



## **Actitudes hacia la inclusión y la diversidad funcional de los estudiantes de Magisterio: el valor de una formación integral basada en las competencias del siglo XXI**

**Sergio Coreo Bandrés, Sandra Vázquez Toledo, María Mairal Llebot<sup>1</sup>, Raquel Pérez Ordás, Universidad de Zaragoza**

### **Resumen**

Las competencias y actitudes del alumnado de magisterio hacia la inclusión condicionan sus futuras prácticas educativas. Dada su importancia, y con el objetivo de conocer las actitudes asociadas a la atención a la diversidad y la inclusión, así como identificar las competencias que los alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación consideran necesarias para una atención a la diversidad de calidad se plantea un estudio de corte cuantitativo. Para ello, se ha suministrado la Escala PIAD a 267 estudiantes de esta Facultad. Los resultados obtenidos muestran una actitud positiva hacia la inclusión y la atención a la diversidad, considerando la importancia de tener una formación integral que permita a estos futuros docentes adquirir las competencias necesarias.

**Palabras clave:** Atención a la diversidad, maestros, inclusión, competencias del siglo XXI, formación integral.

### **Objetivos o propósitos:**

---

- Conocer y analizar las percepciones del alumnado de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación acerca de aspectos asociados a la Inclusión y la atención a la diversidad.
- Identificar las competencias que los estudiantes de la Facultad creen necesarias para una atención a la diversidad de calidad

### **Marco teórico:**

---

La agenda 2030 (UNESCO, 2016) aprobada en el año 2015 nos expone 17 objetivos para conseguir la transformación del mundo. Algunas de esas metas, como la educación de calidad y reducción de desigualdades, se vinculan con la igualdad de oportunidades para todas y todos permitiéndoles así, tener una vida digna. Esa educación, integral e inclusiva, se concibe como una herramienta que garantice la equidad que, en ocasiones, no se da en nuestra sociedad (González-Gil et al., 2013). Aunque se alude a la inclusión como una forma de vida (López y Carmona, 2018), el sistema educativo es parte primordial de este movimiento, por lo que se cree necesario una modificación en la estructura y funcionamiento pedagógico (Ainscow,

---

Organizado por:





2015). Sin embargo, y aunque ese cambio se tiene que producir de manera global, los docentes son una pieza angular en este proceso (Muntaner et al., 2016).

Por otro lado, es necesario subrayar que en la actualidad las instituciones de educación superior muestran todavía algunas dificultades para incorporar formación en relación a la diversidad (Ball y Tyson, 2011). Este hecho impide a los futuros maestros adquirir un aprendizaje de calidad que les permita conocer de manera representativa esta temática (Cardona et al., 2018).

Por todo ello, es imprescindible que en los estudios donde se instruyen a los docentes se lleve a cabo una formación inclusiva (Chaves, 2018), forjando en los futuros maestros creencias y actitudes que orientarán su desempeño como profesionales de la educación (Vélez-Calvo et al., 2016). Esas actitudes serán fundamentales en el proceso de la inclusión educativa (Granada et al., 2013). Asimismo, esta respuesta educativa inclusiva necesita de una serie de competencias por parte del profesorado (Figueredo y Ortiz, 2017), que les permita hacer uso de estrategias didácticas en atención a la diversidad (Angenscheidt y Navarrete, 2017).

## Metodología:

---

Este estudio se fundamenta en una metodología cuantitativa y no experimental basada en encuestas. Como apuntan Hernández-Pina y Maquilón (2010), en el ámbito educativo los diseños fundamentados en encuestas permiten analizar diferentes problemas y recopilar una gran cantidad de información, por lo que resultan de mucha utilidad.

## Participantes

La muestra ha estado conformada por 267 alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, perteneciente a la Universidad de Zaragoza (ver tabla 1). Es necesario destacar que el muestreo ha sido de tipo no probabilístico accidental o casual (Tójar y Matas, 2009), es decir, la muestra está integrada por el alumnado que aceptó participar de manera voluntaria en este estudio.

Tabla 1. Características de la muestra (N = 267)

VARIABLE	N	%
<b>Sexo</b>		
Hombres	60	22.5
Mujeres	207	77.5
<b>Curso</b>		
1º	108	40.4
2º	45	16.9
3º	15	5.6
4º	51	19.1
Máster	48	18

---

Organizado por:





## Instrumento

El cuestionario utilizado para la obtención de los datos ha sido la “Escala de percepciones acerca de la inclusión y la atención a la diversidad (PIAD)” de Cardona y Paz (2012). En concreto, para esta comunicación se ha utilizado, por un lado, la primera parte del mismo que hace referencia a las percepciones acerca de los planteamientos de la inclusión y la atención a la diversidad utilizándose una escala tipo Likert de 1 a 4, siendo el 1 “Totalmente en desacuerdo” y 4 “Muy de acuerdo”. Por otro lado, se ha suministrado la tercera parte de este mismo cuestionario relacionada con las percepciones acerca de las competencias necesarias para la atención a la diversidad de todo el alumnado. En este caso, la escala era del 1 al 10, siendo el 1 “nada importante” y el 10 “muy importante”.

## Procedimiento

Una vez obtenidos los datos se llevó a cabo el tratamiento de los mismos con el programa SPSS (versión 26). Se comprobó que hubiera una distribución normal de los datos ( $p > 0.05$ ) mediante la prueba estadística kolmogorov-Smirnov y se calcularon las medias y las desviaciones típicas de los resultados obtenidos de cada ítem del cuestionario.

## Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales:

Tras analizar los datos, se observa que las puntuaciones asociadas a las percepciones sobre aspectos relacionados con la inclusión y la Atención a la Diversidad son altas (todas por encima del 3.4 sobre 4)(ver tabla 2). Por una parte, el alumnado piensa que los docentes deben recibir formación en atención a la diversidad (educación especial, educación intercultural, etc.) ( $M = 3.87$ ;  $DT = 0.374$ ) y se muestran favorables a compartir, en su futuro como maestros, su aula de trabajo con profesores de apoyo ( $M = 3.85$ ;  $DT = 0.384$ ). Asimismo, creen que los estudiantes pueden aprender a pesar de sus diferencias ( $M = 3.82$ ;  $DT = 0.464$ ). Por otra parte, los alumnos y alumnas piensan, en menor medida, que todos los estudiantes pueden aprender juntos independientemente de sus capacidades ( $M = 3.43$ ;  $DT = 0.764$ ).

Tabla 2. Percepciones acerca de los Planteamientos de la inclusión y la Atención a la Diversidad

Planteamientos	M	DT
1. Estoy a favor de la diversidad en las aulas; es decir, que todos los estudiantes aprendan juntos independientemente de sus capacidades.	3.43	0.764
2. Una atención adecuada de la diversidad necesita de la presencia en las aulas de profesores de apoyo (profesional de audición y lenguaje, de pedagogía terapéutica, orientador), además del profesor regular (docente permanente a cargo del grupo de alumnos).	3.64	0.526

Organizado por:





3. Pienso que todos los estudiantes pueden aprender, a pesar de sus diferencias sociales, económicas, culturales e intelectuales.	3.82	0.464
4. La atención a la diversidad beneficia y mejora la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.	3.74	0.487
5. Pienso que la atención a la diversidad debería ir dirigida a todos los niveles de la educación (básica, media y superior).	3.74	0.487
6. Pienso que todos los profesores en formación deberían recibir formación relacionada, con la atención a la diversidad, incluyendo contenidos sobre educación especial y educación intercultural.	3.87	0.374
7. Es necesario que los planes de estudio de las carreras de profesorado contengan asignaturas o temas relacionados con la atención a la diversidad.	3.79	0.462
8. Como futuro docente, aceptaría que un profesor de apoyo compartiera la docencia conmigo en mi aula.	3.85	0.384
9. La atención a la diversidad y la inclusión deberían ser ejes transversales en los planes de estudio.	3.72	0.498

Considerando las respuestas acerca de las competencias necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el alumnado (ver tabla 3), los estudiantes han valorado todas las que se describen en el cuestionario de manera muy positiva. Cabe destacar la capacidad para reflexionar críticamente sobre valores, actitudes o acciones relacionadas con la atención a la diversidad, que permite plantearse propósitos de mejora ( $M = 9.15$ ;  $DT = 1.197$ ) y la habilidad de llevar a cabo adaptaciones instructivas favoreciendo, de esta manera, el aprendizaje de todos los educandos ( $M = 9.10$ ;  $DT = 1.318$ ). De igual modo, también ha obtenido una puntuación elevada la competencia asociada al diseño y aplicación de estrategias de atención educativa en diversos contextos culturales y sociales ( $M = 9.02$ ;  $DT = 1.318$ ).

Tabla 3. Percepciones acerca de las Competencias Necesarias para la Atención a la Diversidad de todo el Alumnado.

Competencias a desarrollar	M	DT
1. Capacidad para valorar la diversidad del alumnado como un recurso y beneficio de la educación.	8.91	1.298
2. Capacidad para diseñar y aplicar estrategias de atención educativa en diversos contextos culturales y sociales.	9.02	1.318
3. Capacidad para diseñar e implementar adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad de todos los educandos.	8.91	1.332
4. Capacidad para realizar adaptaciones instructivas (adaptar la forma de enseñar del profesor en el aula a fin de favorecer el aprendizaje de todos los educandos).	9.10	1.318
5. Capacidad para implementar estrategias organizativas (agrupamiento flexible, aprendizaje cooperativo, acción tutorial entre pares) para promover la cooperación y el aprendizaje.	9.00	1.211
6. Capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores (co-enseñanza).	8.93	1.281

Organizado por:





7. Capacidad para implementar estrategias y recursos de evaluación auténtica (evaluación con base a criterios pedagógicos) para la mejora del proceso de aprendizaje.	8.93	1.237
8. Capacidad para reflexionar críticamente sobre los valores, actitudes y acciones relacionadas con la atención a la diversidad de los educandos a fin de plantearse propósitos de mejora.	9.15	1.197

### **Resultados y/o conclusiones:**

Este estudio ha pretendido, por un lado, dar a conocer las percepciones del alumnado de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación respecto a aspectos relacionados con la inclusión y la atención a la diversidad. Profundizando en los resultados, se puede observar que las actitudes de los estudiantes asociadas a estos ámbitos han sido muy positivas, coincidiendo con los resultados de otras investigaciones (Hernández-Amorós et al., 2018; Pegalajar y Colmenero, 2017), lo que potenciará la implementación de respuestas eficaces a las necesidades de todos los alumnos y alumnas de los futuros docentes (Colmenero y Pegalajar, 2015). Esto, a su vez, favorecerá el desarrollo de la escuela inclusiva.

Asimismo, esto puede ser un factor indicativo de que la formación recibida en atención a la diversidad en esta Facultad es la adecuada, ya que numerosos estudios relacionan el desarrollo de un pensamiento más inclusivo con una formación de calidad (Desombre et al, 2018; Symeonidou, 2017).

Por otro lado, en relación a las competencias necesarias para una atención a la diversidad de calidad, los futuros docentes también han valorado todas las descritas en el cuestionario de manera muy positiva, constatando la importancia de una formación inicial integral que fomente el desarrollo de las denominadas competencias del Siglo XXI (Almerich et al., 2020) que les permitan dar una respuesta eficaz y adecuada a las necesidades de todo el alumnado.

### **Contribuciones y significación científica de este trabajo:**

Este trabajo ha permitido conocer las actitudes de los futuros docentes hacia una escuela inclusiva que favorezca la igualdad de oportunidades de todas y todos. Como se ha indicado, es imprescindible una buena disposición por parte del profesorado, así como la ruptura de ideas que sustentaban la escuela más tradicional (Muntaner et al. 2016). Es cierto que el reto es complejo porque son muchos los factores que influyen, como la falta de profesionales o la escasez de recursos (Leiva y Gómez, 2015), pero es necesario que los futuros docentes se impliquen y crean verdaderamente en la educación inclusiva. Para ello, y como los estudiantes han expresado, se necesita de una serie de competencias que favorezcan una respuesta educativa adaptada a las necesidades de cada alumno y alumna, siendo pues imprescindible una formación integral de los estudiantes de magisterio.

Organizado por:





## **Bibliografía:**

---

- Ainscow, M. (2015). Struggling for Equity in Education: The Legacy of Salamanca. En F. Kiuppis y R.S. Hausstätter (Eds.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (pp. 41-55). Peter Lang.
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XX1*, 23(1), 45-74. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23853>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Ball A. F. y Tyson C. A. (2011). Studying diversity in teacher education. American Educational Research Association.
- Cardona, M. C. y Paz, C. (2012). *Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad*. Universidad de Alicante.
- Cardona-Moltó, M. C., Tichá, R. y Abery, B. (2018). Education for diversity in initial teacher preparation programmes: A comparative international study. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 14(2), 79-95. <https://www.learntechlib.org/p/184467/>
- Chaves, C.F. (2018). La inclusión de personas con diversidad funcional en la educación superior. *Hojas y hablas*, (16), 84-95. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n16a6>
- Colmenero, R. y Pegalajar, P. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29, 165-189. <https://doi.org/10.15581/004.29.165-189>
- Desombre, C., Lamotte, M. y Jury, M. (2018). French teachers' general attitude toward inclusión: the indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1472219>
- Figueredo, V. y Ortíz, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 38-61. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.529>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R. y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125- 135. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v3i2.41>
- Granada, M., Pomés, M. P. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25), 51-59. <http://hdl.handle.net/2133/3301>

---

Organizado por:





Hernández-Amorós, M. J., Urrea-Solano, M. E., Fernández-Sogorb, A. y del Pilar Aparicio-Flores, M. (2018). Atención a la diversidad y escuela inclusiva: las actitudes del futuro profesorado. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 147-156. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1244>

Hernández-Pina, F. y Maquilón, J.J. (2010). Introducción a los diseños de investigación educativa. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp.109-126). Dykinson.

Leiva, J.J., y Gómez, M.A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 185-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155171>

López, G. y Carmona, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-98. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/351>

Muntaner, J.J., Rosselló, M.R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>

Pegalajar, M.C., y Colmenero, M.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>

Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401-422. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>

Tójar, J.C. y Matas, A. (2009). Fundamentos metodológicos básicos. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 129-154). EOS.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESDOC Biblioteca Digital. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I. y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986222>

---

Organizado por:

