

RECIBIDO EL 18 DE ABRIL DE 2022 - ACEPTADO EL 16 DE JULIO DE 2022

# FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE CLASE

## TEACHER TRAINING FOR ATTENTION TO DIVERSITY IN THE CLASSROOM

**Hilda Josefina Trelles Astudillo<sup>1</sup>**

Universidad Católica de Cuenca  
Cuenca-Ecuador

### RESUMEN

En esta investigación se recoge las opiniones de estudiantes de séptimo y noveno ciclo de las Carreras de Educación Inicial y Psicología Educativa de la Universidad Católica de Cuenca respecto a conocimiento, habilidades, creencias y actitudes sobre la atención a la diversidad en el aula de clase. Para ello, se utilizó un diseño descriptivo y la recolección de datos se obtuvo mediante un cuestionario. El objetivo de esta

investigación es identificar la percepción que tienen los estudiantes sobre su formación académica para atender la diversidad en el aula. Los resultados evidencian que los estudiantes reconocen la diversidad como un recurso para mejorar la enseñanza, creen que disponen de suficiente formación académica para la atención de la diversidad en el aula y tienen la habilidad suficiente para planificar acciones de adaptación de la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales, aplicar estrategias didácticas centradas en los estilos

<sup>1</sup> <https://orcid.org/0000-0002-4506-1558>



y ritmos de aprendizaje y están de acuerdo que se necesita buena actitud y disposición para trabajar con todos los alumnos diversos, independientemente de sus capacidades

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión, diversidad, estrategias, enseñanza, necesidades educativas

### ABSTRACT

This research collects opinions of students who are in seventh and ninth semester of Preschool Education and Educational Psychology at Catholic University of Cuenca regarding knowledge, skills, beliefs and attitudes about attention to diversity in the classroom. A descriptive design was used and the data was collected through a questionnaire. The objective of this research is to identify the perception that students have about their academic training to address diversity in the classroom. The results show that students: recognize diversity as a resource to improve teaching, have sufficient academic training to address diversity in the classroom and have skills to plan actions to adapt teaching for students with special educational needs, besides apply didactic strategies focused on learning styles and rhythms, they agree that a good attitude and willingness to work with all diverse students is needed, regardless of their abilities.

**KEYWORDS:** Inclusion, diversity, strategies, teaching, educational needs.

### INTRODUCCIÓN

La diversidad es un hecho fático en toda sociedad. Promover la atención a la diversidad en la educación es una necesidad debido a que aún existe importantes rubros de discriminación e injusticia tanto en el ámbito laboral, político, cultural como educativo.

Considerando que la diversidad es una realidad que implica desafíos y preocupaciones, es importante entenderla, valorarla con el fin de evitar la discriminación y la exclusión de las

personas que se las considera diferentes. (Blanco, 1991) La Diversidad se define como el hecho de que todos los alumnos de una forma o de otra presentan necesidades educativas especiales para acceder al proceso de aprendizaje, ante lo cual se requiere brindar una atención pedagógica acorde a la heterogeneidad del grupo. Ahora bien, es preciso reconocer la diferencia entre necesidad individual educativa y necesidad educativa es especial. Algunas necesidades individuales educativas pueden ser atendidas a través de una serie de actuaciones que todo profesor y profesora conoce para dar respuesta efectiva en el aula de clase. En tanto que, las necesidades educativas especiales requieren de acciones y estrategias pedagógicas y didácticas especializadas acorde a la naturaleza de dichas necesidades.

En el Ecuador, la atención a la diversidad en los centros educativos no es un desafío para los profesores sino para todo el sistema educativo. Sin embargo, es evidente, la postura homogeneizadora y homogeneizada de las instituciones educativas. El sistema educativo en la práctica no está al servicio de la diversidad, debido a que su política, reglamentos, normas y el currículo es homogéneo para todos, sin tener en cuenta la pluriculturalidad y la composición multiétnica de la población.

La escuela como institución es un agente socializador de fundamental importancia, pues en ella se reproduce los valores, creencias, ideas, pensamientos, etc. No obstante, la acción socializadora de la escuela se circunscribe al marco cultural de sus usuarios y de una manera casi imperceptible por no decir inconsciente forma a los estudiantes de acuerdo a la realidad sociocultural de la comunidad a la que pertenece y sin pretender cierra fronteras con otros contextos socioculturales y se estrecha la atención a la diversidad. En esta línea resulta interesante analizar el caso de Ecuador, un país pequeño, que alberga en su territorio una



variedad de culturas y etnias, que a lo largo de la historia han sido relegadas a condiciones desfavorables de subsistencia, escaso acceso a la educación y nivel de vida muy básico, el rol socializador de la escuela estuvo prácticamente al servicio de determinados grupos sociales dominantes que han provocado la discriminación y el atropello al derecho de la igualdad de oportunidades. Recién en esta última década la legislación educativa promueve la educación para todos haciendo énfasis en la inclusión de la diversidad. En las instituciones educativas, en el ejercicio de la enseñanza aprendizaje falta impulsar la atención a la diversidad; los docentes aún no están formados para trabajar con la diversidad, aún no se sabe qué hacer o cómo actuar con los niños, niñas y jóvenes que no encajan en el molde de la normalidad. Este término tiene una connotación subjetiva, porque lo que es normal para una persona, grupo social para otro no lo es. De allí que es preciso desarrollar acciones que permitan una verdadera inclusión, donde todos, sin distinción de raza, condición social o religiosa, económica, etc. sean favorecidos y tengan derecho a una educación integral y desde de su particularidad se sientan parte importante de colectivo social y que los procesos sean orientados dar una respuesta educativa efectiva a las necesidades educativas de toda la población estudiantil.

Para valorar el salto de una escuela tradicional que privilegia la inequidad y la homogeneidad en sus procesos de enseñanza a una escuela común para todos, se ha visto necesario analizar algunos antecedentes. (INEC, 2010): La población con mayor tasa de analfabetismo son los indígenas con el 20,4%, seguido por los montubios con 12,9%. El 9% de la población de más de 15 años no ha terminado la educación básica (rezago educativo). (INEC 2010) La tasa neta de matrícula por nivel de educación, periodo 2007 – 2014 es 96,3 (población en referencia 5 a 17 años) y la tasa de analfabetismo en el sector rural en personas de 15 años y más es

de 11,7 y en el sector urbano se registra una tasa de 3,4.

Entre los años 2000 y 2014, la educación ha tenido importantes avances, se ha incrementado el acceso de la niñez a la escuela inicial, se ha impulsado el acceso de los niños y jóvenes del sector rural a la escolaridad, y la formación de docentes ha sido replanteada e impulsada a nivel de magisterio fiscal y particular. Así el programa de la evaluación del desempeño docente implementada en el 2009, cuyo objetivo es obtener información sobre las acciones que emprenden los docentes en miras a elevar la calidad de la enseñanza ha permitido fortalecer la formación inicial de los docentes para atender a alumnos diversos por su cultura, etnia, ideología, religión, etc. No obstante, el sistema educativo ecuatoriano tiene que asumir y dar respuesta a importantes desafíos y retos que plantea la sociedad del siglo XXI; y uno de ellos es educar desde la diversidad, lo cual demanda la formación de docentes comprometidos con las transformaciones de la sociedad, con valores éticos, con capacidad innovadora, investigadores y generadores de ambientes propicios para brindar atención a la diversidad en el marco de un aula inclusiva.

A pesar que la diversidad se ha ido constituyendo en un elemento estructural que ha hecho que las escuelas sean espacios heterogéneos y de la constante demanda de la formación de un profesorado comprometido con la atención a la diversidad, los programas de formación docente que ofrecen las universidades aún no han dado respuesta efectiva al desafío que implica educar desde y para la diversidad. La formación de docentes para la inclusión educativa es un asunto prioritario en los informes y debates políticos de los últimos años. (Villan, 2009). Existe consenso en que la inclusión educativa requiere que los docentes asuman y defiendan los valores de la diversidad desde una perspectiva multicultural e intercultural, sin embargo, en la formación de



los profesionales de la educación desde y para la diversidad sigue siendo una utopía. En pleno siglo XXI los pueblos indígenas en el ámbito de la educación siguen siendo estigmatizados. En las aulas de clase se evidencia la discriminación al niño, niña o adolescente indígena, son objeto de burlas de sus compañeros no indígenas por su vestimenta, por su lengua, costumbres, creencias, etc. Existe barreras lingüísticas entre los docentes y los niños, adolescentes indígenas. Los docentes no conocen ni hablan las lenguas de este sector de la población, en el caso del Ecuador hay una amplia variedad de lenguas indígenas, muy pocos docentes se han preocupado de aprender y hablar los idiomas indígenas, como, por ejemplo, el quichua. Existe una sentida necesidad de formar docentes que enseñen desde y para la diversidad.

En la actualidad, se ha se ha puesto mucho interés en diagnosticar problemas y dificultades de aprendizaje y la causa es atribuida a la condición personal del alumno, esto es, el origen del problema está en la falta de capacidad intelectual, habilidad, destreza e interés del niño. Esta forma de diagnóstico es afirmación prejuiciada, muchos de los problemas o dificultades de aprendizaje son generados por la inadecuada conducción pedagógica. Es preciso no perder de vista que el aprendizaje de un niño en una escuela está inevitablemente relacionado con el rol del docente, quien es el responsable directo de los aprendizajes de los alumnos. No se debe perder de vista que, en el escenario educativo, los docentes son los agentes insustituibles, no solo por la responsabilidad que tienen en fomentar el aprendizaje, sino también porque tienen que construir los procesos de inclusión de la diversidad mediante el desarrollo de un currículo flexible y metodologías participativas, donde el alumno se implique de forma responsable y activa en el proceso de su aprendizaje, se privilegie la comunicación dialógica entre docente y alumno, y se aproveche

la fuerza creativa del sujeto (alumno) y el grupo en general.

Ainscow (2001), Beyer (2001), Riehl,(2000) Penrose (como se citó en Infante, M., 2010. ) piensan: Las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los profesores y las profesoras deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje. Esto es altamente significativo debido a que existe gran diversidad de estudiantes que se particularizan por su etnia, creencia religiosa, necesidades educativas especiales, cultura, etc. para quienes es preciso desarrollar un currículo y una metodología que atienda a sus necesidades individuales y comunitarias. Sin embargo, gran parte del currículum de educación superior incluye herramientas específicas a nivel de metodologías y didácticas que se centran en el aprendizaje de un escolar promedio (Matus, 2009). A esto se suma que las instituciones de educación superior que forman docentes no fortalecen en sus programas la responsabilidad de asumir y defender los valores de la diversidad desde una perspectiva multicultural e intercultural, y que los docentes estén en la capacidad de atender a los nuevos desafíos y demandas de una sociedad en constante transformación.

El movimiento que gestiona la respuesta a la diversidad en una escuela integradora, tiene multiplicidad de implicaciones para los profesores y para las propias instituciones educativas que deben centrarse en la búsqueda de estrategias de ayuda para todos los alumnos con el fin de que puedan desarrollar al máximo sus posibilidades (Torres, 2016). De allí la necesidad de atender a la diversidad desde el marco de la educación inclusiva, y replantear la formación de los docentes, para lo cual se hace necesario revisar y reestructurar los planes y programas de formación docente, que permita desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje desde contextos diversos.

Según la European Comisión (como se citó en Paz, C., Estrada, L., 2017), la formación inicial docente para la diversidad implica aumentar la comprensión del mundo y sus culturas. Es necesario desarrollar competencias de comunicación para la diversidad, así como la capacidad de formar profesorado empático y reflexivo acerca de sus propias creencias, diferencias culturales y socioeconómicas.

La investigación coordinada desde el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES-Comisión Económica para América Latina) afirma que: “la formación docente (inicial y permanente) debe tomar en cuenta las demandas que los docentes expresan, tanto en términos de contenidos y estrategias pedagógicas”(Consejo Mexicano de Investigación Educativa. & Ferrada, 1996). En efecto, en los programas de formación docente, la inclusión educativa (atención a estudiantes con necesidades educativas especiales) ya es parte de la malla curricular, pero falta el enfoque intencionado de la atención a la diversidad intercultural. Al respecto, (Moya, 2007) expresa: En el caso ecuatoriano, la interculturalidad: “[...] en términos educativos, debería estar presente en todo el sistema y no solo en la EIB [se requiere] interculturalidad para todos”.

De lo anterior se deriva que “los docentes han de trabajar desde una integración de contenidos con el fin de que la producción del conocimiento y la concepción de la ciencia permita comprender que las relaciones entre lo que sucede en el aula, la escuela y el contexto cultural, social y político forman parte de la complejidad de los contextos y que se requiere de una mirada integral para comprender el mundo y construirlo. (Pogr, 2007). El docente debe tener la capacidad para construir experiencias educativas para atender a la diversidad desde una mirada de diversidad y derechos humanos” (Vázquez Z, Pérez, & Díaz, 2014). La formación del docente debe estar orientada a la solución de problemas reales de

una sociedad cambiante, diversa y globalizada; donde los docentes deben aprovechar los beneficios de la diversidad de sus estudiantes y desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje que contribuyan a la construcción del conocimiento universal, respetando la individualidad de los sujetos.

## MÉTODO

Para la realización de esta investigación se utilizó el método descriptivo y la técnica de la encuesta, puesto que la utilización de este método permite la recopilación y presentación sistemática de datos que conduce a la identificación de una situación o problema. Se usó este método para hacer una exploración de las percepciones de los estudiantes sobre su conocimiento, habilidades, actitudes y creencias para la atención de la diversidad en el aula. La población objeto de estudio está compuesta por 246 estudiantes tanto de la Matriz Cuenca como de la Sede Azogues, Extensión Cañar y la Extensión de Macas; distribuidos de la siguiente forma: 104 estudiantes de Educación Inicial de los cuales 50 son de séptimo y 54 de Noveno Ciclo, y 142 estudiantes de Psicología Educativa: 98 de séptimo y 44 noveno ciclo. Para la selección de la muestra se utilizó un tipo de muestro no probabilístico, siendo 200 estudiantes que conformaron la muestra de la presente investigación; para el cálculo de la muestra se utilizó la fórmula de cálculo de tamaño de muestra finita, con un nivel de confianza de 95% y un error de estimación de 3%, de esta forma se garantiza su representatividad.

Para la recolección de datos se utiliza el Cuestionario sobre Competencias Docentes en Atención a la Diversidad (CDAD) de Paz y Cardona (como se citó en Paz, C., 2014). Este cuestionario está dividido en tres componentes. El primer componente corresponde a conocimiento, consta de 5 preguntas de opción múltiple a la que los encuestados tienen que responder seleccionando una alternativa. El



segundo componente se refiere a habilidades, para ello se utiliza una escala de Likert de ejecución de ocho ítems, que indaga grado de ejecución de tareas o acciones, y la tercera parte que se refiere a creencias y actitudes en la que se utiliza una escala de Likert de actitud cognitiva, que indaga nivel de compromiso o aceptación ante una aseveración o argumento único ofrecido al encuestado. Se solicitó el apoyo de las directoras de Carrera de Educación Inicial y Psicología Educativa de la sede de Azogues, Cañar, Macas y de la Sede Matriz Cuenca para la aplicación del cuestionario. La aplicación del instrumento tuvo lugar en el mes de febrero de 2019. Para el procesamiento de datos y la distribución de frecuencias de cada uno de los ítems se utilizó el software SPSS versión 19. Finalmente, con esta información se procedió a realizar un análisis descriptivo de los resultados de la investigación.

## RESULTADOS

Con la aplicación de la encuesta se obtuvo los siguientes resultados: El 24,5 % de los investigados son varones y el 75,5% son mujeres. El 54 % son de la carrera de Psicología Educativa y el 46% de la carrera de Educación Inicial y Parvularia. El 37 % corresponde al séptimo ciclo de la carrera de Psicología Educativa, el 32,5% al séptimo ciclo de Educación Inicial y Parvularia, 16,5% al noveno ciclo de Psicología Educativa y el 14% al noveno ciclo de la carrera de Educación Inicial y Parvularia.

El 57.0% define la diversidad en educación como una serie de estrategias y técnicas para atender necesidades educativas especiales, el 22,5% la diversidad en educación integra personas con discapacidad a centros de enseñanza regular, el 18,5% dice que promueve la participación democrática de todos los estudiantes en todos los ámbitos y procesos educativos y el 2,0% expresa que es un enfoque que integra educativos regulares.

En lo que se refiere a los **conocimientos y experiencias** de los investigados sobre **educación inclusiva**, el 22,5 define como un enfoque que integra a personas con discapacidad a centros de enseñanza regular, el 57% define como el enfoque que a través de una serie de estrategias y técnicas busca atender las necesidades educativas de los estudiantes con dificultades de aprendizaje, el 18,5 % define como un enfoque que promueve la participación democrática de todos los estudiantes en todos los ámbitos y procesos educativos, y el 2% lo define como enfoque que integra educativos regulares. En lo que se refiere a la **mejor manera en la que se debería abordar la diversidad de las personas en educación**, el 9,5% es crear escuelas especializadas según las diferencias humanas, el 27,5% crear una escuela común para todos en las que se valore las diferencias y se realizan procesos de adaptación de la enseñanza, el 57,5% crear una escuela que integra a los estudiantes con NEE y 5,5 % crear una escuela intercultural que valore las diferencias. Respecto a las **estrategias organizativas que favorece la favorece la inclusión**, el 14% cree que se debe agrupar a los estudiantes según su capacidad, el 26,5% asignar trabajo individualizado, así cada estudiante avanzará a su propio ritmo, el 44,5% considera que se debe organizar a los estudiantes en grupos cooperativos con capacidades y rendimientos heterogéneos y el 15% considera que se debe organizar a los estudiantes para favorecer el trabajo entre pares. Respecto a los **programas/servicios que favorece la inclusión de un estudiante con NEE**, el 16,5% el aula de recursos, el 62 % realizar procesos de adaptación de la enseñanza, el 19% la tutoría entre pares y el 12,5% solicitar apoyo a centros especializados externos. En lo que hace referencia a la **tarea principal de un profesor de apoyo** (educación especial), el 19,5% atender a los estudiantes con serias dificultades para aprender en el aula de recursos, el 73,5% la co-enseñanza, el

6% ser profesor de estudiantes que presentan dificultades, y el 1% actuar como consultor y asesor del profesor regular.

Respecto a **la habilidad para autocriticar sus opiniones, creencias y comportamientos a cerca de la diversidad**, el 8,5% nada, el 39,5% algo, 42,5% suficiente y el 9,5% mucho. En lo que se refiere a la habilidad para reconocer la diversidad como un recurso para mejorar la enseñanza el 2,5% nada, el 22% algo, el 53,5% suficiente y el 22% mucho. Respecto a la habilidad para planificar acciones de adaptación de la enseñanza para estudiantes con NEE, El 4% nada, 35,5% algo, el 40,5% suficiente y el 20% mucho. Habilidad para aplicar estrategias didácticas centradas en los estilos y ritmos de aprendizaje, el 3% nada, el 27,5% algo, el 47,5% suficiente y el 22% mucho. Habilidad para evaluar auténticamente los aprendizajes de los estudiantes, el 4,5% nada, el 31,5% algo, el 45,5% suficiente y el 18,5% mucho. Habilidad para implementar agrupamientos flexibles en el aula para atender la diversidad El 4,5% nada, el 32% algo, el 46 % suficiente y el 17,5% mucho. Habilidad para trabajar cooperativamente con los profesores de apoyo, el 6% nada, el 25,5% algo, el 48,5% suficiente y el 20% mucho.

Respecto a que todos los estudiantes deben estar en aulas regulares, independientemente de sus capacidades, el 9,5% muy en desacuerdo, el 19% en desacuerdo, el 40% de acuerdo y el 31,5% muy de acuerdo. En lo que respecta a que todos los estudiantes pueden aprender a pesar sus diferencias, el 9,5% muy en desacuerdo, el 8% en desacuerdo, el 30% de acuerdo y el 52,5% muy de acuerdo. Respecto a que la diversidad debe valorarse por sus implicaciones pedagógicas, el 6% muy en desacuerdo, el 12% en desacuerdo, el 40% de acuerdo y el 42% muy de acuerdo. Referente a que las expectativas de los profesores son una clave determinante para el éxito de los estudiantes, el 6,5% muy en desacuerdo, el 14% en desacuerdo, el 37,5% de

acuerdo y el 42,5% muy de acuerdo. Respecto a que todos los profesores deberían trabajar con estudiantes con dificultades severas para el aprendizaje, el 7% muy en desacuerdo, el 17% en desacuerdo, el 34% de acuerdo y el 42% está muy de acuerdo. Respecto a que la educación inclusiva se trata de una reforma social y democrática, el 4,5% muy en desacuerdo, el 11% en desacuerdo, el 54,5% de acuerdo, 30,5% está muy de acuerdo. Respecto a que la educación inclusiva requiere que todos los profesores trabajen en forma coordinada, el 5,5% muy en desacuerdo, el 8% en desacuerdo, el 44,5% de acuerdo y el 42,5% muy de acuerdo. En lo que se refiere a haber recibido la información necesaria en la universidad para atender la diversidad de los estudiantes, el 6% muy en desacuerdo, el 22,5% en desacuerdo, el 47,5% de acuerdo, el 24% muy de acuerdo. Respecto a tener buena actitud y disposición para trabajar con personas con ritmos y estilos de aprendizaje diversos, el 6,5% muy en desacuerdo el 10,5% en desacuerdo, el 52% de acuerdo y el 31% está muy de acuerdo. En lo que se refiere en ser tolerante con aquellas personas que tienen costumbres, creencias o pensamientos diversos a los suyos, el 4,5% muy en desacuerdo, el 9,5% en desacuerdo, el 43% de acuerdo y el 43% muy de acuerdo. Respecto a sentirse capaz de enseñar a un estudiante con serias dificultades de aprendizaje, el 7,5% muy en desacuerdo, el 8,5% en desacuerdo, el 47% de acuerdo y el 37% muy de acuerdo.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos, se puede afirmar que la percepción que tienen los estudiantes de las Carreras de Educación Inicial y Psicología Educativa de la Universidad Católica de Cuenca respecto a la formación de los docentes desde y para la diversidad son significativas, esto porque los investigados definen la diversidad como valoración de las diferencias, igualdad de oportunidades,



reconocimiento cultural y un principio que debe regir toda la enseñanza básica para proporcionar una educación de acuerdo a las necesidades especiales y características de los alumnos. A este respecto Paz, C. (2014) define “la atención a la diversidad como un conjunto de adecuaciones educativas dirigidas a dar respuestas a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales y lingüísticas y de salud del alumnado” (p.41). Conclusiones similares demuestra William-White (2010) los futuros docentes tienen una concepción políticamente correcta de la diversidad mientras que muestran escaso conocimiento respecto a la diversidad cultural. Los estudiantes universitarios que se están preparando para la docencia tienen clara la conceptualización teórica de la diversidad, es decir en teoría saben lo que significa la diversidad, el problema se centra en la aplicación de estos conceptos en el ejercicio de la práctica profesional al momento de conjugar la diversidad cultural en las aulas. En este aspecto, se considera necesario desarrollar procesos de crítica y reflexión sobre la realidad diversa de alumnos que interactúan en el aula de clase con el propósito de no dejar a nadie atrás.

Según la opinión de los investigados la atención de la diversidad tiene lugar en una escuela común e intercultural para todos en las que se valore las diferencias, se realicen procesos de adaptación de la enseñanza e incluya a los alumnos con necesidades educativas especiales y el desarrollo de estrategias organizativas para conformar grupos cooperativos con capacidades y rendimientos heterogéneos con el fin de evitar la exclusión y la discriminación de los alumnos que pueden presentar diferencias en características físicas, psicológicas, culturales, entre otras. No se debe desconocer que la existencia de dificultades de aprendizaje que exhiben los estudiantes en un aula de clase es un hecho real, y las estrategias de

enseñanza aprendizaje deben estar en absoluta consonancia con las necesidades específicas de los alumnos y la formación de los docentes para la intervención adecuada y oportuna en este ámbito.

En esta investigación también se indagó a los alumnos la percepción que tienen sobre sus habilidades y actitudes frente a la atención de la diversidad en el aula, los resultados obtenidos evidencian que un porcentaje significativo de estudiantes que están en la capacidad de autocriticar sus opiniones, creencias y comportamientos y de reconocer la diversidad como un recurso para mejorar la enseñanza. Así mismo, un alto porcentaje expresa que tiene suficiente habilidad para planificar acciones de adaptación de la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales y aplicar estrategias didácticas centradas en los estilos y ritmos de aprendizaje de los alumnos. Así mismo, creen que todos los estudiantes deben estar en aulas regulares independientemente de sus capacidades y pueden aprender a pesar de sus diferencias. En un estudio realizado por Pascual, M., García, M., Vázquez, E. (2019) sobre atención a la diversidad e inclusión en España mostraron que los docentes de educación infantil el 24,6% señalan que uno de las formas de atender a los niños con necesidades educativas especiales es incluirlos en el grupo ordinario, 17.7% el apoyo debe ser fuera del grupo ordinario. Por otra parte, también se ha señalado otras formas de atención: 19.3% señala el apoyo y refuerzo educativo (19.3%), la tutoría de acogida al alumnado extranjero (15.2%) y las aulas hospitalarias (10%).

Estos aportes nos conducen a reflexionar sobre la necesidad de identificar las necesidades educativas especiales mediante evaluación psicopedagógicas serias y profundas. El tipo de apoyo que se brinde a los estudiantes va a depender del tipo y dimensión de las necesidades educativas especiales, si bien se



debe incluir dentro del grupo regular a todos los niños no obstante será necesario complementar con el apoyo especializado de profesionales competentes en el ámbito. El hecho de incluir a todos los estudiantes en el aula no significa que no haya casos que requieren de un apoyo especializado, caso contrario se estaría incurriendo en una negligencia y presunción negativa al pensar que todo se puede con buena voluntad.

Estos datos son alentadores para la Universidad Católica de Cuenca, particularmente para las Carreras de Educación Inicial y Psicología Educativa, porque se sus estudiantes sienten y están convencidos que disponen de competencias necesarias para desempeñarse en un futuro como docentes cualificados para impartir una educación para la diversidad. Las percepciones de los estudiantes de las Carreras de Educación Inicial y Psicología Educativa son reafirmadas con la opinión de otros investigadores del tema, (Sales Ciges, 2006) "La formación inicial de los profesionales de la educación debe contemplar la diversidad como un elemento vertebrador para el análisis y transformación de una realidad social y educativa que es compleja y multidimensional" (p.215). No obstante, en un estudio realizado por Reiter y Davis (2011), se confirma que la formación recibida no tiene incidencia en las actitudes y creencias previas de los futuros docentes. Esta afirmación nos conduce a inferir que el conocimiento sobre la diversidad no garantiza el cambio de actitud y creencias de los estudiantes hacia la atención efectiva de grupos de estudiantes que poseen condiciones, rasgos y situaciones diversas que demandan un compromiso altruista y ético en el ejercicio de la enseñanza.

Por otro lado, se percibe un riesgo de demasiado optimismo, debido a que los investigados aún están en etapa de formación y no se ha investigado su desempeño en las prácticas áulicas. Entre la preparación académica y la

práctica en contextos reales suele existir una marcada diferencia. En las aulas universitarias se abordan teorías innovadoras, se analizan las deficiencias de la práctica docente respecto a la atención de la diversidad en el aula de clase, se elaboran estrategias pedagógicas y didácticas para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, se hace ejercicios de adaptaciones curriculares, entre otras cosas. Pero en el ejercicio profesional se siente la dificultad de aplicar la teoría a la práctica. A este respecto se considera necesario citar a Pegalajar, M., Comenero.M. (2017) quien en un estudio realizado sobre actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria demostraron lo siguiente: El 90% de los docentes considera la atención a la diversidad como un deber de la escuela y el sistema educativo, el 72.6% afirma que la inclusión ocupa un lugar importante en su labor docente y un 78.4% declara que reflexiona sobre su actuación en el proceso de atención a la diversidad con las necesidades educativas especiales en el aula. Sin embargo, el 49.5% considera que sus expectativas se han modificado una vez que se han involucrado en dicho proceso, así mismo el 32.3% manifestó que su actitud hacia la inclusión

Si bien, los resultados obtenidos en esta investigación son significativos y positivos en su mayor parte, no obstante, existe un buen número de estudiantes que consideran que una forma para atender la diversidad en la educación es crear escuelas especializadas según las diferencias humanas y la creación de una escuela que integre a los estudiantes con necesidades educativas especiales, estas afirmaciones evidencian falta de conocimiento de lo que significa la atención a la diversidad. Se constata que el concepto del término diversidad en la educación aún es difuso, en este caso se está relacionando la atención de las necesidades educativas especiales y el reconocimiento cultural como los únicos

aspectos que involucra la diversidad. Para tener un claro conocimiento del término es preciso tener en cuenta que la atención a la diversidad en el aula no hace referencia solo a necesidades educativas especiales sino a la variedad de alumnos que integran el aula de clase, pues son diferentes en género, cultura, estilo y ritmo de aprendizaje, modos de pensar, capacidades, discapacidades sean estas físicas, sensoriales, intelectuales, entre otras; y ninguna de estas particularidades deben constituir un obstáculo a la hora de desarrollar los procesos de enseñanza aprendizaje.

A modo de conclusión, los estudiantes de las carreras de Educación Inicial y Psicología Educativa evidencian conocimiento de lo que implica educación inclusiva y la diversidad en la educación, disponen de habilidades en grado suficiente para planificar acciones de adaptación de la enseñanza y aplicar estrategias a alumnos con necesidades educativas especiales, y creen que para atender la diversidad en el aula es preciso tener buena actitud y disposición para trabajar con personas con ritmos y estilos de aprendizaje diversos.

Finalmente, esta investigación puede constituir la base para estudios más profundos respecto a la formación inicial de docentes que tiene lugar en las universidades, en aspectos relacionados con prácticas preprofesionales en contextos reales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, C. (2015). *Educación Intercultural Bilingüe: Educación y Diversidad*, en Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015, No 9,
- Blanco, R. Atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. Artículo en: "Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar". Álvaro Marchesi, César Coll, Jesús Palacios. Editorial Alianza Psicología. Madrid.
- Ferrada, D. (2017). Formación Docente para la Diversidad. Propuestas desde la región del Biobío. *Revista Mexicana de Investigación*. Vol. 22, núm. 74, julio-septiembre, 2017, pp. 783-811. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14053215006.pdf>
- Hinojosa Pareja, E. F y López López, M.C. (2016). Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación. *Revista Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 71, 89-110. Disponible en: <http://convergencia.uaemex.mx/article/view/3990>
- Infante, M. (2010). Desafios a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N.º 1: 287-297.
- Infante, M.; Matus, C. (2009). Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses, Disability and Society. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/09687590902879049>
- Infante, M. (2010). Desafios a la formación docente: Inclusión educativa, en *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N.º 1: 287-297
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). El Censo informa: Educación. Recuperado de [https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo\\_educacion\\_censo\\_poblacion\\_vivienda.pdf](https://www.ecuadorencifras.gob.ec/wp-content/descargas/Presentaciones/capitulo_educacion_censo_poblacion_vivienda.pdf). Instituto Nacional de Estadística y Censos (2010). Compendio estadístico 2015. Recuperado de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/>

[documentos/web-inec/Bibliotecas/Compendio/Compendio-2015/Compendio.pdf](#)

- Liesa, E.; Castelló, M.; Carretero, M. Cano, M.; Mayoral, P. (2012). La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: valoraciones de los profesionales Profesorado. *Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 16, núm. 2, mayo-agosto. <http://www.redalyc.org/pdf/567/56724395023.pdf>
- López, M., Pareja, E. (2018). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora. Educación XXI. Madrid. Recuperado de <https://search-proquest.com.vpn.ucacue.edu.ec/docview/1649684168/496A0567F4AF4EF3PQ/2?accountid=61870>
- Macarulla, I. y Saiz, M. (coords.) (2009). Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión de alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad. Barcelona: Graó.  
[http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5675/La\\_formaci%C3%B3n\\_del\\_docente\\_ante\\_la\\_diversidad\\_en\\_su\\_aula.pdf?sequence=1](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/5675/La_formaci%C3%B3n_del_docente_ante_la_diversidad_en_su_aula.pdf?sequence=1) MINEDUC (2007). Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2007. Recuperado el 3 de agosto de 2007, de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200708240835400>. Programa-deEducaciOn.ppt.
- Moya, R. (2007). Formación de maestros e interculturalidad. en R. Cuenca; N. Nucinkis y V. Zavala (coords.), *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid: Morata, pp. 229-258.
- Pascual, M.; García, M., Vázquez, E. (2019) Atención e Inclusión en España. Sinéctica. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2019000200011&lang=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2019000200011&lang=es)
- Paz, C. (2014). Competencias docentes para la atención a la diversidad: Investigación acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (Tesis de doctorado). Universidad de Alicante. Recuperado de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis\\_paz\\_delgado.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf)
- Paz-Delgado, C.; Estrada- Escoto, L. (2017). La competencia genérica de reconocimiento y aprecio por la diversidad humana: Evaluación en la formación inicial de docentes *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 3. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194154512018/html/index.html>
- Pegalajar, M.; Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 1, 2017, pp. 84-97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15549650008.pdf>
- Pogré, Paula (2007). "El desafío de formar profesores para la escuela media. Una propuesta multidisciplinar", en R. Cuenca; N. Nucinkis y V. Zavala (coords.), *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid.
- Porter, G.L. y Stone, J.A. (2000). Lessisestràgies clau per la suport de la inclusió a l'escola i a la classe. 5es, *Jornades Tècniques d'Educació Especial*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo>

[php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000300783#B14](https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311010.pdf)

SALES CIGES, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 20, núm. 3, pp. 201-217. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411311010.pdf>

Torres, J., Castillo, S. (2016). Incidencia de las políticas de apoyo educativo en las estructuras organizativas de los centros desde la perspectiva del profesorado. Un estudio en la provincia de Jaén. *Educación XX1*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70645811008.pdf>

Vázquez, Z., Pérez, T., Díaz, F. (2014). El caso de Juan, el niño triqui. Una experiencia de formación docente en educación intercultural, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 19, núm. 60, pp. 129-154.

Vaillant D. (2010). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Pensamiento Educativo*. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/424/public/424-941-1-PB.pdf>