

PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS SOBRE SU COMPETENCIA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

*(University professors' perception on their competence for
attention to diversity)*

Rangel-Baca, Adriana

(Universidad Intercontinental, México)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 23/03/2020

Fecha aceptación: 15/05/2021

Resumen:

Se presentan los resultados de una investigación que tuvo como objetivo analizar la percepción de un grupo de profesores universitarios sobre su competencia para la atención a la diversidad. Se trató de un estudio no experimental transversal descriptivo, con un enfoque cuantitativo. La unidad de análisis de la investigación quedó comprendida por los profesores universitarios y la población objetivo, por los 337 profesores de Tiempo Completo adscritos a los cinco departamentos de la División de CSH: Administración, Derecho, Economía, Humanidades y Sociología, durante el trimestre 19-O. Se diseñó y validó un perfil para la atención a la diversidad y con base en éste se construyó un instrumento de investigación, utilizando la metodología de escala de Likert. El diseño y la aplicación del instrumento se realizó en línea. Se utilizó el análisis de frecuencias para analizar la percepción y el coeficiente correlacional de Spearman para analizar las variables que se relacionan

Como citar este artículo:

Rangel-Baca, A., (2021). Percepción de los profesores universitarios sobre su competencia para la atención a la diversidad. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 25-44.



con ésta. Para analizar la consistencia interna del instrumento se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos mostraron que los profesores tienen una percepción muy favorable sobre su competencia para la atención a la diversidad y que entre ésta y la variable tiempo laborado en la UAM-A existe una correlación positiva de una intensidad moderada; asimismo, se confirmó un nivel de consistencia interna muy bueno, siendo el Alfa de Cronbach de $\alpha=0.868$.
Palabras clave: *análisis de frecuencias, atención a la diversidad, competencias docentes, escala Likert, profesores universitarios*

Abstract:

The paper presents a research that aimed to analyze the perception of a group of university professors in their competence for attention to diversity. This was a descriptive, non-experimental cross-sectional study, with a quantitative approach. The research analysis unit was comprised of university professors and the target population, by the 337 Full-Time professors in the five departments of the CSH Division: Administration, Law, Economy, Humanities and Sociology, during the 19-0 quarter. A profile for attention to diversity was designed and validated, and based on it a research instrument was built, using Likert's scale methodology. The design and application of the instrument was done online. The frequency analysis was used to analyze the perception and the Spearman correlation coefficient to analyze the variables related to it. The Cronbach Alpha coefficient was used to analyze the internal consistency of the instrument. The results showed that teachers have a very favorable perception on their competence for attention to diversity and between this and the variable time worked in the UAM-A there is a positive correlation of a moderate intensity; likewise, a very good level of internal consistency was also confirmed, with a Cronbach alpha of $\alpha = 0.868$.

KeyWords: *attention to diversity, frequency analysis, Likert scale, teaching skills, university professors*

1. Presentación

La diversidad es una característica inherente al ser humano; por lo tanto, si la diversidad es algo consustancial a la persona, entonces es un fenómeno de siempre (Ruiz, 2010).

No obstante, la forma de mirar a la diversidad se ha ido transformando a lo largo del tiempo a tal grado que se han ido gestando importantes cambios en la sociedad y, por ende, en el ámbito educativo, particularmente en el salón de clases por ser el espacio social donde este fenómeno es constatado diariamente por los profesores.

Es por ello que, hoy día, existe el compromiso político de hacer efectivo el derecho a la educación en igualdad de oportunidades a todas las personas, sea cual fuere la fuente de su heterogeneidad: religión, condición social, idioma, dificultad de aprendizaje, entre otras; por tanto, educar en y para la diversidad se está convirtiendo en uno de los principales desafíos de la escuela del siglo XXI, ya que se asume que no puede haber una educación de calidad sin que se atienda la diversidad de los estudiantes.

Esta manera de concebir la diversidad hace evidente la necesidad de reestructurar los modelos educativos “de modo que cada persona sea parte activa de una experiencia educativa común y de calidad, no excluyente, centrada en potencializar las distintas capacidades y talentos de todas y todos, y en construir sano convivir.” (Pacheco-Salazar, 2015, p. 669).

Transformar el modelo educativo tradicional en un modelo que presta atención a la diversidad supone un cambio radical en las formas de hacer, pensar y actuar de los principales actores educativos, especialmente de los profesores, por ser ellos los encargados de materializar, a través de su práctica educativa, una educación con oportunidades y participación para todos.

Ahora bien, formar a un profesor en la idea de diversidad significa formarle para afrontar las nuevas situaciones y demandas que se generan cuando se trabaja en un grupo educativo en el que los distintos estudiantes poseen distintas referencias y esto, a su vez, comporta el inicio de un proceso de reconversión profesional, con la intención de mejorar el perfil de los profesores para dar respuesta a las exigencias que los procesos de atención a la diversidad demandan en la práctica profesional diaria (Mas y Olmos, 2012).

De ahí que la finalidad de este estudio haya sido realizar un análisis de la percepción de los profesores sobre su competencia para la atención a la diversidad que ayude a definir algunas pautas para plantear una posterior intervención que contribuya a formar a un profesor en la idea de diversidad, es decir, “formarle para afrontar un contexto educativo en el que interactúan simultáneamente estudiantes con características distintas que generan demandas distintas como resultado de esa interacción y convivencia (instructiva, personal, social).” (Parrilla, 1999, p. 3).

2. La atención a la diversidad

La idea de que la diversidad no existe si no es con relación a otros y que lo común y normal es que existan las diferencias tiene grandes implicaciones para los profesionales de la educación, particularmente para los profesores, por ser ellos la “figura mediadora en los procesos de atención a la diversidad y la variable determinante del éxito de una práctica educativa inclusiva que atienda a dicha diversidad” (Larrivee, 1982, citado en Mas y Olmos, 2012, p. 161).

Dicha actuación viene condicionada por las expectativas, actitudes y formación que los profesores tienen respecto a los procesos de atención a la diversidad, ya que determinan su actuar, ya sea como facilitadores o barreras de dichos procesos (López, 2011; Muntaner, 2000).

Es por ello que en los últimos años muchas de las investigaciones desarrolladas en el campo de la atención a la diversidad se han centrado en el análisis de estos dos aspectos: las actitudes y la formación de los profesores.

Ahora bien, considerando que ambos están íntimamente relacionados con el objeto de estudio de esta investigación, a continuación, se discuten los resultados de trabajos relacionados.

2.1 Actitudes de los profesores hacia la atención a la diversidad

El desarrollo de prácticas inclusivas en el nivel superior comporta una serie de cambios en el profesorado, tanto a nivel profesional como individual (Chiner, 2011). Lo anterior porque, como sostiene el Center for Studies on Inclusive Education, 1997 (citado en Moriña, 2004, p. 34), no solo se busca crear una educación de calidad para todos los estudiantes, sino que también se espera establecer un paso crucial a la hora de ayudar al cambio de actitudes discriminatorias, para crear comunidades de bienvenida y desarrollar una sociedad inclusiva.

Siguiendo este argumento, algunos especialistas (Cedeño, 2006; Díaz y Franco, 2008; Giné, 1998; López, 2011) sostienen que las actitudes son pilares para este tipo de actividades, ya que la experiencia muestra que un factor determinante en el desarrollo de modelos inclusivos para la atención a la diversidad es la actitud que manifiestan los profesores frente a la misma.

En este sentido, Giné (1998) sostiene que para que la escuela dé una respuesta educativa satisfactoria a la diversidad de sus estudiantes se requiere, entre otros aspectos, de “una actitud favorable y creatividad de los profesionales para imaginar los distintos planteamientos posibles renunciando tanto a posiciones “fundamentalistas” como de “negación” a priori de cualquier posibilidad de cambio que mejore las experiencias que se ofrecen al alumnado” (Giné, 1998, p. 43).

Bajo esta misma línea argumentativa, Chiner, Cardona-Moltó y Gómez (2015) sostienen que los profesores además de adquirir los conocimientos y las competencias pedagógicas necesarias para atender a la diversidad también deben “contar con un sistema de creencias que valore la diferencia y que dé apoyo a todos los estudiantes” (Chiner, Cardona-Moltó y Gómez, 2015, p. 19).

Para estos especialistas “las creencias son informaciones representativas que una persona tiene sobre un objeto, persona o grupo de individuos basadas en determinados hechos u opiniones personales” (Chiner, Cardona-Moltó y Gómez, 2015, p. 19); las cuales guían y dirigen las respuestas de los profesores hacia la diversidad, es decir: las creencias llevan a unas ideas y decisiones específicas, las

cuales tienen un impacto sobre las acciones del profesor que, al mismo tiempo, influyen sobre el rendimiento de los estudiantes (Chiner, Cardona-Moltó y Gómez, 2015).

Sin embargo, los resultados del conjunto de investigaciones dirigidas a estudiar las actitudes de los profesores hacia la atención a la diversidad no son concluyentes, ya que mientras algunos estudios revelan que los profesores son sensibles hacia la diversidad (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Álvarez y Buenestado, 2015; Colmenero, Pantoja y Pegalajar, 2015), en otros se afirma que los profesores manifiestan unas creencias neutras o negativas hacia la misma (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001).

Los resultados que analizan los factores que favorecen o no una actitud positiva hacia la diversidad tampoco son concluyentes; sin embargo, hay estudios que revelan que la actitud del profesor varía en función de ciertas variables como el sexo, la edad, las necesidades de los estudiantes (Tárraga, Grau y Peirats, 2013) y la experiencia previa (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Granada, Pomés y Sanhueza, 2013).

Otros factores que también influyen la actitud de los profesores pueden ser: la formación continua de los profesores y de los responsables de formar a los profesores (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Granada, Pomés y Sanhueza, 2013; Varcoe y Boyle, 2014), tener tiempo suficiente para atender la diversidad en el aula y recursos de apoyo (Angenscheidt y Navarrete, 2017; Granada, Pomés y Sanhueza, 2013), las características de los estudiantes (Granada, Pomés y Sanhueza 2013) y las características de las institución (Angenscheidt y Navarrete, 2017).

2.2 La formación docente para la atención a la diversidad

En general, se reconoce que la formación del profesorado en materia de atención a la diversidad es una pieza clave para aquellos sistemas educativos que están interesados en construir procesos educativos inclusivos (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017; Moriña y Carballo, 2018, Paz, 2018; Torres, 1998; Varcoe y Boyle, 2014; Vélez-Calvo, Tárraga-Mínguez, Fernández-Andrés y Sanz-Cervera, 2016).

Esto se debe a que, a través de ella, conocen las bases teóricas y los procedimientos para atender a la diversidad de forma adecuada, pero, principalmente, porque a través de ella se potencia el desarrollo de actitudes positivas que se derivan, entre otros aspectos, de sentimientos de capacitación para atenderla (Beacham y Rouse, 2012; Conklin, 2012; Hettiarachchi y Das, 2014). (Hernández-Amorós, Urrea-Solano, Fernández-Sogorb y Aparicio-Flores, 2018, p. 148)

No obstante, a pesar de los múltiples esfuerzos que se han llevado a cabo en esta materia, el profesorado no se encuentra preparado para brindar una educación de calidad a todos los estudiantes (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Luque, 2017; Moriña y Carballo, 2018); por tanto, todavía se considera un asunto pendiente al interior de las instituciones educativas (Chávez, Balderrama y Figueroa, 2015; Cruz y Casillas, 2017; Juárez, Comboni y Garnique, 2010; Romero, Rosales, Durán y Brunstein, 2016).

Los resultados también muestran que un amplio número de profesores reconoce su falta de formación inicial y permanente para la atención a la diversidad (Comino, Cáceres, Aznar, Ágreda e Hinojo, 2017; Chávez, Balderrama y Figueroa, 2015; Romero, Rosales, Durán y Brunstein, 2016); asimismo, consideran que es necesario formarse y adquirir conocimientos sobre el tema, para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus características y necesidades personales, aprendan, se incluyan y permanezcan matriculados (Chávez, Balderrama y Figueroa, 2015; Luque, 2017; Moriña y Carballo, 2018).

Las evidencias también revelan que existe un grupo de profesores que manifiestan tener poco interés por seguir formándose debido a la falta de tiempo y a la escasez de cursos realmente útiles para su desempeño laboral; y, aunque esta virtual carencia de conocimientos les genera angustia y preocupación, persiste una actitud desinteresada hacia su formación (Comino, Cáceres, Aznar, Ágreda e Hinojo, 2017).

Asimismo, se arguye que los programas de formación docente deberían capacitar a los profesores en el uso de metodologías inclusivas o metodologías para realizar adaptaciones curriculares, en el uso de estrategias de enseñanza y en el manejo de recursos didácticos (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015); de igual forma, se considera necesario mantener informado en todo momento al profesorado sobre los servicios, los recursos y la normativa en materia de discapacidad y habilitarlos en el uso o aplicación de los mismos (Moriña y Carballo, 2018).

Los profesores también señalan que la formación debería ser más dinámica y práctica y no únicamente centrada en la teoría (Comino, Cáceres, Aznar, Ágreda e Hinojo, 2017) y proponen la implementación de un sistema de tutorías como estrategia para asegurar una atención personalizada a todos los estudiantes (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015).

Se espera, entonces, que a través de los procesos formativos los profesores puedan ser capaces de reconocer en la diversidad la oportunidad de mejora e innovación de su actividad docente y que provoque en ellos la necesidad de buscar alternativas y nuevas formas de enseñar (Luque, 2017); de igual forma, se espera que comprendan la importancia de la formación continua y de la capacidad para

adaptarse a los cambios como estrategias para responder a la nuevas demandas del entorno (Comino, Cáceres, Aznar, Ágreda e Hinojo, 2017).

Los profesores que ya han participado en algún programa de formación docente señalan que han tenido un impacto positivo en ellos (Moriña y Carballo, 2018), ya que se perciben cada vez más comprometidos y sensibles hacia las necesidades de sus estudiantes, con una mejor actitud hacia ellos y capaces de realizar modificaciones curriculares y diseñar o desarrollar proyectos docentes; además, reconocen que las mejoras introducidas benefician a toda la comunidad estudiantil y no únicamente al grupo de personas al que están dirigidas (Moriña y Carballo, 2018).

En resumen, en la mayoría de las fuentes consultadas se reconoce la importancia y la necesidad de contar con profesores sensibilizados, informados y formados para la atención a la diversidad (Moriña y Carballo, 2018), razón por la cual en la presente investigación se analiza este último aspecto a partir de lo que el profesor interpreta y manifiesta sobre su competencia para la atención a la diversidad.

Ahora bien, considerando que los profesores juegan un papel importante en la transformación de los modelos educativos y que solo puede hacerse referencia a una competencia por vía indirecta a través de resultados, evidencias o conductas observables vinculadas al desempeño idóneo de los profesores (Falcón, 2010), el propósito de este estudio fue analizar la percepción de los profesores de Tiempo Completo de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco sobre su competencia para la atención a la diversidad durante el trimestre 19-O.

Concretamente, se trató de dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- ¿Cuáles son los conocimientos, las capacidades y las actitudes que debe ser capaz de movilizar, adaptar o construir un profesor universitario para la atención a la diversidad?
- ¿Cuál es la percepción de los profesores de Tiempo Completo de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco sobre su competencia para la atención a la diversidad durante el trimestre 19-O?
- ¿Qué variables sociodemográficas se relacionan con la percepción que tienen los profesores de Tiempo Completo de la División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco sobre su competencia para la atención a la diversidad durante el trimestre 19-O?

3. Método

3.1 Tipo de investigación

Se trató de un estudio no experimental, de tipo transversal descriptivo, con un enfoque cuantitativo, basado en un diseño de encuesta para la recolección de datos.

3.2 Población y muestra

En el estudio participaron de forma voluntaria 28 profesores de TC de la DCSH de la UAM-A de los cuales el 53.57% (fr=15) eran hombres y el 46.43% (fr=13) mujeres. La edad de los encuestados osciló entre los 51 y 60 años (fr=12, 42.85%) y más de 61 años (fr=10, 35.71%) y la mayoría declaró tener estudios a nivel doctorado (fr=19, 67.85%).

En cuanto al tiempo laborado en la UAM-A, alrededor del 70% de los participantes expresó tener más de 20 años trabajando en ese centro educativo. El 67.86% (fr=19) declaró no haber recibido algún tipo de formación para la atención a la diversidad; sin embargo, el 63.15% (fr=12) de éstos contestó que aceptaría participar en algún programa institucional diseñado para ello, mientras que el 31.57% (fr=6) contestó que no sabía y el 5.26% (fr=1) dijo que no estaría dispuesto a participar en algún programa.

Quienes afirmaron haber recibido algún tipo de formación (fr=9, 32.14%) declararon haber asistido a un Programa de formación docente institucional (fr=3, 33.33%), a un diplomado externo (fr=1, 11.11%) o a un curso de actualización externo (fr=1, 11.11%). Finalmente, destaca que el 44.44% (fr=4) de los profesores haya declarado haberse formado de manera autodidacta.

3.3 Instrumento de medición

Para medir la percepción de los profesores sobre su competencia para la atención a la diversidad se diseñó una escala tipo Likert de cinco puntos para este nivel educativo.

Operativamente, la percepción quedó definida como la puntuación total obtenida a partir de la suma de los 20 reactivos que conformaban la escala. Dichos reactivos eran una serie de afirmaciones ante las cuales se pedía que el sujeto expresara su grado de acuerdo o desacuerdo (1=Totalmente en desacuerdo; 5=Totalmente de acuerdo); por lo anterior, el puntaje mínimo de respuesta fue de 20 puntos y el máximo, de 100, lo cual indicaba que la percepción de los profesores sobre su competencia para la atención a la diversidad era: Muy desfavorable o Muy favorable.

Los reactivos se agruparon en cuatro dimensiones. La primera dimensión Conocimientos didáctico-pedagógicos quedó integrada por 10 reactivos, a través de los cuales se medía la percepción de los profesores sobre sus conocimientos para atender con calidad a todos sus estudiantes. La puntuación mínima fue de 10 puntos

y la máxima de 50, lo cual indicaba una percepción: Muy desfavorable o Muy favorable hacia esta dimensión.

La segunda dimensión, Capacidad de Investigación, quedó integrada por seis reactivos a través de los cuales se exploraba la percepción de los profesores sobre su disposición y habilidad para buscar alternativas de solución a las diferentes situaciones que se presentan durante su trabajo cotidiano en ambientes escolares diversos. El puntaje mínimo fue de 6 puntos, el cual indicaba una percepción Muy desfavorable sobre este aspecto y el máximo de 30, indicando que la percepción de los profesores hacia esta dimensión era Muy favorable.

La tercera dimensión de la escala, Capacidad de trabajar colaborativamente, se integró por dos reactivos que medían la disposición y habilidad de los profesores para intercambiar ideas, información, experiencias o conocimientos con colegas, expertos y autoridades universitarias sobre atención a la diversidad; por lo tanto, el puntaje máximo alcanzado fue de 10 y el mínimo de 2, lo cual indicaba que los profesores manifestaban una percepción: Muy favorable o Muy desfavorable hacia la misma.

La última dimensión, Actitud positiva hacia la diversidad, quedó integrada también por dos reactivos que medían la percepción de los profesores sobre sus creencias favorables hacia la atención a la diversidad en el salón de clases; por lo tanto, sus puntuaciones mínimas y máximas fueron de 2 y 10 puntos, respectivamente; indicando una percepción: Muy desfavorable o Muy favorable hacia la dimensión evaluada.

Junto a la escala se incluyó un apartado de datos sociodemográficos donde se les solicitaba a los participantes información sobre sexo, edad, nivel académico, departamento de adscripción, tiempo laborado en la UAM-A y tres preguntas relacionadas con su formación para la atención a la diversidad.

3.4 Procedimiento

La recolección de datos se hizo en línea a través de un instrumento diseñado exprofeso para esta investigación; por lo tanto, el cuestionario fue autoadministrado y enviado directamente a los profesores por correo electrónico para que ellos en el momento que así lo determinaran pudieran contestarlo. En el cuerpo del correo se explicó el objetivo de la investigación y se incluyó el enlace para acceder al cuestionario. El periodo para el levantamiento de los datos se amplió a mes y medio debido a la baja tasa de respuesta de los participantes.

3.5 Análisis de datos

Una vez recuperados los datos, se hizo el tratamiento estadístico de los mismos. En primer lugar, se analizaron las variables sociodemográficas de manera descriptiva.

Después, los resultados de la escala fueron transportados al programa SPSS versión 26 para realizar el análisis de frecuencias de manera general, por dimensión y por reactivo; se calculó el coeficiente de correlación de Spearman para determinar las relaciones significativas entre variables y para determinar la confiabilidad del instrumento de manera global y por dimensión se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach, en ambos casos.

Finalmente, se calculó el coeficiente de dos mitades para corroborar la confiabilidad general de la escala.

4. Resultados

4.1 Percepción de los profesores de TC de la DCSH de la UAM-A sobre su competencia para la atención a la diversidad

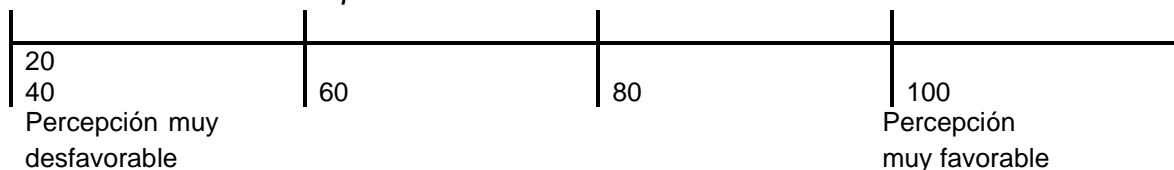
Para poder analizar los datos obtenidos, se aplicó una técnica de medición de la escala tipo Likert propuesta, la cual consistió en establecer una escala para identificar la posición en la que se ubicaba cada individuo en función del valor total de la escala (100 puntos).

De acuerdo con dicha escala, una puntuación se consideraba alta o baja según el número de reactivos. En este caso, la puntuación mínima posible fue de 20 y la máxima de 100, ya que dicho instrumento comprendía 20 reactivos y los valores mínimo y máximo de los elementos de respuesta fueron 1 y 5, respectivamente.

En la Tabla 1, se representa gráficamente cómo quedó la distribución de los niveles de percepción identificados.

Tabla 1

Percepción de los profesores universitarios de acuerdo a los valores mínimos y máximos de la escala tipo Likert



Con base en esta escala, se procedió a describir los niveles de percepción tal y como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2

Descripción de los Niveles de Percepción

Nivel de percepción	Descripción numérica	Descripción general	Descripción Específica
---------------------	----------------------	---------------------	------------------------

Muy desfavorable	De 20 a 40 puntos	El profesor tiene una percepción sumamente desfavorable sobre su nivel de competencia para la atención a la diversidad.	El profesor demuestra que está empezando a adquirir la competencia y que la aplica rara vez en su práctica docente.
Desfavorable	De 41 a 60 puntos	El profesor tiene una percepción desfavorable sobre su nivel de competencia para la atención a la diversidad.	El profesor demuestra que está adquiriendo la competencia y que la aplica algunas veces en su práctica docente.
Favorable	De 61 a 80 puntos	El profesor tiene una percepción favorable sobre su nivel de competencia para la atención a la diversidad.	El profesor demuestra que ha adquirido la competencia y que la aplica regularmente en su práctica docente.
Muy favorable	De 81 a 100 puntos	El profesor tiene una percepción muy favorable sobre su nivel de competencia para la atención a la diversidad.	El profesor demuestra que ha adquirido la competencia y que la ha integrado en su práctica docente.

Fuente: Elaboración propia.

Por lo anterior, fue posible concluir que los profesores de TC de la DCSH de la UAM-A encuestados tienen una percepción muy favorable sobre su competencia para la atención a la diversidad, es decir, estos profesores son capaces de movilizar, adaptar o construir con mucha destreza los siguientes recursos: Conocimientos didáctico-pedagógicos, Capacidad de investigación, Capacidad de trabajar colaborativamente y Actitud positiva hacia la diversidad.

El análisis por Dimensión mostró que la percepción de los profesores es muy favorable para la dimensión Actitud positiva hacia la diversidad (fr=27, 96.43%), seguida de las dimensiones Capacidad para trabajar colaborativamente (fr=21, 75%), Capacidad de investigación (fr=18, 64.28%) y Conocimientos didáctico-pedagógicos (fr=16, 57.14%).

Un análisis más detallado permitió identificar que los profesores, en general, desconocen las normas y regulaciones vigentes sobre atención a la diversidad, reactivos 8 “Conozco algunas normas y regulaciones nacionales sobre atención a la diversidad (p. ej.: Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración educativa)” y 9 “Conozco algunas normas y regulaciones

internacionales sobre atención a la diversidad (p. ej.: Conferencia Mundial sobre Educación Inclusiva; Directrices sobre políticas de inclusión en la educación”).

También se encontró que los profesores se perciben medianamente competentes para evaluar a sus estudiantes en función de sus características y estilos de aprendizaje; diseñar experiencias de aprendizaje de forma que todos sus estudiantes alcancen su máximo potencial y organizar los contenidos curriculares en función de las características, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de sus estudiantes (reactivos 4, 5 y 7, respectivamente).

Con la intención de dar soporte a los análisis previos, se procedió a analizar la variable percepción de los profesores sobre su competencia para la atención a la diversidad en función de las variables sociodemográficas que integran esta investigación.

El análisis por sexo mostró que no existen grandes diferencias en la percepción de los hombres y las mujeres, ya que su puntaje promedio fue de 4.6 y de 4.7, respectivamente.

El análisis por Departamento reveló que los profesores de Sociología son quienes tienen una mejor percepción sobre su competencia para la atención a la diversidad (fr=8, 28.57%), seguidos de los profesores de Humanidades (fr=3, 10.71%), Economía y Administración (ambos con una fr=4, 14.29%, respectivamente).

Otro aspecto que vale la pena mencionar, es que el tiempo laborado en la UAM-A tiene un impacto positivo en la percepción que tienen los profesores sobre su competencia para la atención a la diversidad, ya que se observa que conforme aumenta el número de años trabajados aumenta el número de profesores cuya percepción es muy favorable.

Finalmente, vale la pena mencionar que, si bien los profesores que han recibido algún tipo de formación para la atención a la diversidad tuvieron una percepción muy favorable sobre su competencia, como era de esperar, los profesores que no la han recibido también manifestaron tener una percepción muy favorable.

4.2 Variables sociodemográficas que se relacionan con la percepción que tienen los profesores de TC de la DCSH de la UAM-A sobre su competencia para la atención a la diversidad

Para efectos de esta investigación, se buscó establecer la correlación entre la percepción de “Muy favorable, Favorable, Desfavorable y Muy desfavorable” de los profesores encuestados con las variables sociodemográficas, no obstante, en función de lo expuesto por Reguant-Álvarez, Vilà-Baños y Torrado-Fonseca (2018) se determinó que este análisis solo se haría para las variables edad, nivel

académico y tiempo laborado en la UAM-A; por ser éstas las únicas variables ordinales dentro del conjunto de variables sociodemográficas.

Para ello, se utilizó el coeficiente de correlación ordinal de Spearman (r_s), “que mide el grado de correspondencia que existe entre los rangos que se asignan a los valores de las variables analizadas.” (Reguant-Álvarez, Vilà-Baños y Torrado-Fonseca, 2018, p. 53).

Dicho coeficiente oscila entre -1 y $+1$; el valor 0 indica que no existe asociación lineal entre las variables analizadas y en la medida que se acerca a los extremos -1 o $+1$, la relación es más fuerte (Reguant-Álvarez, Vilà-Baños y Torrado-Fonseca, 2018).

Los resultados evidenciaron que entre la variable percepción de los profesores sobre su competencia para la atención a la diversidad y las variables edad y nivel académico, la correlación es más bien escasa o nula; sin embargo, entre la percepción y la variable tiempo laborado en la UAM-A existe una correlación positiva de $.382$ significativa a un nivel de 0.05 , y de una intensidad moderada (Ver Tabla 3).

Tabla 3
Coeficientes de Correlación Ordinal de Spearman

Variables correlacionadas	Coeficiente de correlación	de Sig. (bilateral)
Nivel de percepción Edad	0.132	0.504
Nivel de percepción Nivel académico	-.149	0.450
Nivel de percepción Antigüedad	.382 *	0.045

Fuente: Elaboración propia.

Nota: *. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

Estos resultados son consistentes con los resultados arriba reportados, ya que el análisis de frecuencias mostró que conforme aumentan los años laborados es más favorable la percepción de los profesores sobre su competencia para la atención a la diversidad.

4.3 Confiabilidad del instrumento

La confiabilidad de la escala formada por los 20 reactivos iniciales fue de $\alpha=0.868$, lo que representaba un nivel de consistencia interna muy bueno (De Vellis, 2006, citado en García, 2006); por lo tanto, se concluyó que todos los reactivos medían el mismo rasgo y que la escala diferenciaba bien a los sujetos en el rasgo medido (Morales, 2010).

Sin embargo, el análisis por Dimensión mostró que solo las dimensiones Conocimientos didáctico-pedagógicos y Capacidad de investigación presentaban un nivel aceptable de consistencia interna, $\alpha=0.770$ y $\alpha=0.746$, respectivamente, mientras que las dos dimensiones restantes, Capacidad para trabajar colaborativamente y Actitud positiva hacia la diversidad, obtuvieron un coeficiente de $\alpha=0.361$ y de $\alpha=0.448$, lo cual indicó un alto grado de inconsistencia interna.

Al realizar el análisis por reactivo se observó que algunos de ellos tenían poca relación con la suma de los demás: los reactivos 1, 15 y 19, porque obtuvieron un coeficiente más alto que el de la escala ($\alpha=0.868$): 0.873, 0.871 y 0.869, respectivamente; y los reactivos 2 y 10, porque obtuvieron un coeficiente igual al de la escala.

Considerando estos resultados, se procedió a depurar la escala, eliminando de la misma los cinco reactivos previamente identificados, ya que éstos afectaban el Alfa de Cronbach; y enseguida, se volvió a calcular el coeficiente, el cual fue de 0.878 (Ver Tabla 4).

Tabla 4

Reactivos eliminados para asegurar una mayor consistencia interna del instrumento

Reactivo
1. Conozco el currículo vigente de las materias que imparto.
2. Conozco y comprendo bien el contenido de las materias que imparto.
10. Estoy convencido de que las instituciones educativas deben contar con condiciones de accesibilidad para todos los estudiantes.
15. Considero que la investigación es una herramienta que me permite reflexionar, planificar y mejorar mi práctica docente.
19. Considero que es mi deber brindar una formación de calidad a todos mis estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

Para soportar mejor estos resultados, se calculó el coeficiente de división por mitades con los 15 reactivos resultantes.

Debido a que la correlación entre formas Spearman-Brown tiene ya un proceso de corrección se tomó la primera opción que es de Longitud igual cuyo coeficiente fue de 0.837 una vez depurada la escala; por lo anterior, se concluyó que el instrumento gozaba de una buena consistencia interna a nivel general.

5. Discusión

Con el presente estudio se buscó analizar la percepción de los profesores sobre su competencia para la atención a la diversidad; por lo tanto, los resultados revelan que los profesores que participaron en esta investigación tienen una percepción muy favorable sobre ésta, lo cual contrasta con los hallazgos de otras investigaciones, donde se sostiene que a pesar de los múltiples esfuerzos que se han llevado a cabo

en esta materia, los profesores no se encuentran preparados para dar respuesta a las nuevas situaciones y demandas educativas que se generan cuando se trabaja en un grupo en el que los distintos estudiantes poseen distintas referencias (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2015; Chávez, Balderrama y Figueroa, 2015; Luque, 2017; Moriña y Carballo, 2018; Romero, Rosales, Durán y Brunstein, 2016).

Por lo anterior, es posible concluir que los profesores que participaron en esta investigación reconocen dichos cambios y están haciendo un esfuerzo por generar condiciones de equidad y por orientar su práctica docente hacia el desarrollo de competencias que les permitan a los estudiantes una participación activa en la sociedad (Cruz y Casillas, 2017; Juárez, Comboni y Garnique, 2010).

A diferencia de lo que sostienen otros especialistas (Comino, Cáceres, Aznar, Ágreda e Hinojo, 2017; Chávez, Balderrama y Figueroa, 2015; Romero, Rosales, Durán y Brunstein, 2016), los profesores de TC de la DCSH de la UAM-A que reconocen su falta de formación para la atención a la diversidad, no consideran necesario formarse y adquirir conocimientos sobre el tema para asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus características y necesidades personales, aprendan, se incluyan y permanezcan matriculados.

Dichos resultados coinciden con lo expuesto por Comino, Cáceres, Aznar, Ágreda e Hinojo (2017) quienes aseguran que existe un grupo de profesores que manifiestan tener poco interés por seguir formándose y aunque esta virtual carencia de conocimientos les genera angustia y preocupación, persiste una actitud desinteresada hacia su formación.

Los profesores que ya han recibido algún tipo de formación para la atención a la diversidad se perciben con una actitud muy favorable hacia ésta, tal y como lo sostienen Moriña y Carballo (2018); aunque también así lo manifestaron los profesores encuestados que no han sido formados para ello.

De lo anterior, se aduce que los profesores encuestados son proclives a transformar los espacios educativos para dar respuesta al nuevo contexto de necesidades, cultura, relaciones y problemas que se generan cuando se trabaja en un grupo educativo en el que los distintos estudiantes poseen distintas referencias (Mas y Olmos, 2012; Parrilla, 1999).

Es importante señalar también que, los profesores que han recibido algún tipo de formación se perciben medianamente competentes para evaluar a sus estudiantes en función de sus características y estilos de aprendizaje; diseñar experiencias de aprendizaje de forma que todos sus estudiantes alcancen su máximo potencial y organizar los contenidos curriculares en función de las características, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

Lo anterior contrasta con los resultados presentados por Moriña y Carballo (2018), quienes concluyen que todos esos aspectos son importantes para poder

brindar una atención de calidad a todos los estudiantes y, por lo tanto, son recursos que debería ser capaz de movilizar un profesor con competencia para la atención a la diversidad.

En general, los profesores encuestados reconocen su falta de conocimiento sobre las normas y regulaciones vigentes para la atención a la diversidad. Dicha situación contrasta con el nivel de competencia que perciben tener, ya que llama la atención que se consideren competentes para dar respuesta al nuevo contexto de situaciones y demandas que se generan en contextos educativos cada vez más heterogéneos cuando, en lo general, desconocen los referentes teóricos y principios orientativos aplicables a su práctica docente.

Lo anterior hace evidente la necesidad de capacitar a los profesores en el uso de metodologías inclusivas o metodologías para realizar adaptaciones curriculares, en el uso de estrategias de enseñanza y en el manejo de recursos didácticos, tal y como lo sostienen Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2015) y López (2011); así como de ampliar sus conocimientos sobre las normas y regulaciones nacionales e internacionales y sobre atención a la diversidad, para así asegurar una educación de calidad que atienda a la diversidad de los estudiantes (Azorín, Arnaiz y Maquilón, 2017; Moriña y Carballo, 2018; Paz, 2018; Torres, 1998).

Finalmente, destaca que, independientemente de que hayan recibido o no algún tipo de formación para atender a la diversidad, todos los profesores encuestados reconocen que la diversidad enriquece a toda la comunidad educativa y no únicamente al grupo de personas al que están dirigidas las acciones puestas en marcha para su atención, tal y como lo sostienen Moriña y Carballo (2018).

Por todo lo anterior, es posible concluir que los profesores de TC de la DCSH de la UAM-A, encuestados, se perciben capaces de dar respuesta al nuevo contexto de necesidades, cultura, relaciones y problemas que se generan cuando se trabaja en un grupo educativo en el que los distintos estudiantes poseen distintas referencias (Mas y Olmos, 2012; Parrilla, 1999).

Es importante señalar también que el instrumento diseñado mediante la metodología de escala de Likert ha sido una estrategia adecuada, ya que este tipo de escalas permiten inferir la percepción de las personas con respecto a un tema en específico (Morales, 2010); no obstante, la principal limitación tiene que ver con la generalización de los resultados.

Debido a que este estudio no fue realizado a partir de una muestra estadísticamente representativa, la generalización que se obtuvo fue limitada, frágil y modesta, por lo que la posibilidad lógica de transferir las conclusiones de esta investigación a otros casos no examinados es casi inexistente (Giménez, 2012); por lo tanto, se aduce que los resultados de esta investigación pueden ser válidos, pero no generalizables.

Estudios posteriores podrían intentar aumentar el número de elementos muestrales o implementar acciones para asegurar la conformación de una muestra que favorezca la generalización de los mismos (Hernández, Fernández y Baptista, 2000).

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, J.L. y Buenestado, M. (2015). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 627-645. Doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551
- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educ. Educ*, 18(2), 193-208. Recuperado de <https://bit.ly/2nDg7pk>
- Angenscheidt, L. y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2). Recuperado de <https://bit.ly/3aeD3SJ>
- Azorín, C. M., Arnaiz, P. y Maquilón, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. Recuperado de <https://bit.ly/2QdbMpn>
- Cedeño, F. (2006). Congreso Internacional de Discapacidad Medellín. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co>
- Chávez, J. A., Balderrama, J. A. y Figueroa, S. (2015). Análisis de necesidades de formación docente para la inclusión educativa en el nivel superior. *Encuentro Internacional de Educación a Distancia*. Recuperado de <https://bit.ly/2WDcHpy>
- Chiner, E. (2011). *Percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de las educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Alicante, España.
- Chiner, E., Cardona-Moltó, M. C. y Gómez, J. M. (2015). Creencias del profesorado acerca de la diversidad: un análisis desde la perspectiva personal y profesional. *New Approaches in Educational Research*, 4(1), 19-24. DOI: 10.7821/naer.2015.1.113
- Colmenero, M.J., Pantoja, A. y Pegalajar, M.C. (2015). Percepciones del alumnado sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120. Doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42616

- Comino, Y., Cáceres, M. P., Aznar, I., Ágreda, M. e Hinojo, M. A. (2017). Detección de necesidades formativas en docentes, respecto a la inclusión educativa, desde su propia praxis profesional. En A. Palomares Ruiz (Coord.), *Una mirada internacional sobre la educación inclusiva. Propuestas de intervención y renovación pedagógica* (pp. 267-280). España: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cruz, Rodolfo y Casillas, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior* 46(181), 37–53. Recuperado de <https://bit.ly/39iafXX>
- Díaz, O. y Franco, F. (2008). Percepciones y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en soledad. Colombia: Universidad del Norte.
- Falcón, C. E. (2010). Tendencias actuales en la medición de competencias profesionales. *XII Jornadas de Investigación Educativa y III Congreso Internacional de Educación*. Universidad Central de Venezuela, Venezuela. Recuperado de <https://bit.ly/2JaOhfe>
- García, C. H. (2006). La medición en las Ciencias Sociales y en la Psicología. En R. Landeros y M. T. González (Comps.), *Estadística con SPSS y metodología de la investigación* (pp. 139-166). México: Trillas.
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, 7(13), 40-62. Recuperado de <https://bit.ly/39gQPCS>
- Giné, C. (1998) ¿Hacia dónde va la integración? Cuadernos de Pedagogía, 269, 40-45.
- 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. Recuperado de <https://bit.ly/2Ux3bRX>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2000). Metodología de la investigación. México: McGRAW-HILL.
- Hernández-Amorós, M., Urrea-Solano, M., Fernández-Sogorb, A. y Aparicio-Flores, M. (2018). Atención a la diversidad y escuela inclusiva: las actitudes del futuro profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 147-156. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1244>
- Juárez, J. M., Comboni, S. y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Nueva Época*, (62), 41-83. Recuperado de <https://bit.ly/2vLgRgK>

- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10347/6223>
- Luque, M. P. (2017). Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1), 45-58. Recuperado de <https://bit.ly/2Bb1P9m>
- Mas, O. y Olmos, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación superior: Una perspectiva desde las competencias docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 159-174. Recuperado de <https://bit.ly/2vISg19>
- Morales, P. (2010). *Guía para construir escalas de actitudes*. Recuperado de <https://bit.ly/3afbatK>
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Moriña, A. y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicología Escolar e Educativa*, Número Especial, 87-95. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/053>
- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 4(1), 1-19. Recuperado de <https://bit.ly/3bkoihb>
- Pacheco-Salazar, B. (2015). Reflexiones sobre la no atención a la diversidad como violencia de la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 40(4), 663-684. Recuperado de <https://bit.ly/33GuEVv>
- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 3(2), 1-16. Recuperado de <https://bit.ly/3dordXY>
- Paz, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. Recuperado de <https://bit.ly/2J8oAf5>
- Reguant-Álvarez, M., Vilà-Baños, R. y Torrado-Fonseca, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 11(2), 45-60. <http://doi.org/10.1344/reire2018.11.221733>
- Romero, R., Rosales, M., Durán, Z. y Brunstein, S. (2016). Inclusión de los estudiantes con discapacidad a la Facultad Experimental de Ciencias de la Universidad del Zulia. Interacción y Perspectiva. *Revista de Trabajo Social*, 6(2), 232-259. Recuperado de <https://bit.ly/2y3Z48C>
- Ruiz, P. M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Revista digital para*

- profesionales de la enseñanza*, (8), 1-15. Recuperado de <https://bit.ly/2UCeOYa>
- Sales, A.; Moliner, O. y Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7. Recuperado de <https://bit.ly/2UbyM84>
- Tárraga, R., Grau, C. y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72. Doi: 10.6018/reifop.16.1.179441
- Torres, R. M. (1998). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? *XIII Semana Monográfica organizada por la Fundación Santillana*, Madrid, España.
- Varcoe, L. y Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337. Doi: 10.1080/01443410.2013.785061
- 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.

Sobre los autores:

Rangel-Baca, Adriana

Licenciada en Administración por la Universidad Autónoma Metropolitana.
Especialista en Formación de Formadores por el CREFAL. Maestra en Ciencias en Administración y Desarrollo de la Educación por el Instituto Politécnico Nacional
Doctora en Educación con especialidad en Intervención Psicopedagógica y Atención a la Discapacidad por la Universidad Intercontinental. Temas de interés: competencia para la atención a la diversidad, perspectivas de los actores educativos hacia la diversidad e intervenciones psicopedagógicas en contextos educativos inclusivos.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6022-4474>

Email: adrianna.rangel@hotmail.com.