferentes universidades españolas, observamos que son muy pocos los grados en educación social, los que incluyen asignaturas específicas en materia de discapacidad. El estudio que se presenta, aporta una información que puede resultar útil a la hora de considerar introducir en los planes de estudio de los grados de educación social, formación específica en materia de discapacidad, así como, valorar la importancia de aumentar las experiencias reales en las prácticas académicas, puesto que estas van a favorecer actitudes hacia entornos de empleo inclusivo. El contexto donde los futuros profesionales desarrollan su aprendizaje es determinante, por lo tanto, las prácticas académicas son un recurso imprescindible para la adquisición y construcción de competencias (Toutai y Favolle, 2016).

La Universidad Católica de Valencia (UCV), cuenta con un Campus Capacitas-UCV, que surge como paradigma de la educación superior y la responsabilidad social corporativa, centrada en el progreso social y económico, en la transformación de estructuras que generan desigualdad y discriminación, en la dignidad y centralidad de la persona, y en un

verdadero desarrollo humano, comprometido con las personas con discapacidad y sus familias. Dentro de la estructura organizativa del Campus-Capacitas, se encuentra el Servicio de Atención a Personas con Discapacidad, cuya finalidad es velar por el principio de igualdad de oportunidades y la no discriminación de aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, el personal docente e investigador y el personal de administración y servicios. El desarrollo del servicio se realiza a través de una serie de actuaciones enmarcadas en diferentes programas bajo los principios de autonomía personal, normalización, equidad, participación y corresponsabilidad. Estos programas son: Programa de Información y Asesoramiento Psico-educativo, Programa de Igualdad de Oportunidades, Programa de Formación y Sensibilización, Programa de Accesibilidad Universal, Programa de Atención al PAS y PDI y el Programa de Formación Dual UCV-ASINDOWN.

Es dentro de la configuración y puesta en marcha del Programa de Formación Dual UCV-ASINDOWN, donde nace la línea de trabajo inserción socio laboral de las personas con discapacidad intelectual (DI), generando un Área de Formación y Empleo para personas con discapacidad en estrecha colaboración con la Fundación Asindown Comunidad Valenciana. El programa de formación Dual Capacitas-Asindown, cuenta con cuatro años de experiencia; forma anualmente a personas con DI en un entorno universitario, con unos resultados académicos, profesionales y personales muy satisfactorios; el grado de empleabilidad de los alumnos participantes en el mismo es de un 90%. La valoración de los resultados obtenidos ha motivado al equipo de trabajo participante en el mismo validar el programa de formación, transformándolo en un Diploma de Extensión Universitaria bajo la denominación “Diploma Extensión Universitaria en Formación Dual para la empleabilidad en competencias para la prestación de servicios”. Este título Universitario tiene como finalidad ofrecer oportunidades formativas, profesionales y sociolaborales a personas con DI para mejorar su incorporación al mercado laboral, así como hacer del entorno universitario un espacio más inclusivo.

La acción formativa del Diploma de Extensión Universitaria en Formación Dual para la empleabilidad en competencias para la prestación de servicios generales, pretende capacitar y proporcionar al estudiantado

las competencias, destrezas y actitudes necesarias para desenvolverse con autonomía y responsabilidad en el sector de servicios. Además, ofrece una formación práctica encaminada a facilitar el acceso al mercado laboral, al incorporar al alumnado en contextos reales. Es un hecho que la formación dual establece vínculos de colaboración de distinta índole con el tejido empresarial, en este caso, con los diferentes servicios de la Universidad (bibliotecas, secretarías, Administración, cafeterías...) que se ofrecen como espacios para realizar las prácticas.

Esta inmersión no solo supone ventajas para el alumnado, la institución se vuelve más permeable a reconocer las ventajas que supone la inserción en el mundo laboral del colectivo con DI en sus servicios. Además, favorece contextos reales de inclusión al involucrar directamente en el Diploma descrito, a profesores y alumnos del grado de educación social, tanto en actividades formativas, como en actividades extra curriculares. Incluir a los alumnos con DI en los campus universitarios aporta innumerables beneficios para toda la comunidad universitaria, favorece sentimientos de no exclusión, enriquecimiento personal, cambios de mentalidad con respecto a la discapacidad, en este caso de la discapacidad intelectual (Cerrillo et al., 2013). Además, tal como indica Nabi, et al. (2013) es relevante que desde el ámbito universitario se muestren enfoques prácticos basados en experiencias vitales, como los expuestos, que van a permitir al alumnado ser capaz de experimentar en entornos reales situaciones que pueden ayudar a su desarrollo profesional en el futuro.

Anthony (1972), llevo a cabo uno de los primeros estudios acerca de la percepción que la población tiene entorno a la discapacidad, concluyendo, que tanto la información que se dispone acerca de la discapacidad, como el contacto que se haya tenido con la misma, no son elementos por si mismos que favorezcan el cambio de actitud de las personas con respecto a la discapacidad. Sin embargo, estudios posteriores realizados con población universitaria, encontraron diferencias significativas en cuanto a la noción de discapacidad de los alumnos, en función de la situación y la discapacidad observada, es decir, tenían una peor aceptación de las personas con discapacidad física frente a las personas con discapacidad visual (Evans, 1976; Stovall y Sedlacek, 1983). Mientras que en el estudio llevado a cabo por Rodríguez-Fuentes et al. (2020)

concluyeron, que profundizar en conductas orientadas hacia actitudes inclusivas desarrolla estas, lo que pone de relieve la importancia de la experiencia práctica y vivencial como elemento para dicha adquisición.

Para ahondar en los aspectos o factores que están influyendo en la actitud de los estudiantes con respecto a la discapacidad, necesitamos analizar las investigaciones como las realizadas por Ajzen (1991), estas determinan un modelo de factores que estarían influyendo, en el tratamiento que los alumnos universitarios hacen hacia la discapacidad: en primer lugar, la actitud que estos poseen con respecto a la inclusión, o la predisposición que tengan hacia la discapacidad; en segundo lugar, las normas sociales y en tercer lugar, el control percibido.

La competencia percibida, parte de la teoría del comportamiento planificado (TPB) de Ajzen (1991), utilizada en numerosos estudios para explicar y predecir el comportamiento de múltiples dominios conductuales, como pueden ser, el consumo de drogas, la elección de hábitos de consumo o el comportamiento del consumidor, la elección de viajes o el comportamiento hacia el reciclaje (Hirschey et al., 2020; Ajzen y Kruglanski, 2019). Dicha teoría parte de los siguientes axiomas, por una parte, nos encontramos con el comportamiento en función del objetivo a alcanzar o intención, la acción involucrada, el contexto en que debe desarrollarse dicho comportamiento, así como, el espacio tiempo en que se produce (Ajzen, 2005). Debemos tener en cuenta, que la probabilidad de que el comportamiento se lleve a cabo y se mantenga en el tiempo, estará en función de la fuerza de nuestra intención. Existen factores que pueden incidir en la intención de realizar dicho comportamiento: situaciones imprevistas, recursos insuficientes, falta de habilidades solicitadas etc. la capacidad de las personas para vencer estas situaciones, y la existencia de facilitadores como, las experiencias pasadas o la ayuda que puedan recibir de otros, aumentara su grado de control sobre dicho comportamiento. Resumiendo, podemos concluir que la teoría del comportamiento planificado, afirma que, la probabilidad de que la intención se produzca va directamente relacionado con el control que la persona tenga sobre dicha conducta (Fishbein y Ajzen, 2010; González-Serrano et al., 2016).

A pesar de que la TPB no aborda el número de creencias que la gente posee, ni la precisión de dicha información, las creencias forman la base explicativa que determina el comportamiento; teniendo en cuenta que, las creencias no tienen por qué ser correctas, pueden estar mostrando una ilusión, a diferencia del conocimiento, que podría ser más representativo de una información real o correcta. Sin embargo, según el autor (Ajzen, 2005) son las creencias un aspecto fundamental que rigen intenciones y comportamiento.

Para Ajzen (2020), la creencia acerca del comportamiento es la probabilidad subjetiva que posee la persona con respecto a determinada experiencia, o el resultado que obtendrá al realizar un comportamiento de interés para ella, estableciendo la teoría, que las creencias conductuales promueven una actitud positiva o negativa hacia el comportamiento.

Podemos discriminar dentro de las creencias normativas dos: las preceptivas que hacen referencia, a la probabilidad subjetiva de que una persona o un grupo de referencia, como puede ser, la familia, la pareja, el grupo de iguales, los compañeros de estudio..., autoricen o desautoricen la realización de un comportamiento pensado. Y las creencias normativas descriptivas, que son aquellas que poseemos acerca del comportamiento que realizarían las personas que son relevantes para nosotros. Los dos tipos de creencias conforman la presión social percibida que influirá en la realización o no del comportamiento (Fishbein y Ajzen, 2010).

También debemos contemplar, las denominadas creencias de control, siendo estas, los posibles factores facilitadores o inhibidores que van a definir el control conductual percibido. El desempeño de la conducta, por tanto, lo definen, actitudes, normas subjetivas, y las percepciones de control que a su vez se entremezclan para originar intenciones (Ajzen, 2005).

En la teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991), el control conductual ajusta la influencia de la actitud y la norma subjetiva sobre la intención, y se presume que el control conductual real ajusta el efecto de la intención sobre el comportamiento. Por tanto, si las personas se consideran capaces de realizar una conducta, tienen más probabilidad de

tener una actitud positiva y una norma subjetiva de apoyo, lo que conlleva constituir intenciones conductuales favorables. Sin embargo, cuando el conocimiento sobre el control conductual existente es mínimo, el control conductual percibido se puede utilizar para favorecer la predicción del comportamiento, suponiendo que el control percibido exprese adecuadamente el control real.

Si bien es necesario diferenciar entre el locus de control y el control conductual percibido. El locus de control hace referencia a la discriminación existente entre los determinantes internos y externos de los sucesos que vivimos a lo largo de nuestra vida. La creencia de que lo que nos sucede está regido por factores internos, como son las propias habilidades, motivación, rasgos de personalidad, y los factores externos, como son el comportamiento de los demás o la suerte (Rotter, 1996). El control sobre estos sucesos, en muchos casos viene determinado por la creencia de las personas sobre el control de las fuerzas internas, y no por las fuerzas externas. En el caso del control conductual percibido, el grado de control que se percibe sobre el comportamiento, es independiente de que los factores que percibimos sean internos o externos, se basa principalmente en el interés sobre un comportamiento determinado y el grado de control que se posee sobre ese comportamiento. Analizar el control del comportamiento percibido supone valorar las creencias de control de determinados individuos respecto a un comportamiento previamente advertido. Concretamente, este constructo se refiere a la facilidad o dificultad percibida para realizar dicho comportamiento.

Es necesario destacar que este concepto difiere de los de autoeficacia y factibilidad porque incluye no sólo la sensación de capacidad, sino también la percepción de controlabilidad del comportamiento. El trabajo del concepto de autoeficacia de Bandura (1977) estableció un orden regulado de obstáculos probables para la realización de la conducta, donde a los participantes, se les solicita que indiquen que probabilidad establecen para superar cada uno de los obstáculos propuestos. Mientras que, para evaluar el control conductual percibido, se les pide a los participantes, que consideren hasta qué punto consideran que tienen capacidad para realizar el comportamiento propuesto.

Por tanto, es de utilidad analizar la capacidad percibida del alumnado del grado de educación social, y poder valorar aquellos aspectos que están incidiendo de manera positiva, y les va a facilitar la tarea de llevar a cabo con éxito el comportamiento deseado.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente estudio consiste en el análisis de la competencia percibida en los universitarios estudiantes del Grado de Educación Social, con el fin de adaptar sus prácticas hacia entornos inclusivos.

De dicho objetivo general se extraen los siguientes objetivos específicos:

- Examinar la competencia percibida de los estudiantes hacia la adaptación de sus prácticas hacia entornos inclusivos.
- Observar si existe diferencias estadísticamente significativas entre las variables sociodemográficas sexo, edad, curso o participación en asociaciones.

3. METODOLOGÍA

El estudio se realizó durante el curso académico 2021-2022. Se trata de un estudio descriptivo, observacional. En el mismo ha participado una muestra total de 77 estudiantes del grado de educación social, de los cursos de 1º, 2º y 3º. La media de edad de los alumnos si sitúa en 20,65 años (DT=3,13), siendo el porcentaje de alumnos con menos de 21 años un 51, 2% de la muestra, mientras que el alumnado como 21 años o más se situaba en el 48,8% de la muestra. Del total de la muestra, 90,2% son mujeres y 9,8% son varones. Por lo que respecta a la relación de los estudiantes con la discapacidad, el 34,1% de la población muestral señala que ha realizado en alguna ocasión prácticas relacionadas con la discapacidad frente a un 65,9% de los encuestados que indican no haber realizado previamente ningún tipo de prácticas respecto al ámbito de la discapacidad. Asimismo, un 68% de los estudiantes manifiesta acceder al grado de educación social a través de los cursos de bachillerato

mientras que un 37% de ellos accede a través de ciclos de formación profesional.

El instrumento utilizado ha sido adaptado de estudios previos (Liñan y Chen, 2009). Este ha sido diseñado para medir el control percibido de los estudiantes hacia la adaptación de sus prácticas hacia entornos inclusivos. Está compuesto por un total de 4 ítems. La fiabilidad de la escala se ha calculado mediante el índice Alfa de Cronbach, aportando este un valor de 0,61, según Cronbach y Shavelson (2004), para medir la consistencia interna de la escala a través del coeficiente alfa de Cronbach (α), consideran valores altos aquellos $\geq .70$, adecuados $\leq .60$ y bajos $< .60$. Además, se han incluido una serie de ítems para obtener valores de carácter sociodemográfico, como el sexo de los estudiantes, la edad, si ha realizado participado en asociaciones o ha tenido experiencias previas prácticas en el sector de la discapacidad y el vínculo con personas con discapacidad. La cumplimentación del cuestionario se realizó de manera completamente anónima. Para su cumplimentación, se obtuvieron todos los permisos necesarios para dicha labor por parte del alumnado.

Por lo que respecta al análisis estadístico de los datos se utiliza el programa estadístico JASP 0.16.3. Para dar respuesta a los diferentes objetivos planteados, se realizaron análisis descriptivos básicos de tendencia central y dispersión, así como las distribuciones de frecuencias pertinentes. Además, se utilizaron las pruebas t para muestras independientes para calcular los resultados de inferencia estadística entre los grupos analizados.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en el estudio realizado nos muestran algunos datos de interés. Observando la tabla que se presenta a continuación, podemos destacar:

TABLA 1: *Análisis descriptivo de los ítems de la escala de actitudes hacia la conducta para adaptar sus prácticas hacia entornos inclusivos.*

	M	Desviación Típica	Asimetría	Curtosis
Si yo quisiera podría adaptar una parte de mi profesión hacia las personas con discapacidad	4,30	,715	-,507	-,900
Depende completamente de mí si adapto una parte de mi profesión a las personas con discapacidad	3,94	1,011	-,552	-,497
Creo que soy capaz de adaptar alguna faceta de mi profesión para las personas con discapacidad	4,42	,756	-,1055	,219
No tengo dificultades para adaptar parte de mi profesión hacia las personas con discapacidad	4,12	,900	-,1093	1,710
Total	4,19	0,58	-0,43	-0,71

Fuente: Elaboración propia

Las medias más altas se obtienen en las cuestiones: “Creo que soy capaz de adaptar alguna faceta de mi profesión para las personas con discapacidad” y “Si yo quisiera podría adaptar una parte de mi profesión hacia las personas con discapacidad”.

La puntuación más alta referida a “Creo que soy capaz de adaptar alguna faceta de mi profesión para las personas con discapacidad”, siendo la media de 4,42, está indicando que el alumnado consultado percibe que posee cierto control acerca de su futuro comportamiento, en cuanto a la posibilidad de trabajar con personas con discapacidad o en entornos inclusivos.

El siguiente dato más significativo, lo encontramos ante el planteamiento “Si yo quiera podría adaptar una parte de mi profesión hacia las personas con discapacidad”, con una puntuación de 4,30, indicativo de la confianza que muestra el alumnado frente al colectivo de personas con discapacidad.

Ambos resultados nos están indicando tanto una actitud positiva como una sensación de seguridad en los alumnos consultados hacia el desarrollo profesional en el trabajo con personas con discapacidad.

Estos resultados contrastan con la puntuación más baja de la tabla, 4,12 esta aparece ante el planteamiento:” Depende completamente de mí, si adapto una parte de mi profesión a las personas con discapacidad”. Este resultado parece indicar una cierta falta de seguridad del alumnado con relación a su desempeño profesional con el colectivo al que nos estamos refiriendo. Probablemente, porque no siente que ha recibido la adecuada formación para desempeñarse con personas con discapacidad en entornos inclusivos.

Los resultados del análisis de inferencia estadística nos señalan que, en lo que respecta al alumnado universitario analizado, existen diferencias estadísticamente significativas entre aquellos alumnos que habían realizado prácticas en el sector de la discapacidad y aquellos que no las habían realizado. Los primeros obtuvieron una puntuación más elevada. Obteniendo una media del 4,38, aquellos alumnos que, si que habían realizado prácticas en el sector de la discapacidad, frente al 4,10 de aquellos alumnos que nunca habían realizado prácticas en dicho sector.

TABLA 2: *Análisis comparativo en función de si los estudiantes han realizado prácticas en el sector de la discapacidad.*

	N (dt)	T (gl)	p	Cohen's d
NO	4,10 (0,56)	-2,10 (79)	0,039	-0,28
SI	4,38 (0,57)			

Fuente: Elaboración propia

Por lo que respecta al resto de variables sociodemográficas observadas, se puede observar el análisis comparativo realizado entre los estudiantes que, en función del sexo, los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas respecto hombres y mujeres ($t = -0,77$; $gl = 79$; $p = 0,44$). De esta manera, fueron los alumnos hombres los que obtuvieron una mayor valoración ($M = 4,34$; $dt = ,48$) respecto a las alumnas mujeres ($M = 4,18$; $dt = 0,59$). Por lo que respecta a la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de $-0,29$ puntos.

TABLA 3: *Análisis comparativo en función del sexo de los estudiantes.*

	N (dt)	T (gl)	p	Cohen's d
Mujer	4,18 (0,59)	-0,77 (79)	0,44	-0,29
Hombre	4,34 (0,48)			

Fuente: Elaboración propia

Seguidamente, se realizó un análisis comparativo entre los estudiantes con edades comprendidas entre los 18 y 20 años respecto al alumnado con más de 21 años. Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad ($t = -1,89$; $gl = 79$; $p = 0,06$). No obstante, fueron los alumnos con 21 años o más lo que obtuvieron una mayor valoración ($M = 4,32$; $dt = ,49$) respecto a los alumnos con menos de 21 años ($M = 4,01$; $dt = 0,63$). Por lo que respecta a la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de $-0,45$ puntos. Estos resultados pueden ser observados en la tabla 4.

TABLA 4: *Análisis comparativo en función de la edad de los estudiantes.*

	N (dt)	T (gl)	p	Cohen's d
< 21	4,01 (0,63)	-1,89 (79)	0,06	-0,45
≥ 21	4,32 (0,49)			

Fuente: Elaboración propia

Observando en la tabla 5 el análisis comparativo realizado entre los estudiantes que señalaban haber participado previamente en asociaciones relacionadas con el sector de la discapacidad, los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ($t = 1,32$; $gl = 75$; $p = 0,19$). De esta manera, fueron los alumnos que si habían realizado prácticas en el sector de la discapacidad los que obtuvieron una mayor valoración ($M = 4,32$; $dt = ,55$) respecto a los no ($M = 4,12$; $dt = 1,32$). Por lo que respecta a la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de $0,34$ puntos.

TABLA 5: *Análisis comparativo en función de si los estudiantes han participado previamente en asociaciones en el sector de la discapacidad.*

	N (dt)	T (gl)	p	Cohen's d
Si	4,32 (0,55)	1,32 (75)	0,19	0,34
No	4,12 (0,59)			

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se realizó un análisis comparativo entre los estudiantes con manifestaban tener algún tipo de vínculo con personas con discapacidad respecto a los que no tenían vínculo alguno. Los resultados muestran que tampoco existen diferencias estadísticamente significativas ($t= 1,91$; $gl= 77$; $p= 0,06$). No obstante, fueron los alumnos sí tenían vínculo con personas con discapacidad lo que obtuvieron una mayor valoración ($M= 4,29$; $dt=, 57$) respecto a los alumnos que indicaban no tener vínculo con personas con discapacidad ($M= 4,04$; $dt= 0,56$). Por lo que respecta a la potencia estadística, los resultados del análisis de d de Cohen indicaron una puntuación de 0,43 puntos. Estos resultados pueden ser observados en la tabla 6.

TABLA 6: *Análisis comparativo en función de si los estudiantes tienen algún vínculo con personas con discapacidad.*

	N (dt)	T (gl)	p	Cohen'sd
Si	4,29 (0,57)	1,91 (77)	0,06	0,43
No	4,04 (0,56)			

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en nuestra investigación, con respecto a la actitud positiva que presentan los estudiantes del grado de educación social, con respecto, a la sensación de seguridad de poder desarrollar adecuadamente su trabajo con personas con discapacidad, son acordes a la investigación realizada con estudiantes universitarios por Krueger (1993), esté autor realizo un estudio acerca de la actitudes emprendedoras de los estudiantes universitarios, y lo correlaciono tanto, con las

dimensiones del modelo de Shapero y Sokol (1982), como, con la teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991), buscando establecer las relaciones existentes entre el grado de compromiso hacia su futuro comportamiento profesional y las intenciones de estos. También encontramos, un estudio de Kolverid (1996), cuyo objetivo es predecir los efectos de la actitud y su comportamiento, utilizando la teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991). Consideramos que las experiencias que el alumnado del grado de educación social comparte con los alumnos con DI del diploma de Extensión Universitaria, contribuyen a aumentar su competencia y seguridad para adaptar alguna faceta de su profesión para trabajar con personas con discapacidad, como se ha comprobado en los resultados obtenidos en el estudio.

En cuanto a la participación por parte de los estudiantes en asociaciones o haber realizado prácticas con personas con discapacidad, encontramos el estudio realizado por Suría (2011) que refiere que aquellos estudiantes universitarios que han tenido compañeras y compañeros con discapacidad muestran mayor grado de sensibilidad hacia el colectivo. Tener experiencias relacionadas con la discapacidad aumenta la competencia general sobre la discapacidad. La educación debe apostar por un sistema que favorezca el avance de las creencias del alumnado con respecto a la discapacidad (Echeíta, 2016), esta apuesta va en consonancia a la apuesta que el Campus Capacitas realiza al generar espacios realmente inclusivos dentro de la comunidad universitaria. La investigación llevada a cabo por Cerrillo et al. (2013), donde se evaluó, el impacto que la inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual generó en el entorno universitario, se obtuvieron resultados que coinciden con los expuestos en este trabajo, la comunidad universitaria que favorece entornos inclusivos, mejora su percepción acerca de lo que pueden aportar a la sociedad las personas con discapacidad intelectual, y favorece desarrollar valores como igualdad y respeto por los demás.

6. CONCLUSIONES

La inclusión no es sólo una cuestión de normas ni de leyes, la inclusión se hace real cuando hay un compromiso por parte de todas y todos, y un

ejemplo de ello, es el proyecto de Formación Dual Asindown-Campus Capacitas que, tras validar una experiencia de cuatro años, apuesta por romper las reglas educativas, buscando flexibilizarlas y dar cabida a propuestas formativas que permitan incluir a todas/os. La implementación del Diploma de Extensión Universitaria en Formación Dual para la empleabilidad en competencias para la prestación de servicios, en el marco universitario, involucrando a los profesores, alumnos del grado de educación social, así como, compartir espacios de trabajo y ocio, ofrece una oportunidad real a los alumnos con DI de poder continuar con un itinerario formativo que no les excluya, y proporcionar a los alumnos universitarios la posibilidad de cambiar su mirada hacia las personas con DI, así como, aumentar su seguridad y confianza para trabajar sin inconvenientes en entornos inclusivos.

Un tiempo fundamental para consolidar tanto los conocimientos teóricos y las competencias de los futuros educadores/as sociales, es el empleado en las prácticas académicas. Las prácticas les ayudan a complementar sus habilidades y destrezas en situaciones reales. Favorecer experiencias prácticas que les invite a, colaborar, participar o involucrarse en entornos inclusivos, contribuirá a aumentar su percepción de control con respecto a la discapacidad y, por tanto, a normalizar entornos laborales verdaderamente inclusivos.

Podemos destacar, como una de las conclusiones extraídas del estudio realizado, que el estudiantado valora positivamente su competencia para adaptar su práctica profesional hacia entornos inclusivos. Esto nos confirma, la importancia que adquieren las experiencias y las prácticas en los estudiantes del grado de educación social, tanto las que realizan dentro de asociaciones y fundaciones concretas, como la experiencia con los alumnos del Diploma de Extensión Universitaria. Ambas pueden resultar determinantes a la hora de influir en la motivación del estudiantado, para escoger el colectivo con el que trabajar en su futuro profesional, como para normalizar trabajar en entornos inclusivos.

Por tanto, sería recomendable que, en el diseño de los estudios de grado de educación social por parte de las comisiones académicas de las universidades, tanto en sus asignaturas, como en sus prácticas, tuvieran presentes experiencias y vivencias que pongan en valor la capacidad de

adaptación del alumnado, futuros educadores y educadoras sociales, hacia entornos inclusivos de trabajo.

No obstante, los resultados obtenidos en esta investigación no deben ser extrapolables a toda la población por lo que deben tomarse con cautela. A modo de consideración para futuras líneas de trabajo, podría ser interesante ampliar el tamaño muestral de la investigación, así como hacerla extrapolable a diversas titulaciones.

7. REFERENCIAS

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 179-211.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behaviour* (2nd ed.). Open University Press
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 314-324.
- Ajzen, I., & Kruglanski, A. W. (2019). Reasoned action in the service of goal pursuit. *Psychological Review*, 126(5), 774–786. <https://doi.org/10.1037/rev0000155>
- Alonso, M., Navarro, R. & Lidón V. (2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. [ponencia] XIII Jornadas de Fomento de la Investigación, Universidad Jaume I, Castellón, España.
- Anthony, W. (1972). Societal rehabilitation: Changing society's attitudes toward the physically and mentally disabled. *Rehabilitation Psychology*, 19(3), 117- 126.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Cerrillo, R., Gasset, D. I., & Gálvez, I. E. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de investigación en educación*, 11(1), 41-57.
- Cronbach, L. J. & Shavelson, R.J. (2004). My current thoughts on coefficient alpha and successor procedures. *Educational and Psychological Measurement*, 64(3), 391-418. doi: 10.1177/0013164404266386
- Echeíta, G. (2016). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, Voz y Quebranto, *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2),1-29.

- Evans, H. (1976). Changing attitudes toward disabled persons: An experimental study. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 19(4), 572-579.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010) *Predicting and Changing Behaviour: The Reasoned Action Approach*. Psychology Press.
- González-Serrano, M. H., Valantine, I., Pérez Campos, C., Aguado-Berenguer, S., Calabuig Moreno, F., & Crespo Hervás, J. (2016). La influencia del género y de la formación académica en la intención de emprender de los estudiantes de ciencias de la actividad física y el deporte. *Intangible Capital*, 12(3), 759-788.
- Hirschey, R., Bryant, A. L., Macek, C., Battaglini, C., Santacroce, S., Courneya, K. S. & Sheeran, P. (2020). Predicting physical activity among cancer survivors: Meta-analytic path modeling of longitudinal studies. *Health Psychology*, 39(4), 269–280.
- Infante, M & Gómez, V. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16(1), 371-384.
- Kolvereid, L. (1996). Prediction of employment status choice intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 21(1), 47- 58.
<http://doi.org/10.1177/104225879602100104>.
- Krueger, N. (1993). The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 18(1), 5-21. <http://doi.org/10.1177/104225879301800101>.
- Liñán, F. & Chen, Y.W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(3), 593 – 617.
<http://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x>.
- Nabi, G., Walmsley, A. & Holden, R. (2013). Pushed or pulled? Exploring the factors underpinning graduate start-ups and non-start-ups. *Journal of Education and Work*, 28, 481–506.
<http://doi.org/10.1080/13639080.2013.805189>.
- Rodríguez-Fuentes, A., Gallego-Ortega, J. L., Navarro-Rincón, A. & Caurcel-Cara, M. J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1). 1-13.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28.

- Shapero, A., & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. En University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship (pp. 72-90). Prentice-Hall.
- Stovall, C. & Sedlaceck, W. (1983). Attitudes of male and female university students toward students with different physical disabilities. *Journal of College Student Personnel*, 24(4), 325-330.
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 197-216.
- Toutain, O. & Fayolle, A. (2016). Labour Market Uncertainty and Career Perspectives: Competence in Entrepreneurship Courses. En M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 985–1005). Springer International Publishing.