

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL GRADO EN MAESTRO/A EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

(Teacher training for the attention to diversity in the Degree in Early Childhood and Elementary Education)

Mayo, M^a Emma

(Universidad de Santiago de Compostela)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 03/09/2021

Fecha aceptación: 06/11/2022

Resumen

El propósito del presente estudio es identificar la percepción que presentan los futuros docentes de educación infantil y primaria acerca de los planteamientos propios de la educación inclusiva y de la atención a la diversidad del alumnado, y conocer en qué medida habían recibido contenidos formativos relacionados con ambos aspectos. Participaron 516 estudiantes, matriculados en último curso del Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria en alguna de las tres universidades del Sistema Universitario de Galicia. Se realizó un estudio descriptivo y no paramétrico (prueba U de Mann-Whitney). Los resultados obtenidos indican que, en general, los futuros docentes poseen unas creencias y actitudes positivas hacia la atención a la diversidad y la inclusión. No obstante, la competencia desarrollada respecto a habilidades y destrezas adquiridas en los estudios fue escasa en varios de los aspectos analizados, observando un nivel de conocimiento bajo respecto a los contenidos relacionados con la implementación de adaptaciones instructivas que, al parecer, se habían abordado en menor grado. Dado que la inclusión total debe ser entendida como un objetivo irrenunciable hacia el que avanzar si queremos una educación de calidad, se hace necesario fortalecer la formación de los futuros docentes.

Palabras clave: *actitudes, atención a la diversidad, educación superior, inclusión, profesorado en formación.*

Abstract

The purpose of this study is to identify the perception that future early childhood and primary education teachers have about the approaches to inclusive education and attention to student diversity, and to know to what extent they had received training content related to both aspects. A total of 516 students enrolled in the last year of the Bachelor's Degree in Early Childhood and Primary Education at one of the three universities of the Galician University System participated in the study. A descriptive and non-parametric study was carried out (Mann-Whitney U test).

Como citar este artículo:

Mayo, M. E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 166-182.



The results obtained indicate that, in general, future teachers have positive beliefs and attitudes towards attention to diversity and inclusion. However, the competence developed with respect to skills and abilities acquired in the studies was low in several of the aspects analyzed, observing a low level of knowledge with respect to the contents related to the implementation of instructional adaptations that, apparently, had been addressed to a lesser degree. Given that full inclusion must be understood as an unrenounceable objective if we want a quality education, it is necessary to strengthen the training of future teachers.

Keywords: *attention to diversity, attitudes, higher education, inclusion; teachers in training.*

Introducción

La educación inclusiva, conocida también como *educación para todos*, se basa en el derecho de cada individuo a la educación (ONU, art. 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948). No obstante, la necesidad de incluir en la educación ordinaria a las personas con necesidades educativas especiales (NEE), garantizando las mismas oportunidades para todos los educandos, no fue reconocida hasta la celebración de la Conferencia Mundial de Salamanca (UNESCO, 1994, artículo 3), habiendo avanzado en la actualidad hacia la proclamación de un compromiso universal y colectivo de desarrollo sostenible para el año 2030, consistente en “promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” y “construir sistemas que sean inclusivos, equitativos y relevantes para todos los estudiantes” (UNESCO, 2016).

Sin embargo, promover políticas que garanticen la escolarización de todos implica, necesariamente, abordar la diversidad de las necesidades del alumnado e invertir en la mejora de la formación y cualificación del profesorado (especialmente en inclusión), algo que, tal y como recoge la UNESCO en sus documentos más recientes (2015, 2017), debiera hacerse desde la enseñanza superior, como contexto de formación de la cantera docente. En línea con lo anterior, diversos autores señalan que existen carencias formativas en educación inclusiva e indican que durante la etapa de formación universitaria se debería dar una mayor importancia a la atención a la diversidad, siendo este un reto urgente a asumir por el Sistema Educativo (Llorent y Alamo, 2019; Florian y Camedda, 2020). Estudios como el realizado por González-Gil et al. (2017) avalan dicha afirmación, tras hallar que los futuros docentes no se sienten competentes para trabajar desde un modelo pedagógico inclusivo que permita responder a las necesidades de todo el alumnado. Así mismo, son varios los estudios que concluyen que las actitudes del profesorado respecto a la inclusión dependen, entre otros aspectos, de la formación recibida en el manejo de las diferencias (Carillo et al., 2018, González, Martín, Poy y Jenaro, 2016, Hsien, 2007; Navarro-Mateu et al., 2020), pues un profesorado que no se sienta capacitado, tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia el alumnado con NEE (Marchesi, 2001). De la misma forma, Paz y Cardona (2016) consideran que “reorientar la formación del profesorado, hacia el desarrollo de creencias y percepciones favorables con la inclusión educativa, el reconocimiento y aprecio por la diversidad, es fundamental, ya que estas están vinculadas con las expectativas que se tienen de los estudiantes” (p.2). Así mismo, Garzón et al. (2016) indican que los docentes con buena predisposición hacia el trabajo con

estudiantes con NEE son aquellos que iniciaron su formación en contextos que les permitieron aprender sobre diversidad. Por tanto, teniendo en cuenta que "el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como problema, sino como desafío y oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO, 2005, p. 14), se hace necesario que la formación inicial de los futuros docentes asegure el desarrollo de capacidades que les permitan identificar, implementar y transformar su práctica en el contexto y que promueva actitudes positivas hacia la diversidad pues, según Echeíta (2008), un profesorado debidamente capacitado e involucrado con los valores inclusivos "es la mejor garantía para poder identificar las barreras de distinto tipo que perviven en la cultura y en las prácticas de los centros escolares" (p.13).

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta el momento, parece claro que los futuros docentes no están suficientemente preparados para abordar el reto de la inclusión. No obstante, con el fin de poder tomar cartas en el asunto, se hace necesario saber en qué se está fallando y, por tanto, en qué aspectos se ha de fortalecer, modificar y/o reforzar la formación inicial proporcionada por el sistema universitario. Con este fin, el estudio que se presenta a continuación tiene como objetivos, por un lado, identificar la percepción que tienen los futuros docentes de educación infantil y primaria acerca de los planteamientos propios de la educación inclusiva y de la atención a la diversidad del alumnado y, por otro, conocer en qué medida, a lo largo de los estudios de grado, los futuros maestros habían recibido contenidos formativos relacionados con la puesta en práctica de la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 516 estudiantes matriculados en el último curso de los Grados de Maestro/a en Educación Infantil y de Maestro/a en Educación Primaria, en alguna de las tres universidades que conforman el Sistema Universitario de Galicia (SUG). La media de edad de los participantes fue de 22.44 años ($DT = 2.60$), con un rango que oscilaba entre los 21 y los 43. La mayoría fueron mujeres ($n = 477$; 92.44%) (ver Tabla 1).

Tabla 1
Características de la muestra

Universidad	Titulación	Género				Total	Edad	
		Hombre		Mujer			M	DT
		<i>n</i>	%	<i>n</i>	%			
Santiago de Compostela (USC)	Grado en Maestro/a en Educación Infantil	9	7.96	104	92.04	113	21.88	2.78
	Grado en Maestro/a en Educación Primaria	2	1.64	120	98.36	122		
A Coruña (UDC)	Grado en Maestro/a en Educación Infantil	-	-	-	-	-	21.50	1.02
	Grado en Maestro/a en Educación Primaria	9	9.18	89	90.82	98		
Vigo (UVigo)	Grado en Maestro/a en Educación Infantil	-	-	145	100.0	145	23.68	2.48
	Grado en Maestro/a en Educación Primaria	19	50.0	19	50.0	38		
TOTAL		39	7.56	477	92.44	516	22.44	2.60

Fuente. Elaboración propia

Instrumentos

En primer lugar, se empleó un *Cuestionario de datos sociodemográficos básicos*, formado por un total de cinco ítems: edad, sexo, titulación cursada, mención por la que cursa la titulación y universidad en la que realiza los estudios.

En segundo lugar, para identificar la percepción que tienen los futuros docentes de educación infantil y primaria acerca de los planteamientos propios de la educación inclusiva y de la atención a la diversidad del alumnado, se utilizó la Sub-escala "*Planteamientos de la Inclusión y la Atención a la Diversidad*" (*Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad en Estudiantes de Magisterio -PIAD, Cardona y Paz, 2012-*). Este instrumento consta de un total de 9 enunciados, a los que cada participante ha de responder indicando su grado de acuerdo o desacuerdo con los principios de la inclusión y la atención a la diversidad, conforme a una escala Likert cuyo rango de respuesta oscila entre 1 y 4, siendo *1 totalmente en desacuerdo* y *4 totalmente de acuerdo*. La puntuación mínima posible (9 puntos), se interpreta como percepciones adversas hacia la inclusión, y la puntuación máxima posible (36 puntos), como percepciones favorables. La consistencia interna se calculó mediante alpha de Cronbach, obteniéndose una puntuación de 0.631 para los participantes en este estudio.

En tercer lugar, para conocer en qué medida, a lo largo de los estudios de grado, los futuros maestros habían recibido contenidos formativos relacionados con la puesta en práctica de la educación inclusiva y la atención a la diversidad, se utilizó la Sub-escala "*Contenidos Formativos recibidos sobre Atención a la Diversidad e inclusión*" (*Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad en Estudiantes de Magisterio -PIAD, Cardona y Paz, 2012-*), a la que se responde indicando el grado en que dichos contenidos han sido abordados en la carrera, utilizando para ello una escala Likert de cinco puntos, que van desde *nada* (1) hasta *mucho* (5). Se han utilizado cuatro de los seis ítems que componen la sub-escala siendo, por tanto, la puntuación mínima posible de 4 puntos y la máxima de 16. El alpha de Cronbach obtenido para la muestra de este estudio en esta sub-escala fue de 0.807.

En cuarto lugar, se ha utilizado el *Cuestionario de Competencia docente*

en *Atención a la Diversidad (CDAD) (Paz y Cardona, 2013)*. Si bien el cuestionario completo consta de un total de 24 ítems, distribuidos en tres partes (Conocimientos -5 ítems-, Habilidades -8 ítem-, Creencias y Actitudes -11 ítems-), en la presente investigación solo se han administrado un total de 18 ítems, distribuidos de la siguiente manera: a) Conocimientos: 3 ítems que miden el grado de dominio de conceptos sobre la atención a la diversidad y la inclusión; b) Habilidades: 7 ítems que miden el grado de dominio de las habilidades docentes consideradas necesarias para ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad; c) Creencias y actitudes: 8 ítems orientados a identificar los afectos, sentimientos y compromisos en relación con la atención a la diversidad del alumnado. En la primera parte (conocimientos) cada participante debe escoger, entre los argumentos planteados, la respuesta que considere más apropiada según sus conocimientos. En la segunda parte (habilidades) los sujetos deben indicar el nivel de desarrollo de habilidades vinculadas a la educación inclusiva a través de una escala Likert de cuatro puntos que van desde *nada* (1), hasta *mucho* (4). En la tercera parte, los participantes reflejan sus creencias y actitudes respecto a la inclusión y atención a la diversidad a través de la valoración de enunciados conforme una escala Likert cuyo rango de respuesta oscila entre 1 y 4, siendo 1 *Totalmente en desacuerdo* y 4 *Totalmente de acuerdo*. El Alfa de Cronbach obtenido para la muestra en la sub-escala de habilidades fue de 0.883 y para la de creencias y actitudes de 0.644.

Por último, con el fin de analizar si los futuros docentes tenían unas creencias y actitudes positivas o negativas respecto a la inclusión, se utilizó el *Cuestionario de Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes en formación*. Este instrumento es un cuestionario construido *ad hoc*, integrado por un total de 12 afirmaciones relacionadas con la educación inclusiva y la atención a la diversidad, cuyo rango de respuesta oscila entre el 1 y el 4, siendo 1 *totalmente en desacuerdo* y 4 *totalmente de acuerdo*.

Procedimiento

Dada la importancia de abarcar a la totalidad de la población objeto de estudio, no se realizó proceso alguno de muestreo ni representatividad de la muestra, lo que ha permitido operar sobre una muestra participada o aceptante productora de datos (Fox, 1981). Los criterios para participar en el estudio fueron: ser estudiante del Grado en Maestro/a en Educación Infantil y/o del Grado en Maestro/a en Educación Primaria en alguna de las tres universidades que conforman el Sistema Universitario de Galicia (SUG) y estar realizando el último curso de la titulación. La recogida de datos se llevó a cabo en las tres universidades públicas que integran el Sistema Universitario de Galicia (SUG): Universidad de Santiago de Compostela (campus de Santiago y Lugo), Universidad de Vigo (campus de Ourense, Pontevedra y Vigo) y Universidad da Coruña (campus de Coruña) y se realizó, de manera *online*, entre el 2 de noviembre de 2020 y el 28 de febrero de 2021, siguiendo los principios éticos de la Declaración de Helsinki de confidencialidad, anonimato y utilización de la información únicamente con fines investigadores.

Para el reclutamiento de la muestra se utilizaron dos vías: en primer lugar, se contactó por correo electrónico con los coordinadores de Grado de las diferentes Facultades incluidas en el estudio. Se explicó el objetivo de la investigación y se solicitó su colaboración para distribuir el cuestionario entre el alumnado del último curso de la titulación. Se incluyó en ese correo electrónico el enlace al cuestionario para que, en el caso de decidir colaborar con la

investigación, lo distribuyeran entre el alumnado, respetando así la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, al no acceder el equipo de investigación a ningún dato sensible de los potenciales participantes. En segundo lugar, se inició una metodología de *bola de nieve*, para lo cual se contactó con alumnado del Grado en Maestro/a en Educación Primaria y del Grado en Maestro/a en Educación Infantil que cumplía los criterios de inclusión en el estudio (ser estudiante en alguna de las universidades del SUG y estar cursando el último curso de la titulación), se solicitó su participación en el mismo y se pidió ayuda para distribuir el cuestionario a otros compañeros y compañeras que cumplieren los requisitos para formar parte de la investigación.

Se informó a los estudiantes al inicio de la encuesta sobre el propósito de la investigación, el carácter voluntario de su participación y su necesario compromiso para dar comienzo a la prueba. Se garantizó el anonimato y la confidencialidad, tanto de los participantes como de los datos proporcionados. El cuestionario se configuró, asimismo, para que no se pudiese contestar a la siguiente pregunta mientras no se hubiese completado la anterior, garantizando de este modo el consentimiento, el interés y la participación libre y voluntaria de los encuestados. Al final del cuestionario, se agradeció la colaboración en el estudio y se recordó el correo electrónico de la investigadora a cargo, con el objetivo de responder preguntas y dudas que pudieran surgir.

Análisis de Datos

Los análisis de los datos se hicieron a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistics 25. En base a los objetivos planteados para esta investigación, en un primer momento se realizó un análisis descriptivo (media y desviación típica) y de frecuencias, para caracterizar a la muestra. En segundo lugar, se realizó la prueba de contraste no paramétrico U de Mann-Whitney, que se llevó a cabo para comprobar la existencia de diferencias significativas en función del sexo y de la titulación cursada (Grado en Educación Infantil/Grado en Educación Primaria).

Resultados

Planteamientos, teóricos y metodológicos, propios de la educación inclusiva y la atención a la diversidad del alumnado

Las medias de todos los ítems que componen este factor están muy por encima del punto medio de la escala, situado en 2.5 (mín.1- máx. 4). Los planteamientos que tuvieron reacciones más positivas fueron: el ítem 6 "*Pienso que todos los maestros deberían recibir, en el grado, formación relacionada con la atención a la diversidad, incluyendo contenidos sobre educación especial y educación intercultural*" (M = 3.99; DT = 0.06); el ítem 9 "*La atención a la diversidad y la inclusión deberían ser ejes transversales en los planes de estudio*" (M = 3.97; DT = 0.15) y el ítem 7 "*Es necesario que los planes de estudio de las carreras de profesorado contengan materias o temas relacionados con la atención a la diversidad*" (M = 3.96; DT = 0.18). Sin embargo, aunque las percepciones acerca de los principios de la inclusión parecen positivas, llaman la atención el número de respuestas negativas (*en desacuerdo*), proporcionadas a los ítems 1, 2, 3, 5 y 8 (ver Tabla 2).

Tabla 2

Planteamientos de la inclusión y de la atención a la diversidad

	M	DT	1		2		3		4	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Estoy a favor de la diversidad en las aulas, es decir, que todos los estudiantes aprendan juntos, independientemente de sus capacidades	3.55	0.73	-	-	77	14.9	76	14.7	363	70.3
2. Una atención adecuada de la diversidad necesita de la presencia en las aulas de profesores de apoyo (profesional de EE, orientador, etc.), además del profesor regular (docente permanente a cargo del grupo de alumnos/as)	3.60	0.63	-	-	41	7.9	120	23.3	355	68.8
3. Pienso que todos los estudiantes pueden aprender, a pesar de sus diferencias sociales, económicas, culturales e intelectuales	3.80	0.47	-	-	19	3.7	62	12.0	435	84.3
4. La atención a la diversidad beneficia y mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje	3.85	0.35	-	-	-	-	76	14.7	440	85.3
5. Pienso que la atención a la diversidad debiera ir dirigida a todos los niveles de educación (infantil, primaria, secundaria y universitaria)	3.83	0.41	-	-	9	1.7	67	13.0	440	85.3
6. Pienso que todos los maestros deberían recibir, en el grado, formación relacionada con la atención a la diversidad, incluyendo contenidos sobre educación especial y educación intercultural	3.99	0.06	-	-	-	-	2	0.4	514	99.6
7. Es necesario que los planes de estudio de las carreras de profesorado contengan materias o temas relacionados con la atención a la diversidad	3.96	0.18	-	-	-	-	18	3.5	498	96.5
8. Como futuro docente, aceptaría que un profesor de apoyo compartiera la docencia conmigo en mi aula	3.80	0.51	-	-	28	5.4	47	9.1	441	85.5
9. La atención a la diversidad y la inclusión deberían ser ejes transversales en los planes de estudio	3.97	0.15	-	-	-	-	12	2.3	504	97.7
TOTAL	34.39	2.02								

Nota. 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo

Fuente. Elaboración propia

En cuanto al resultado de la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se comprueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo ($p = 0.000$), para todos los ítems excepto el seis ($p = 0.686$) y el ocho ($p = 0.181$). La existencia de estas diferencias nos lleva a considerar los rangos promedio para todos los ítems y se comprueba que son mayores en todos los casos para las mujeres -excepto en los ítems 2 y 4-. Así mismo, se comprueba la existencia de diferencias estadísticamente significativas, en cuanto a la titulación, para los ítems tres ($U = 30039.500$; $p = 0.002$); cuatro ($U = 29412$; $p = 0.000$); siete ($U = 30960$; $p = 0.000$) y ocho ($U = 28242$; $p = 0.000$), siendo mayores los rangos promedio -en todos los casos, excepto en el ítem 3- para el alumnado del Grado en Maestro/a en Educación Infantil, lo que indica que este colectivo es más sensible a los beneficios de la atención a la diversidad.

Contenidos Formativos recibidos sobre Atención a la Diversidad e Inclusión

La puntuación total obtenida de la suma de todos los ítems de esta subescala (M

= 8.9; DT = 2.27) resultó ser ligeramente inferior al punto medio, situado en 10 (mín. 4 - máx. 16), lo cual indica que los estudiantes tenían un conocimiento bajo del uso de estrategias para implementar la educación inclusiva y atender a la diversidad. Si bien los contenidos formativos que al parecer se habían abordado en menor grado fueron los relacionados con la implementación de adaptaciones instructivas (M = 1.98; DT = 0.64) (ítem 2), los resultados obtenidos indican que los participantes no habían recibido formación suficiente en ninguna de las estrategias consideradas básicas para implementar la inclusión y la atención a la diversidad (ver Tabla 3).

Tabla 3

Contenidos formativos recibidos sobre atención a la diversidad e inclusión

	M	DT	1		2		3		4	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Considero que, en mis estudios de Grado, recibí formación sobre aspectos teóricos y experiencias prácticas relacionadas con el diseño de las adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad, con la siguiente profundidad	2.00	0.54	61	11.8	403	78.1	38	7.4	14	2.7
2. Considero que en mis estudios de Grado recibí formación sobre adaptaciones instructivas (adaptar la forma de enseñar del profesor en el aula) con la siguiente profundidad	1.98	0.64	100	19.4	338	65.5	65	12.6	13	2.5
3. Considero que, en mis estudios de Grado, recibí formación sobre estrategias organizativas (agrupamiento flexible, aprendizaje cooperativo, acción tutorial entre pares) con la siguiente profundidad	2.37	0.78	52	10.1	265	51.4	153	29.7	46	8.9
4. Considero que, en mis estudios de Grado, recibí formación sobre procesos de reflexión crítica sobre los estereotipos y creencias acerca de la diversidad, con la siguiente profundidad	2.54	0.84	30	5.8	264	51.2	134	26.0	88	17.1
TOTAL	8.90	2.27								

Nota. 1 = Nada; 2 = Algo; 3 = Suficientemente; 4 = Mucho

Fuente. Elaboración propia

En este caso, tras la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, se comprueba que no existen diferencias estadísticamente significativas, en relación con el sexo, en cuanto a contenidos formativos recibidos, pero sí en relación con el Grado cursado ($p < 0.05$), siendo mayores los rangos promedio en todos los ítems para el alumnado del Grado en Educación Primaria, lo que indica que este alumnado recibe una mayor formación sobre atención a la diversidad e inclusión.

Conocimientos adquiridos en los estudios en relación con la atención a la diversidad

La primera parte del cuestionario CDAD permitió determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes respecto a las bases de la educación inclusiva y atención a la diversidad. Los resultados obtenidos indican que existe cierta confusión entre inclusión e integración educativa (ver Tabla 4).

Tabla 4

Conocimientos adquiridos en los estudios

	Frecuencia	Porcentaje
1. En tu opinión, ¿cuál de las siguientes definiciones describe mejor la educación inclusiva?		
Enfoque educativo que integra a personas con discapacidad en centros de enseñanza ordinaria	---	---
Enfoque que, a través de una serie de estrategias y técnicas, busca atender a las necesidades educativas de estudiantes con dificultades de aprendizaje	168	32.6
Enfoque que promueve la participación democrática de todos los estudiantes en todos los ámbitos y procesos educativos	302	58.5
Enfoque que integra a grupos excluidos en los ambientes educativos regulares	46	8.9
2. En tu opinión, ¿cuál de las siguientes expresiones define el mejor modo en que se debería abordar la diversidad de las personas en educación?		
Crear escuelas especializadas según las diferencias humanas, por ejemplo, escuelas para sordos, escuelas según el género, etc.	---	---
Crear una escuela común para todos en la que se valoran las diferencias y se realizan procesos de adaptación de la enseñanza	277	53.7
Crear una escuela que integra a los estudiantes con necesidades educativas especiales, brindando los apoyos necesarios para el éxito académico	190	36.8
Crear una escuela intercultural que valora las diferencias	49	9.5
3. Para dar respuesta a las diferencias individuales en estilos de aprendizaje, capacidad y rendimiento, ¿cuál de las siguientes estrategias organizativas crees que favorece la inclusión?		
Agrupar a los estudiantes según su capacidad, ya sea en clases separadas o bien en la misma clase	---	---
Asignar trabajo individualizado, así cada estudiante avanzará a su propio ritmo	15	2.9
Organizar a los estudiantes en grupos cooperativos con capacidades y rendimientos heterogéneos	477	92.4
Organizar a los estudiantes para favorecer el trabajo entre pares	24	4.7

Fuente. Elaboración propia

Habilidades y destrezas adquiridas en los estudios en relación con la atención a la diversidad

Respecto a las habilidades y destrezas adquiridas en los estudios, si bien la puntuación total obtenida de la suma de todos los ítems de esta subescala ($M = 19.07$; $DT = 4.34$) resultó ser ligeramente superior al punto medio, situado en 16 (mín. 4 - máx. 28), se identificó que la competencia desarrollada fue escasa en varios de los aspectos analizados, en los que la puntuación media obtenida se situó en valores ligeramente inferiores al punto medio de la escala (2.5), siendo la puntuación más baja la relacionada con la adaptación de la enseñanza para estudiantes con necesidades de aprendizaje ($M = 2.24$; $DT = 0.77$) (ver Tabla 5).

Tabla 5

Habilidades y destrezas adquiridas

	M	DT	1		2		3		4	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Pienso que, durante mi formación en el Grado, aprendí a ser autocrítico/a con mis opiniones, creencias y comportamientos de cara a la diversidad	3.19	0.85	--	--	146	28.3	122	23.6	248	48.1
2. Pienso que, durante mi formación en el Grado, aprendí a reconocer la diversidad como un recurso para mejorar el proceso de enseñanza	3.25	0.81	--	--	124	24.0	139	27.0	253	49.0
3. Pienso que, durante mi formación en el Grado, aprendí a tener buenas expectativas de cara al desarrollo potencial de todos los estudiantes	3.22	0.81	--	--	125	24.2	150	29.1	241	46.7
4. Pienso que, durante mi formación en el Grado, aprendí a planificar acciones de adaptación de la enseñanza para estudiantes con necesidades de aprendizaje	2.24	0.77	64	12.4	307	59.5	100	19.4	45	8.7
5. Pienso que, durante mi formación en el Grado, aprendí a aplicar estrategias didácticas centradas en los estilos y ritmos de aprendizaje	2.47	0.72	30	5.8	253	49.0	192	37.2	41	7.9
6. Pienso que, durante mi formación en el Grado, aprendí a evaluar auténticamente el aprendizaje de los estudiantes	2.42	0.89	73	14.1	222	43.0	152	29.5	69	13.4
7. Pienso que, durante mi formación en el Grado, aprendí a implementar agrupamientos flexibles en el aula para dar respuesta a la diversidad de los estudiantes	2.26	0.78	83	16.1	234	45.3	176	34.1	23	4.5
TOTAL	19.07	4.34								

Nota. 1 = Nada; 2 = Algo; 3 = Suficientemente; 4 = Mucho
Fuente. Elaboración propia

Tras la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney se comprueba que solo existen diferencias estadísticamente significativas, en relación con el sexo, en el ítem 2 “*Pienso que, durante mi formación en el Grado, aprendí a reconocer la diversidad como un recurso para mejorar el proceso de enseñanza*” (U = 5076.500; p = 0.000), siendo mayor el rango promedio en el caso de las mujeres (150.17hombres vs. 267.36mujeres). Así mismo, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, en relación con el Grado cursado, en todos los ítems (p = 0.000), siendo mayores los rangos promedio en todos los casos para el alumnado del Grado en Educación Primaria, lo que indica que este alumnado adquiere mayores habilidades y destrezas que el alumnado del Grado en Educación Infantil, en relación a la atención a la diversidad.

Creencias y actitudes acerca de la atención a la diversidad y la inclusión

La puntuación total obtenida de la suma de todos los ítems de esta subescala (M = 26.58; DT = 2.59) resultó ser superior al punto medio, situado en 18 (mín. 4 - máx. 32), lo que indica que los participantes tienen creencias y actitudes favorables acerca de la atención a la diversidad y la inclusión. No obstante, llaman la atención las puntuaciones obtenidas en el ítem 5, por ser ligeramente inferior al punto medio de la escala (2.5), y en el ítem 8 (ver Tabla 6).

Tabla 6

Creencias y actitudes acerca de la atención a la diversidad y la inclusión

	M	DT	1		2		3		4	
			n	%	n	%	n	%	n	%
1. Pienso que todos los estudiantes deberían estar en las aulas ordinarias, independientemente de sus capacidades.	3.20	0.70	--	--	86	16.7	236	45.7	194	37.6
2. Pienso que todos los estudiantes pueden aprender, a pesar de sus diferencias.	3.69	0.57	--	--	30	5.8	96	18.6	390	75.6
3. Pienso que las expectativas de los profesores son una clave determinante para el éxito de los estudiantes	3.69	0.54	--	--	21	4.1	114	22.1	381	73.8
4. Pienso que la educación inclusiva requiere que todos los profesores trabajen de forma coordinada.	3.85	0.34	--	--	--	--	73	14.1	443	85.9
5. Siento que he recibido la formación necesaria en la universidad para atender la diversidad de los estudiantes.	2.28	0.75	69	13.4	258	50.0	164	31.8	25	4.8
6. Tengo una buena actitud y disposición para trabajar con personas con ritmos y estilos de aprendizaje diversos.	3.54	0.56	--	--	19	3.7	195	37.8	302	58.5
7. Soy tolerante con aquellas personas que tienen costumbres, creencias o pensamiento diversos a los míos.	3.58	0.50	--	--	3	0.6	210	40.7	303	58.7
8. Me siento capaz de enseñar a un estudiante con serias dificultades para el aprendizaje.	2.71	0.82	25	4.8	197	38.2	196	38.0	98	19.0
Total	26.58	2.59								

Nota. 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo
Fuente. Elaboración propia

En relación con el sexo, tras la aplicación de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney se comprueba que existen diferencias estadísticamente significativas en los ítems 1, 4, 6 y 7 ($p = 0.000$; rangos promedio mayores para las mujeres en los ítems 1, 4 y 6); en el ítem 2 ($p = 0.003$; rango promedio mayor en el caso de los hombres) y en el ítem 3 ($p = 0.033$; rango promedio mayor para las mujeres). Además, en relación con el Grado cursado, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems, correspondiendo una significación mayor a los ítems del 1 al 6 ($p = 0.000$), y una significación menor a los ítems 7 y 8 ($p = 0.001$ y $p = 0.006$, respectivamente). Los rangos promedio fueron mayores en todos los casos para el alumnado del Grado en Educación Primaria, excepto en el caso del ítem 6 (*Tengo una buena actitud y disposición para trabajar con personas con ritmos y estilos de aprendizaje diversos*), donde alumnado del Grado en Educación Infantil fue el que tuvo las mayores puntuaciones.

Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes en formación

Los datos arrojados por el análisis descriptivo nos muestran puntuaciones, en general, altas, correspondiendo las medias más altas a los ítems del componente conductual (ver Tabla 7). Las medias más bajas (cuya valoración objetiva, no

- ítem 3: "*Pienso que los únicos estudiantes beneficiados en un aula inclusiva son aquellos con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje*", con una media de 1.41 (DT = 0.86);
 - ítem 1 "*Pienso que el éxito de la educación inclusiva depende exclusivamente del docente*" (M = 1.80; DT = 0.73)
 - ítem 9: "*Me preocupa que en un aula inclusiva no alcance a dar todos los contenidos del plan de estudios*" (M = 1.97; DT = 0.68)
 - ítem 8: "*Me preocupa que en un aula inclusiva deba invertir mucho tiempo en los estudiantes que tienen mayores dificultades*" (M = 2.18; DT = 0.82)
- Cabe destacar, por sus implicaciones, la puntuación obtenida en el ítem 5: "*Pienso que las escuelas deberían tener aulas especializadas de acuerdo con las particularidades de los estudiantes*" (M = 2.79; DT = 0.89), pues esta idea contrapone los postulados de la educación inclusiva.

Tabla 7

Actitudes de los docentes en formación hacia la inclusión educativa

	M	DT	1		2		3		4	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Componente cognoscitivo										
1. Pienso que el éxito de la educación inclusiva depende exclusivamente del docente.	1.80	0.73	167	32.4	314	60.9	3	0.6	32	6.2
2. Pienso que la educación inclusiva favorece el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos los estudiantes del aula.	3.82	0.38	--	--	--	--	92	17.8	424	82.2
3. Pienso que los únicos estudiantes beneficiados en un aula inclusiva son aquellos con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje.	1.41	0.86	391	75.8	75	14.5	11	2.1	39	7.6
4. Pienso que todas las escuelas deberían ser inclusivas.	3.79	0.48	--	--	19	3.7	66	12.8	431	83.5
5. Pienso que las escuelas deberían tener aulas especializadas de acuerdo con las particularidades de los estudiantes.	2.79	0.89	45	8.7	138	26.7	213	41.3	120	23.3
6. Estoy convencido que el empleo de estrategias inclusivas mejora el clima del aula.	3.79	0.40	--	--	--	--	106	20.5	410	79.5
7. Pienso que las escuelas no cuentan con el suficiente material para atender las particularidades de un aula inclusiva.	3.72	0.44	--	--	--	--	142	27.5	374	72.5
Componente afectivo/emocional										
8. Me preocupa que en un aula inclusiva deba invertir mucho tiempo en los estudiantes que tienen mayores dificultades.	2.18	0.82	115	22.3	215	41.7	164	31.8	22	4.3
9. Me preocupa que en un aula inclusiva no alcance a dar todos los contenidos del plan de estudios.	1.97	0.68	116	22.5	310	60.1	77	14.9	13	2.5
10. Si los estudiantes pudieran tener acceso a educación especializadas de acuerdo a sus características, tendrían mejores procesos de aprendizaje y participación	3.14	0.92	32	6.2	90	17.4	164	31.8	230	44.6

Componente conductual										
11. Estoy dispuesto/a a formarme para asumir un aula inclusiva	3.86	0.34	--	--	--	--	70	13.6	446	86.4
12. En mi futuro trabajo como docente estaría dispuesto a trabajar por proyectos de aula, rincones de aprendizaje u otra organización flexible que favorezca el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.	3.86	0.34	--	--	--	--	71	13.8	445	86.2

Nota. 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo
Fuente. Elaboración propia

Para finalizar, se preguntó a los futuros docentes sobre la posibilidad de sentirse incómodos/as y/o inseguros/as ante la posibilidad de tener que impartir docencia a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, siendo mayor el porcentaje de los que manifiestan la posibilidad de sentirse inseguros/as (71.7% inseguros vs. 10.3% incómodos). En ambos casos la respuesta afirmativa está condicionada por la falta de formación (ver Tabla 8).

Tabla 8

Sentimientos de Inferioridad y/o Inseguridad

	n		%		En caso de respuesta afirmativa, ¿por qué?	n		%	
	No	Sí	No	Sí		No	Sí	No	Sí
1. En caso de tener que impartir docencia a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, ¿crees que te sentirías incómodo/a?	No	463	89.7						
					Falta de formación para sentirme capacitado/a	36	7.0		
					No considero que tenga las habilidades necesarias	3	0.6		
	Sí	53	10.3		Me falta experiencia previa y, por eso, creo que no sabría abordarlo	2	0.4		
					No me siento preparado/a y me da miedo perjudicar el proceso de ese alumno/a	12	2.3		
	Total	516	100.0				52	10.3	
2. En caso de tener que impartir docencia a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, ¿crees que te sentirías inseguro/a?	No	146	28.3						
	Sí	370	71.7		Falta de formación, preparación, conocimientos, experiencia...	379	71.7		
	Total	516	100.0				379	71.7	

Fuente. Elaboración propia

Discusión

Que las escuelas necesitan docentes comprometidos y formados en inclusión, dada la diversidad existente en las aulas, es algo que ha sido señalado en estudios científicos previos (Echeita, 2017). Desde esta perspectiva, el presente estudio se plantea con el propósito de comprobar, por un lado, cuál es la

percepción que tienen los futuros docentes de educación infantil y primaria acerca de los planteamientos propios de la educación inclusiva y de la atención a la diversidad del alumnado y, por otro, conocer en qué medida, a lo largo de los estudios de Grado, los futuros maestros habían recibido contenidos formativos relacionados con la puesta en práctica de la educación inclusiva y la atención a la diversidad.

A la luz de los resultados obtenidos, al igual que ocurre en trabajos previos (Hernández-Amorós et al., 2018; Hernández, Carrasco, Chiaramello y López, 2012; Tárraga et al., 2013), se puede afirmar que los futuros docentes, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, poseen unas creencias y actitudes positivas hacia la atención a la diversidad y la inclusión, siendo las mujeres las que se muestran más sensibles a los beneficios de la atención a la diversidad. Este resultado, también informado en otras investigaciones (Carmona-Halty et al., 2019; Falla et al., 2022; Novo-Corti et al., 2015), pudiera estar relacionado con que a las mujeres se les atribuye una mayor sensibilidad moral y empatía que a los hombres (Esteban-Guitart et al., 2012). Asimismo, es coherente con el hecho de que haya una mayor representatividad de las mujeres en los títulos de Educación, como ocurre en la muestra del presente estudio, algo que podría tener connotaciones culturales, pues la profesión docente es ejercida mayoritariamente por mujeres, fenómeno conocido como *la feminización de la enseñanza* (Verástegui Martínez 2019). Cabe destacar, no obstante, que existe un pequeño porcentaje de participantes que manifiestan percepciones negativas acerca de los principios de la inclusión educativa, dato que ha de tomarse en consideración pues, como indica Pérez-Salas (2018), una actitud docente negativa afectará al grupo de la misma manera, dando como resultado el rechazo y las barreras hacia la diversidad.

Pese a mostrar actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión, la competencia desarrollada respecto a habilidades y destrezas adquiridas en los estudios fue escasa en varios de los aspectos analizados, siendo la puntuación más baja la relacionada con la adaptación de la enseñanza para estudiantes con necesidades de aprendizaje. Dicha incapacidad para atender a la diversidad y hacer efectiva la inclusión, tal y como indican diversos autores (Boer et al., 2011; Hernández-Amorós et al., 2018; Hernández, Carrasco, Chiaramello y López, 2012; Pegalajar y Colmenero, 2017; Vélez-Calvo et al., 2016), lleva a centrar la atención en los procesos formativos, observando que los participantes no habían recibido formación suficiente sobre atención a la diversidad e inclusión y, por tanto, tenían un conocimiento bajo del uso de estrategias para implementar la educación inclusiva y atender a la diversidad, presentando un nivel de conocimiento bajo respecto a los contenidos relacionados con la implementación de adaptaciones instructivas que, al parecer, se habían abordado en menor grado. Dichos hallazgos están en sintonía con los encontrados en investigaciones previas, en las que se evidencia que el 69% de los docentes perciben haber recibido poco contenido formativo sobre inclusión (Paz, 2014). Cabe destacar, además, que los resultados obtenidos indican que existe cierta confusión entre inclusión e integración educativa, algo que ya encontraron González-Gil et al. (2017), y que pudiera justificarse por la falta de formación recibida sobre el tema.

Conclusión

El estudio evidencia que los futuros docentes de Educación Infantil y de Educación Primaria mantienen la creencia de que la práctica inclusiva es la mejor forma de educar a todo el alumnado, considerando que se deben crear oportunidades para que todos y todas puedan desarrollarse dentro del grupo-clase junto al resto de sus compañeros. Además, están dispuestos a implementar acciones que faciliten la inclusión del alumnado con NEE, defendiendo que la educación inclusiva requiere que todos los profesores trabajen de forma coordinada. Los participantes desarrollan también sentimientos o afectos positivos, ya que tienen la impresión de que se van a sentir cómodos llevando a cabo futuras prácticas inclusivas. Sin embargo, los resultados obtenidos hacen pensar que es necesario fortalecer la formación de los futuros docentes, que no podrán beneficiarse de la buena disposición hacia el trabajo en contextos inclusivos de no contar con las estrategias y herramientas necesarias para llevar a cabo su ejecución de forma exitosa. Consecuentemente, será necesario fortalecer la formación en varios aspectos: reconociendo y trabajando sobre las actitudes de los docentes en formación; brindando conocimientos, estrategias y herramientas necesarias para poder poner en práctica una intervención inclusiva adecuada y disponiendo de espacios de prácticas en donde los docentes en formación puedan prepararse para generar procesos inclusivos exitosos, pues la experiencia didáctica ejerce una fuerte influencia sobre la actitud y la conducta.

Por tanto, las instituciones educativas tienen un importante reto ante sí, pues es necesario entender la inclusión total como un objetivo irrenunciable hacia el que avanzar si queremos una educación de calidad. Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso que las instituciones formadoras de profesores estén dispuestas a innovar sus políticas y programas para atender las necesidades de todos los estudiantes, puesto que uno de los principales pilares en la construcción de escuelas inclusivas es la formación inicial del profesorado.

Limitaciones

La interpretación de los resultados requiere tomar en consideración las siguientes limitaciones: por un lado, la recogida de datos se basa exclusivamente en la técnica de encuesta, que está sometida a una serie de sesgos, como el de la *deseabilidad social*, siendo necesario que en futuras investigaciones se complementen con otro tipo de instrumentos como la entrevista, que podría aportar información cualitativa a los resultados obtenidos; por otro lado, la muestra final ha estado formada por una amplia mayoría de mujeres, lo que coincide con la última estadística de Indicadores Universitarios (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2018).

Referencias bibliográficas

- Boer, A. A., Pijl, S. J. & Minnaert, A. E. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Cardona, M. C., & Paz, C. (2012). *Escala de Percepciones acerca de la Inclusión y la Atención a la Diversidad*. Universidad de Alicante.
- Carmona-Halty, M. A., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9S): Factorial Validity,

- ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 15, Número 2, diciembre 2022
- reliability, and measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Frontiers in Psychology*, 10(APr), 1017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>
- Carrillo, S. M., Bastos, N. J., Ramírez, M. A., Rojas, A. M., & Montánchez, M. L. (2018). Actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes frente a la inclusión educativa de una institución educativa de Cúcuta. En A. J. Aguilar, Y. K. Hernández, L. Contreras, & M. Flórez Romero (Edits.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar* (págs. 82-106). Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Esteban-Guitart, M., Damián, M. J. R., & Daniel, M. R. P. (2012). Empathy and tolerance of diversity in an intercultural educative setting. *Universitas Psychologica*, 11(2), 415–426. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-2.etc>
- Falla, D., Sánchez, S., & Casas, J. A. (2021). What Do We Know about Bullying in Schoolchildren with Disabilities? A Systematic review of recent Work. *Sustainability*, 13(1), 416. <https://doi.org/10.3390/su13010416>
- Florian, L., & Camedda, D. (2020). Enhancing teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 4–8. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1707579>
- Fox, D. J. (1981). *El Proceso de investigación en educación*. EUNSA.
- González, F., Martín, E., Poy, R., & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Orgaz Baz, B. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>
- Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – InSupport of a Unified Teacher Preparation Program, *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- Hernández-Amorós, M. J., Urrea-Solano, M.E., Fernández-Sogorb, a. & Aparicio-Lores, M. P. (2018). Atención a la diversidad y escuela inclusiva: las actitudes del futuro profesorado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 147-156.
- Hernández, M. J., Carrasco, V., Chiaramello, G. & López, C. (2012). Diversidad e inclusión: percepciones de los estudiantes del Grado de Maestro en Educación Primaria. *Educación y Diversidad*, 6(2), 69-84.
- Llorent, V. J., & Álamo, M. (2019). The initial teacher training in attitudes toward cultural diversity. Validation of a scale. *Papeles de Población*, 25(99), 185–206. <https://doi.org/10.22185/24487147.2019.99.08>
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. (4ª ed). McGraw-Hill.
- Marchesi, A. (2001). La práctica de las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. 3.

- Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva
ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 15, Número 2, diciembre 2022
Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Alianza Editorial.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2018). Estadística de Indicadores Universitarios.
- Navarro-Mateu, D., Franco-Ochoa, J., & Prado-Gascó, V. J. (2020). Measuring attitudes towards inclusion among university students pursuing education degrees: descriptive study. *Cultura y Educación*, 32(1), 43–64. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1705562>
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., & Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155–171. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163631>
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Paz, C., & Cardona, M.C. (2013). *Cuestionario sobre Competencias Docentes en Atención a la Diversidad*. Universidad de Alicante.
- Paz, L. (2014). *Competencias docentes para la atención a la diversidad: investigación-acción en la universidad pedagógica nacional Francisco Morazán*. (Tesis Doctoral). Universidad de Alicante, Alicante, España. <http://hdl.handle.net/10045/40509>
- 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>
- Pérez-Salas, C. P. (2018). *Evaluación de las actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la provincia de Concepción*. (Tesis de Grado). Concepción: Universidad de Concepción. <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/3046>
- 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. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Paris: UNESCO
- UNESCO (2016) Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning.
- UNESCO (2017). *La educación transforma vidas*. Paris: UNESCO
- Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M.I. & 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.
- Verástegui Martínez, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 73, 28–31.