

Percepciones del alumnado del Máster de Profesorado en Educación Secundaria sobre su formación en atención a la diversidad

Pilar ARNAIZ-SÁNCHEZ
María José ALBALADEJO MÉNDEZ
Carmen María CABALLERO GARCÍA

Datos de contacto:

Pilar Arnaiz Sánchez
Universidad de Murcia
parnaiz@um.es

María José Albaladejo Méndez
Universidad de Murcia
mariajose.albaladejom@um.es

Carmen María Caballero
García*
Universidad de Murcia
carmenmaria.caballero2@um.es

*Autora de Correspondencia

Recibido: 18/05/2022
Aceptado: 22/06/2022

RESUMEN

El docente tiene un rol fundamental en la consecución de una atención a la diversidad de calidad en las aulas, siendo imprescindible una adecuada formación que permita asegurar una respuesta educativa acorde a la heterogeneidad y diversidad de necesidades presentes en todo el alumnado. El propósito de este estudio reside en conocer la percepción de futuros docentes acerca de los conocimientos adquiridos sobre la atención a la diversidad en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Murcia. Se ha utilizado un diseño no experimental, descriptivo y transversal de carácter cuantitativo. La muestra invitada han sido todos los estudiantes matriculados en el máster mencionado del curso 2020/2021; 461 alumnos repartidos en 18 grupos según su especialidad. Finalmente, los participantes en el estudio han sido 195, concretamente, 118 mujeres y 77 hombres con edades comprendidas entre 22 y 58 años, lo que supone una representatividad del 95% y un margen de error inferior al 5%. El instrumento utilizado consistió en el Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento, de Colmenero y Pegalajar (2015), con un Alfa de Cronbach de $p = 0.915$. Los resultados muestran que los estudiantes del estudio no se sienten suficientemente capacitados para abordar el reto de dar una respuesta educativa a la diversidad en las aulas después de cursar el máster, aunque manifiestan una postura positiva hacia ella. Como conclusión, resalta la necesidad de incluir en dicha titulación de posgrado una mayor carga de actividades prácticas sobre atención a la diversidad, buscando la asimilación de conceptos teóricos-prácticos por parte del alumnado.

PALABRAS CLAVE: atención a la diversidad; percepciones; actitud docente; formación del profesorado.

Perceptions of the students of the university master's degree in teacher training on their training in attention to diversity

ABSTRACT

The teacher has a fundamental role in achieving quality attention to diversity in the classroom. So, adequate training is essential to ensure an educational response in accordance with the heterogeneity and diversity of needs present in all students. The purpose of this study is focus on knowing the perception of future teachers about the knowledge acquired about attention to diversity in the Master's Degree in Teacher Training of the University of Murcia (Spain). A non-experimental, descriptive and cross-sectional quantitative design has been used. The invited sample has been all the students enrolled in the aforementioned master's degree for the 2020/2021 academic year; 461 students divided into 18 groups according to their specialty. Finally, the participants in the study were 195, specifically, 118 women and 77 men aged between 22 and 58 years, achieving a representation of 95% and a margin of error of less than 5%. The instrument used was the Questionnaire for future secondary school teachers about perceptions of attention to diversity: Construction and validation of the instrument, by Colmenero & Pegalajar (2015), getting a Cronbach's Alpha equal to $\alpha = 0.915$. The results show that the students of this study do not feel sufficiently qualified to address the challenge of providing an educational response to diversity in the classroom after completing the master's degree, although they express a positive attitude towards the inclusion of all students. In conclusion, it highlights the need to include in the postgraduate degree a greater load of practical activities on attention to diversity, seeking the assimilation of theoretical-practical concepts by the student.

KEYWORDS: attention to diversity; perceptions; teacher attitude; teacher training.

Introducción

La educación es un derecho humano fundamental que todos los países deben garantizar a sus ciudadanos para dar respuesta a sus necesidades básicas de aprendizaje. Como indica Messiou et al. (2020), dar una respuesta educativa acorde a la heterogeneidad de características del alumnado es de vital importancia y se considera como una oportunidad que puede aportar numerosos beneficios para toda la sociedad. Con esta finalidad, la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2015) estableció el Marco de Acción en Educación 2030, donde se recoge una serie de directrices que los gobiernos deben desarrollar para que la atención a la diversidad del alumnado se convierta en una realidad, como se establece en su 4º Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) que pretende: "Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos".

En los últimos años, las diferentes medidas y programas establecidos para atender la diversidad del alumnado en las aulas han posibilitado que un mayor número de estudiantes progresen y adquieran el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (Arnaiz-Sánchez & Martínez, 2018; Pérez et al., 2017). Sin embargo, todavía siguen existiendo barreras en el aprendizaje que impiden la participación activa de determinados alumnos dentro del ámbito educativo (Jiménez y Mesa, 2020), lo que denota falta de calidad y de equidad en los sistemas educativos que provocan desigualdad de oportunidades como sucede, por ejemplo, con los niños con dificultades cognitivas. En este sentido, tal y como señalan Corres-Medrano et al. (2022), que a día de hoy se reconozcan procesos de segregación es un tema extremadamente preocupante, lo que evidencia que los sistemas educativos aún no están preparados para paliar y responder a las desigualdades sociales y la diversidad de necesidades presentes, generando exclusión.

Para que estas situaciones discriminatorias vayan eliminándose, en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, donde se ha realizado el presente estudio, el Departamento de Orientación de cada centro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) debe elaborar su propio Plan de Atención a la Diversidad (PAD), en el cual quedan recogidas las diferentes actuaciones generales, y medidas ordinarias o específicas, que se desarrollarán con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Decreto 359/2009; Decreto 220/2015; Orden 4 de junio de 2010). Dicho plan, pone de manifiesto la necesidad de que los propios centros analicen y mejoren las medidas que llevan a cabo, de manera que la atención a la diversidad del alumnado se convierta en una realidad en los mismos (Rubio-Roldán et al., 2020; Lozano et al., 2015).

A tenor de lo expresado, la formación de los futuros docentes de Educación Secundaria en atención a la diversidad constituye un elemento clave para fomentar y propiciar una educación inclusiva, a través de la que todos los discentes interactúen y aprendan de manera conjunta (González-Castro et al., 2021). El docente se convierte, así, en un elemento clave en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas (González-Gil et al., 2017; Muñoz-Cantero & Losada-Puente, 2018). Su actitud, aceptación de la diversidad, contacto y capacidad de implicar a las familias redundará en la aceptación y participación del alumnado con necesidades de apoyo educativo en las aulas (Collado-Sanchís et al., 2020; Sanahuja et al., 2018). Es preciso otorgar a todos estos elementos una gran importancia, puesto que a estas edades (12-16 años) los jóvenes experimentan una serie de cambios importantes tanto a nivel disciplinar como de otra índole.

El docente debe tener, pues, una formación competencial que le permita saber qué, cómo y por qué actuar en cada momento, identificando las necesidades del alumnado y adaptando el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características personales de cada uno de sus alumnos (Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Goig et al., 2020; Jiménez et al., 2018; Sales et al., 2018).

Concretamente la asignatura del Máster de Formación del Profesorado denominada "Orientación educativa y acción tutorial", de 3 ECTS, está destinada a comprender y aportar al futuro docente los conocimientos, recursos y estrategias necesarios para abordar la atención a la diversidad en las aulas. Su finalidad principal

es capacitar a los futuros docentes para que sean capaces de adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje al alumnado, logrando con esto su desarrollo integral. Esta asignatura queda recogida en el ámbito de procesos y contextos educativos, desarrollándose en el módulo genérico cursado en el primer cuatrimestre del master y tiene un carácter obligatorio, todos los alumnos independientemente de su especialidad tienen que cursarla.

Álvarez (2015) destaca la importancia de que los futuros docentes reciban una buena formación en pedagogía en las aulas, hecho que ayudaría a alcanzar las metas (UNESCO, 2016) propuestas en el 4^o ODS anteriormente mencionado y, con ello, asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas -sin posible excepción-, independientemente de su condición personal, económica o social. No obstante, como afirman Mundaca-Gómez y Carro (2021), si bien las universidades expresan un carácter pro-ODS en su política institucional, esto no queda plenamente representado en sus textos normativos o documentos curriculares (planes, programas y guías docentes), lo que se considera una cuestión deficitaria para la formación profesional del estudiantado universitario –especialmente, para los futuros profesores y profesoras- y, por ende, para la materialización de una educación inclusiva en las distintas etapas educativas en las que ejercerán su labor.

En relación a lo anterior, al hablar de formación pedagógica se está haciendo referencia a las técnicas, métodos, medios y actividades que los docentes realizan cotidianamente en las aulas con el alumnado. Estas no tienen por qué estar vinculadas a un contenido teórico concreto, sino que responden a cómo enseñar a los estudiantes. Igualmente, otros autores (Flores et al., 2014; González & Macías, 2018) consideran fundamental que se incorpore en la formación del profesorado competencias referidas a atender las diferentes necesidades curriculares del alumnado, así como el diseño y la adaptación de recursos que lo permitan (Duk et al., 2019). Esto genera la necesidad de sensibilizar a los agentes sociales que conforman la institución escolar, para evitar situaciones de discriminación o exclusión social (Rello et al., 2018; Rello et al., 2020) y la de investigar acerca de diversos aspectos sobre la atención a la diversidad que tienen una repercusión directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los centros.

Una muestra de ello aparece en diversos estudios (Abellán et al., 2019; Hernández et al., 2017; Nikleva & Rico-Martín, 2017; Solís et al., 2019) cuyos hallazgos presentan que la edad y el género de los docentes repercute en su formación y actitud hacia la atención a la diversidad. O por qué los docentes de determinadas materias tienen una actitud más positiva hacia la atención a la diversidad que los de otras (Hernández, 2015), aspectos sobre los que se debe seguir investigando.

Según lo expresado con anterioridad, el objetivo general de este estudio consiste en conocer la percepción que tienen los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas, ofertado por la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia sobre la atención a la diversidad. Los objetivos específicos derivados del mismo consisten en:

1. Valorar qué elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje son imprescindibles para asegurar una atención a la diversidad de calidad.
2. Identificar el nivel de competencia de los futuros docentes para satisfacer las

necesidades del alumnado.

3. Descubrir la percepción del alumnado sobre la formación recibida en este master, en cuanto a atención a la diversidad.
4. Conocer la postura de futuros docentes hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Metodología

Diseño

Se estableció un diseño no experimental, descriptivo, transversal de carácter cuantitativo, cuyo objetivo fue organizar e interpretar los datos de manera precisa y estructurada (Hernández-Sampieri et al., 1998).

Población y muestra

La población del Máster en Formación del Profesorado, promoción 2020/2021 fue de 461 estudiantes, repartidos en 18 grupos según la especialidad. Para la realización del estudio se invitó a participar a todos los estudiantes matriculados en el máster. Finalmente, la muestra participante fue de 195 estudiantes, lo que supone un nivel de representatividad superior al 95% ($Z=1.96$) y un margen de error inferior al 5.0%. La muestra participante se eligió a través de un proceso por conveniencia, a partir del grado de accesibilidad a los distintos sujetos.

Concretamente, se trató de 118 mujeres (60.51%) y 77 hombres (39.49%) con edades comprendidas entre 22 y 58 años ($M = 27.03$). El grupo más numeroso está formado por los estudiantes menores de 25 años (62.05%), seguido de los que tienen entre 26-30 años (24.10%) y de los mayores de 31 años (13.85%). El alumnado participante pertenece mayoritariamente a las especialidades educativas de los ámbitos experimental (25.13%) y artístico-social (23.59%). Igualmente, se halla un 15,38% de los estudiantes que pertenece a especialidades de ámbito técnico, un 16.1% al ámbito de orientación educativa y un 19.49% a especialidades de ámbito lingüístico.

Variables objeto de estudio

Las variables predictoras establecidas fueron: género, edad y especialidad agrupada en ámbitos (experimental, artístico-social, técnico, orientación educativa y lingüístico). Las variables criterio vienen representadas por los elementos claves del proceso de enseñanza para garantizar una atención a la diversidad de calidad, la competencia de futuros docentes para responder a las necesidades del alumnado, la percepción del alumnado en cuanto a la formación recibida en el máster y la postura que muestran hacia la diversidad en el aula.

Instrumento

El instrumento utilizado fue el Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad de Colmenero y Pegalajar (2015). Está compuesto por 43 ítems, valorados por una escala Likert de 4 puntos, que oscila entre 1 = plenamente de acuerdo y 4 = totalmente en desacuerdo. Dicho instrumento presenta evidencias de fiabilidad alta, con un índice Alfa de Cronbach de $p = 0.915$.

Procedimiento

Se recopiló información sobre atención a la diversidad en diferentes bases de datos, lo que permitió sustentar el estudio y seleccionar un instrumento adecuado al propósito del mismo. Posteriormente, los datos se recogieron de manera virtual a través de la plataforma de encuestas de la Universidad de Murcia. Se comprobó la correcta realización de los cuestionarios, obteniendo el consentimiento informado de cada uno de los participantes en el estudio.

Análisis de los datos

Se realizó un análisis descriptivo (media y la desviación típica) de los diferentes ítems del cuestionario. Posteriormente, se realizó un análisis inferencial de los ítems en función de las variables género (masculino o femenino), edad (menos de 25 años, de 26 a 30 años o más de 31 años) y ámbito de la especialidad del máster (experimental, artístico-social, técnico, orientación educativa y ámbito lingüístico).

La normalidad de las variables se comprobó mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov ($p < .05$), reportando que ninguno de los ítems presentaba una distribución normal. Finalmente, con la prueba de Levene ($p > .05$) se constató que no existía igualdad de varianzas, por lo que se utilizaron pruebas no paramétricas. Para comparar la existencia de diferencias significativas ($p < .05$) en la variable analizada, en función del género, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney. En cambio, para la edad y la especialidad se usó la prueba de independencia H de Kruskal Wallis, ya que estaban divididas en tres o más grupos. Posteriormente, se recurrió a la prueba U de Mann-Whitney para concretar entre qué pares o grupos se daban las diferencias. Los análisis estadísticos se realizaron mediante el programa estadístico SPSS (V.26.) para Windows.

Resultados

La presentación de los resultados se realizará en función de los objetivos específicos planteados.

Objetivo 1. Valorar qué elementos del proceso de enseñanza son imprescindibles para asegurar una atención a la diversidad de calidad.

Como se muestra en la Tabla 1, los ítems con las valoraciones más positivas y que, por tanto, suponen elementos fundamentales para lograr el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo son, en orden de relevancia: el deber del centro de atender a todo el alumnado ($M = 1.29$), la coordinación entre el profesorado ($M = 1.34$), su actitud, motivación e interés ($M = 1.36$), el papel importante que debe ocupar la atención a la diversidad en la práctica docente ($M = 1.37$), el trabajo cooperativo entre docentes ($M = 1.39$), la participación activa de las familias ($M = 1.41$) y la labor del departamento de orientación ($M = 1.42$). Además, si bien todos los ítems han obtenido puntuaciones medias muy positivas (próximas a los valores 1 y 2), los elementos que tendrían menor influencia para atender a la diversidad serían, según los participantes: la visibilidad en los planes de formación universitarios ($M = 1.58$), la preocupación por atender a la diversidad en todas las áreas y ámbitos de Educación Secundaria Obligatoria ($M = 1.64$) y la combinación entre el aula ordinaria y el aula de apoyo ($M = 1.98$).

Tabla 1

Proceso de enseñanza y atención a la diversidad

I	M	SD
1. Deber del centro de atender a todo el alumnado	1.29	.79
2. AD papel importante en mi futura práctica docente	1.37	.80
4. AD en el aula enriquece a toda la comunidad educativa	1.50	.85
6. Actitud de la familia influye en la calidad de la educación del A.N.E.A.E	1.41	.80
8. Fundamental la labor del Departamento de Orientación ante A.N.E.A.E	1.42	.82
9. En AD es prioritario el apoyo a los órganos de dirección del centro	1.55	.83
10. Atención a A.N.E.A.E es responsabilidad todo el profesorado	1.43	.80
11. AD en todas las áreas del currículum de Secundaria	1.64	.86
13. Preocupación docente porque alumnado logre su inclusión en el aula	1.44	.82
14. Eficacia en AD para A.N.E.A.E debe combinar aula ordinaria y de apoyo	1.98	.84
16. Mejorar AD requiere trabajo colaborativo entre todo el centro educativo	1.39	.83
20. Mayor importancia AD en el plan de estudios del master	1.58	.86
28. Proceso AD de calidad requiere: Formación inicial sobre AD	1.52	.84
29. Proceso AD de calidad requiere: Recursos suficientes y apropiados	1.45	.79
30. Proceso AD de calidad requiere: Adecuada ratio profesor-alumno	1.43	.79
31. Proceso AD de calidad requiere: Motivación e interés docente	1.36	.78
32. Proceso AD de calidad requiere: Coordinación profesorado	1.34	.70

Nota. I = Ítem, M = Media, SD = Desviación típica, A.N.E.A.E. = Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, AD = Atención a la Diversidad. Fuente: Elaboración propia.

Tras realizar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis se comprobó, con un 95% de confianza, que había diferencias estadísticamente significativas en función de la edad en la valoración de tres ítems. Posteriormente, la realización de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney indicó diferencias significativas ($p < .05$) entre los

grupos integrados por los estudiantes de 26-30 años y los de más de 31 años. Así, a mayor edad, se valora de manera más positiva la responsabilidad de todo el profesorado en la atención del alumnado ($M = 1.19$), la coordinación entre el profesorado ($M = 1.22$) y que la atención a la diversidad se pueda llevar a cabo desde todas las áreas que componen el currículo de Secundaria ($M = 1.41$) (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Prueba U de Mann-Whitney para ver diferencias en función de la edad

I	E	M	SD	SIG
10. Atención A.N.E.A.E responsabilidad de todo el profesorado	26-30	1.70	.93	.007
	>31	1.19	.40	
11. AD en todas las áreas del currículum de Secundaria	26-30	1.96	1.06	.042
	>31	1.41	.50	
32. Proceso AD de calidad requiere: Coordinación profesorado	26-30	1.57	.99	.048
	>31	1.22	.42	

Nota. I = Ítem, E = Edad, M = Media, SD = Desviación típica, Sig. = Significación, A.N.E.A.E. = Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, AD = Atención a la Diversidad. Fuente: Elaboración propia.

Objetivo 2. Identificar el nivel de competencia de los futuros docentes para satisfacer las necesidades del alumnado.

Los futuros docentes consideran que no se sienten competentes en cuanto a información sobre medidas y programas de atención a la diversidad ($M = 2.43$), organización del espacio ($M = 2.47$) y del tiempo ($M = 2.49$), agrupación del alumnado ($M = 2.49$), evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje ($M = 2.53$), selección, diseño y práctica de actividades ($M = 2.58$), selección y adaptación de objetivos, competencias y contenidos ($M = 2.61$), y estrategias metodológicas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ($M = 2.63$) (Ver Tabla 3).

Tabla 3

Nivel de competencia de los futuros docentes para satisfacer necesidades

I	M	SD
33. Formación sobre AD adecuada respecto: Organización espacio	2.47	.98
34. Formación sobre AD adecuada respecto: Organización tiempo	2.49	.97
35. Formación sobre AD adecuada respecto: Agrupamiento alumnado	2.49	1.03
36. Formación sobre AD adecuada respecto: Estrategias metodológicas	2.63	1.00
37. Formación sobre AD adecuada respecto: Medidas y programas AD	2.43	.98
38. Formación sobre AD adecuada respecto: Adaptación elementos curriculares	2.61	.98

39. Formación sobre AD adecuada respecto: Diseño actividades	2.58	.98
40. Formación sobre AD adecuada respecto: Evaluación proceso E-A	2.53	1.00

Nota. I = Ítem, M = Media, SD = Desviación típica, AD = Atención a la diversidad. Fuente: Elaboración propia.

La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, con un 95% de confianza, mostró diferencias estadísticamente significativas en función del género de los encuestados. Concretamente, en el ítem 35, en el que el género femenino manifiesta un conocimiento superior en el agrupamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (M = 2.37).

En relación al ámbito de la especialidad a la que pertenecen los participantes (experimental, artístico-social, técnico, orientación y lingüístico), la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis mostró que existían diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en varios ítems de este segundo objetivo específico. La posterior realización de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, para la comparación por pares, mostró que las diferencias se daban entre las especialidades del ámbito de orientación educativa y las del ámbito técnico (Ver tabla 4). Así, las que correspondían al ámbito de orientación mostraban mayor formación en medidas y programas de atención a la diversidad (M = 1.94), evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (M = 2.00), organización del espacio (M = 2.03), estrategias metodológicas (M = 2.03) y organización del tiempo (M = 2.06), obteniendo puntuaciones medias más positivas.

Tabla 4

Prueba U de Mann-Whitney para ver diferencias en función del ámbito de especialidad

I	E	M	SD	SIG
33. Formación sobre AD adecuada respecto: Organización espacio	Orientación	2.03	1.00	.003
	Técnico	2.77	.90	
34. Formación sobre AD adecuada respecto: Organización tiempo	Orientación	2.06	.95	.001
	Técnico	2.90	.84	
36. Formación sobre AD adecuada respecto: Estrategias metodológicas	Orientación	2.03	1.03	.000
	Técnico	2.97	.81	
37. Formación sobre AD adecuada respecto: Medidas y programas AD	Orientación	1.94	1.01	.007
	Lingüístico	2.61	.95	
40. Formación sobre AD adecuada respecto: Evaluación proceso E-A	Orientación	2.00	.98	.004
	Lingüístico	2.71	.90	

Nota. I = Ítem, E = Especialidad, M = Media, SD = Desviación típica, Sig. = Significación, AD = Atención a la Diversidad. Fuente: Elaboración propia.

Objetivo 3. Descubrir la percepción del alumnado sobre la formación recibida en este máster, en cuanto a atención a la diversidad.

Los encuestados manifiestan que este máster les ha servido para aumentar su interés hacia una mayor formación en el ámbito de la atención a la diversidad ($M = 1.86$), para tener mayor sensibilización hacia la discapacidad ($M = 2.03$) y que para garantizar una atención a la diversidad de calidad se necesita experiencia previa con alumnado con necesidades educativas ($M = 2.08$).

No obstante, expresan que dicho máster no les ha servido para afianzar su elección profesional hacia la docencia ($M = 2.18$), ni para dar una respuesta educativa acorde a situaciones que se puedan plantear con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ($M = 2.38$). Además, valoran negativamente las actividades prácticas desarrolladas ($M = 2.62$), el conocimiento adquirido sobre recursos y servicios prestados desde el sistema educativo ($M = 2.62$), la información sobre las características del alumnado ($M = 2.64$), la capacidad proporcionada para afrontar el reto de la diversidad en las aulas ($M = 2.65$), las referencias sobre legislación actual vigente ($M = 2.67$), los datos sobre aspectos básicos del campo de educación especial ($M = 2.72$), la identificación de las necesidades del alumnado ($M = 2.73$). Todo ello, pone de manifiesto tanto la adquisición de unos conocimientos insuficientes en el máster sobre atención a la diversidad ($M = 2.78$) y la falta de servicios y recursos aportados desde el sistema educativo para atender a las necesidades del alumnado ($M = 2.84$).

Tabla 5

Percepción del alumnado sobre la formación recibida en este máster

I	M	SD
12. Sistema educativo ofrece servicios y recursos adecuados para atender al A.N.E.A.E	2.84	.86
17. El máster aporta suficientes conocimientos sobre AD	2.78	1.03
18. Ejemplos prácticos en clase mejoran mis conocimientos sobre AD	2.62	1.03
19. Suficientemente capacitado para afrontar el reto de la diversidad en mi aula	2.65	.98
21. Conocimiento adquirido AD darán respuesta a situaciones con A.N.E.A.E	2.38	.89
22. Tras máster, conocimiento adecuado en educación especial	2.72	.98
23. Tras máster, conocimiento adecuado en características A.N.E.A.E	2.64	.92
24. Tras máster, conocimiento adecuado en legislación sobre AD	2.67	1.01
25. Tras máster, conocimiento adecuado en recursos y servicios sistema educativo	2.62	.94
26. Tras máster, conocimiento adecuado en identificar necesidades educativas	2.73	.95
27. Proceso de AD de calidad requiere: Experiencia previa A.N.E.A.E	2.08	.92
41. El máster sirve para afianzar mi elección hacia la docencia	2.18	1.01
42. El máster sirve para sensibilización hacia la AD	2.03	1.00
43. El máster sirve para aumentar mi interés hacia formación en AD	1.86	.93

Nota. I = Ítem, M = Media, SD = Desviación típica, A.N.E.A.E. = Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, AD = Atención a la Diversidad. Fuente: Elaboración propia.

En alusión a las diferencias significativas ($p < .05$) según el género de los participantes en el estudio, tras realizar la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, cabe destacar que únicamente se hallaron diferencias en uno de los ítems de este objetivo específico. Concretamente, el género femenino argumentó tener más conocimiento sobre las características del alumnado con necesidades educativas ($M = 2.53$) que el género masculino.

En relación a las diferencias entre los distintos grupos de edad, tras realizar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, se halló la existencia de diferencias estadísticamente significativas en tres de los ítems analizados (Ver Tabla 6). Así, los encuestados con más de 31 años manifiestan que el máster les ha servido para aumentar su interés y seguir formándose en el ámbito de la atención a la diversidad ($M = 1.56$), así como para tener una mayor sensibilización ($M = 1.74$). En cambio, no consideran que este máster les haya servido para afianzar su elección profesional hacia la docencia ($M = 2.51$).

Tabla 6

Prueba U de Mann-Whitney para ver las diferencias en función de la edad

I	E	M	SD	SIG
41. El máster sirve para afianzar mi elección hacia la docencia	<25	2.04	1.00	.007
	26-30	2.51	1.02	
42. El máster sirve para sensibilización hacia AD	26-30	2.36	1.03	.011
	>31	1.74	.90	
43. El máster sirve para aumentar mi interés hacia formación en AD	26-30	2.17	1.05	.009
	>31	1.56	.80	

Nota. I = Ítem, E = Edad, M = Media, SD = Desviación típica, Sig. = Significación, AD = Atención a la Diversidad. Fuente: Elaboración propia.

En alusión a las diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en función a la especialidad, se hallaron diferencias en varios ítems. Así, la posterior realización de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, para la comparación por pares, indicó entre qué especialidades se daban dichas diferencias (Ver tabla 7). De este modo, el alumnado perteneciente al ámbito de orientación cree que el máster les ha servido para tener mayor sensibilización hacia la atención a la diversidad ($M = 1.66$), además las actividades prácticas han mejorado sus conocimientos ($M = 1.97$) y se ven preparados para afrontar el reto de la diversidad en las aulas ($M = 2.03$). Aunque valoran más positivamente el conocimiento adquirido que los compañeros del resto de especialidades, no consideran tener información adecuada sobre las características del alumnado con necesidades educativas ($M = 2.16$), legislación sobre atención a la diversidad ($M = 2.19$) y conocimientos adecuados sobre atención a la diversidad ($M = 2.25$).

Tabla 7

Prueba U de Mann-Whitney para ver diferencias en función del ámbito

I	E	M	SD	SIG
17. El máster aporta suficientes conocimientos sobre AD	<i>Orientación</i>	2.25	1.08	.004
	<i>Técnico</i>	3.03	.89	
18. Ejemplos prácticos en clase mejoran mis conocimientos sobre AD	<i>Orientación</i>	1.97	1.09	.000
	<i>Experimental</i>	2.92	.93	
19. Suficientemente capacitado para afrontar el reto de la diversidad en mi aula	<i>Orientación</i>	2.03	.82	.001
	<i>Experimental</i>	2.78	.92	
23. Tras máster, conocimiento adecuado en características A.N.E.A.E	<i>Orientación</i>	2.16	.95	.004
	<i>Artístico-social</i>	2.83	.97	
24. Tras máster, conocimiento adecuado en legislación AD	<i>Orientación</i>	2.19	1.06	.006
	<i>Artístico-social</i>	2.87	1.00	
42. El máster sirve para sensibilización hacia AD	<i>Orientación</i>	1.66	.87	.002
	<i>Artístico-social</i>	2.35	1.02	

Nota. I = Ítem, E = Especialidad, M = Media, SD = Desviación típica, Sig. = Significación. A.N.E.A.E. = Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, AD = Atención a la Diversidad. Fuente: Elaboración propia.

Objetivo 4. Conocer la postura de futuros docentes hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En general, los futuros docentes se muestran en desacuerdo con los ítems que dan respuesta a este objetivo específico (Ver Tabla 8), manifestando que una atención a la diversidad de calidad no supone demasiado trabajo añadido para el profesor (M = 2.29) o numerosas modificaciones en el currículo (M = 2.35). Resaltan que no es algo utópico alcanzar una atención a la diversidad adecuada en Educación Secundaria (M = 2.52). Además, no están de acuerdo con la afirmación de que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo estaría mejor atendido en colegios de educación especial (M = 2.54).

Tabla 8

Proceso de enseñanza y atención a la diversidad

I	M	SD
3. Una adecuada AD en ESO es algo utópico	2.52	.94
5. El A.N.E.A.E mejor atendido en centros específicos de educación especial	2.54	1.00
7. El A.N.E.A.E supone un trabajo añadido al profesor	2.29	.96
15. A.N.E.A.E precisa de numerosas modificaciones en el currículo	2.35	.84

Nota. I = Ítem, M = Media, SD = Desviación típica. A.N.E.A.E. = Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, AD = Atención a la Diversidad. Fuente: Elaboración propia.

Tras realizar la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis, se mostró que hay diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en función de la especialidad en dos de los ítems analizados para este objetivo específico. Posteriormente, la realización de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, para la comparación por pares, demostró entre qué especialidades existían dichas diferencias (Ver Tabla 9). Como se expone en la tabla, los estudiantes de la especialidad de orientación educativa se muestran más en desacuerdo que los compañeros de otras especialidades en las afirmaciones de que trabajar con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo supone un trabajo añadido para el profesorado ($M = 2.50$) o que alcanzar una adecuada atención a la diversidad en ESO resultado algo utópico ($M = 2.75$).

Tabla 9

Prueba U de Mann-Whitney para ver diferencias en función del ámbito

I	E	M	SD	SIG
3. Una adecuada AD en ESO es algo utópico	<i>Orientación</i>	2.75	.67	.004
	<i>Lingüístico</i>	2.16	.97	
7. El A.N.E.A.E supone un trabajo añadido al profesor	<i>Orientación</i>	2.50	.98	.033
	<i>Técnico</i>	1.97	1.00	

Nota. I = Ítem, E = Especialidad, M = Media, SD = Desviación típica, Sig = Significación, A.N.E.A.E. = Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, AD = Atención a la Diversidad. Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

En cuanto a los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje que propician una educación inclusiva de calidad, destaca la actitud positiva, la motivación y el interés del profesorado. Así, Muñoz-Cantero y Losada-Puente (2018) argumentan que los docentes son los principales responsables de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características del alumnado, de fomentar la implicación de las familias en el contexto educativo y de trabajar de manera interdisciplinar con otros docentes o entidades. Por consiguiente, una actitud positiva de los docentes hacia la realización de todas estas tareas, para responder a las características diversas del alumnado, es fundamental (Lozano et al., 2015).

Por ello, como exponen Colmenero y Pegalajar (2015) en relación al profesorado: “resulta necesario, entre otras acciones, implementar políticas que posibiliten su desarrollo profesional y la mejora de sus condiciones laborales así como revisar los sistemas de formación y las claves de la profesión según los nuevos escenarios sociales y culturales (p. 178)”. También la participación activa de las familias en el ámbito educativo es otro factor esencial que asegura la calidad en el proceso de atención a la diversidad (Goig et al., 2020; Sales et al., 2018).

De igual forma, el trabajo interdisciplinar y de colaboración del Departamento de Orientación con el profesorado es prioritario (Rubio-Roldán et al., 2020), aunque existe

controversia en la percepción que tienen los docentes a este respecto. No todo el profesorado considera que los profesionales de este departamento se implican todo lo que deberían en los centros para optimizar la atención a la diversidad del alumnado (Arnaiz-Sánchez & Martínez, 2018; Pérez et al., 2017). Una buena coordinación entre el orientador, los docentes de apoyo y resto del profesorado, facilita la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas ordinarias y, también, el desarrollo de sus competencias tanto sociales como educativas (Pegalajar y Colmenero, 2017).

En general, los docentes manifiestan que se sienten incompetentes para desarrollar determinadas medidas y programas para atender la diversidad de características del alumnado escolarizado hoy en día en las aulas, a pesar de la realización del máster. Indican que en el mismo prevalece el conocimiento disciplinar de las materias que ya han estudiado en los grados frente a los conocimientos relacionados con aspectos pedagógicos, didácticos y actitudinales. Por ello, indican que no tienen suficiente capacitación sobre cómo planificar, adaptar los materiales o medios necesarios, utilizar diferentes procedimientos, actividades e instrumentos de evaluación o estrategias para transmitir información acorde a las necesidades de todo el alumnado, tal y como requiere una adecuada atención a la diversidad (González-Gil et al., 2017). Tal y como afirman Flores et al., (2014), es de vital importancia introducir en los grados universitarios asignaturas de capacitación docente de diversa índole, cuyo objetivo sea aportar habilidades al alumnado y sensibilizarlos sobre la situación actual de las aulas para, después, ampliar dichos conocimientos en los estudios de postgrado como, por ejemplo, en el Máster de Formación del Profesorado -objeto de estudio de esta investigación-. En relación a ello, González y Macías (2018) encuentran deficiencias en la formación curricular del profesorado y en sus aprendizajes de cómo adaptar recursos para todo el alumnado.

Todas estas circunstancias generan una gran problemática en la práctica docente, puesto que si los docentes no tienen una buena formación en atención a la diversidad, difícilmente podrán responder a las necesidades de aprendizaje del alumnado que se encuentre en las aulas (Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Collado-Sanchís et al., 2020; Duk et al., 2019; Messiou et al., 2020). Es preciso, pues, una mejora de esta formación respecto a la utilización de metodologías activas que introduzcan la simulación de actividades adaptadas de manera transversal, y no solo que se impartan unos conceptos básicos sobre atención a la diversidad en el módulo genérico de carácter psicopedagógico (Alvárez, 2015; Flores et al., 2014; González y Macías, 2018; González-Castro et al., 2021).

Dadas estas circunstancias, los discentes participantes en esta investigación consideran que la formación que han recibido no los dota de suficientes competencias para poder responder a la diversidad de características y necesidades del alumnado que puedan tener en sus aulas. Consideran el módulo genérico como breve y falto de actividades prácticas. Además, opinan haber adquirido mayores niveles de conocimiento en las disciplinas en las que ya tenían cierta especialización por sus estudios previos de grado. En este sentido, Canales et al. (2018) manifiestan que muchos docentes presentan limitaciones metodológicas que imposibilitan garantizar una educación inclusiva, por lo que es importante que en este ámbito se desarrollen

actividades que permitan la integración y la participación del alumnado con diversidad funcional, así como la sensibilización y aceptación por parte del resto de compañeros. No obstante, la mitad de estudiantes muestra una actitud positiva hacia la enseñanza del alumnado con necesidades de apoyo educativo y son optimistas respecto a la resolución de problemas que pueda presentar el alumnado en situación de discapacidad.

Son los discentes del ámbito de Orientación los que se muestran más preparados y sensibilizados con la atención a la diversidad. Hernández (2015) destaca también la actitud positiva de los docentes de Educación Física y de Educación Artística. Este aspecto es de vital importancia, ya que no se debe olvidar que cuanto mayor es la formación y experiencia de los docentes hacia la atención a la diversidad, más favorable es su actitud hacia la educación inclusiva (Rello et al., 2020). Así, los docentes de la presente investigación se muestran a favor de la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en las aulas ordinarias. Consideran que no supone un trabajo extra para el profesorado ni exige numerosas modificaciones curriculares. De igual modo, González-Gil et al. (2017) tienen la misma opinión, y manifiestan que los estudiantes muestran mayor sensibilización y capacidad de adaptación hacia la educación inclusiva que los docentes, aunque en ocasiones la discapacidad social puede opacar el contexto educativo real.

En nuestro estudio se observan diferencias en función del género, lo que está de acuerdo con otros estudios que resaltan que, en general, el género femenino favorece más la inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Rello et al., 2018). Por su parte, Solís et al., (2019) manifiestan, en cambio, que el género masculino muestra un mayor compromiso y sensibilización hacia este alumnado. Concretamente, en el ámbito de Educación Física, este colectivo se percibe más competente en la realización de acciones que fomentan la inclusión (Abellán et al., 2019).

Sanahuja et al. (2018) señalan, sobre este particular, que algunos docentes creen que atender a la diversidad en las aulas ordinarias limita las posibilidades de enseñanza-aprendizaje para todo el alumnado y supone una mayor carga de trabajo para el profesorado. En consecuencia, el profesorado muestra menor predisposición hacia el trabajo con alumnado que presenta necesidades educativas especiales (Hernández et al., 2017). El profesorado mayor de 31 años es el que valora más positivamente la atención a la diversidad y presenta mayor sensibilidad hacia ella. A este respecto, y en contraposición a los resultados obtenidos en nuestro estudio, Nikleva y Rico-Martín (2017) manifiestan que cuanto más joven es el profesorado menos comportamientos de rechazo y estereotipos negativos presentan hacia la atención a la diversidad en el aula. Igualmente, añaden que estos constantemente realizan adaptaciones tanto curriculares como pedagógicas para lograr la participación activa de todo el alumnado. Por el contrario, los docentes que tienen mayor experiencia están acostumbrados a la utilización de metodologías más tradicionales que limitan el desarrollo de los alumnos con discapacidad en el aula ordinaria (Solís et al., 2019).

Cabe indicar, finalmente, que el profesorado de educación secundaria muestra una actitud más negativa que el de primaria e infantil (Collado-Sanchis et al., 2020), hecho provocado por el aumento de la carga lectiva y por la heterogeneidad del alumnado en

dicha etapa. Incluso, a veces, no valoran de manera positiva la obtención del título de graduado a través de programas específicos de atención a la diversidad (Arnaiz-Sánchez & Martínez, 2018). De igual forma, manifiestan que la falta de recursos y conocimientos de los docentes de secundaria son las causas principales de las actitudes y comportamientos negativos que, en algunas ocasiones, se producen en el ámbito de la atención a la diversidad (Jiménez et al., 2018). Todo ello, podría explicar que, a día de hoy, se sigan reconociendo procesos de segregación y exclusión en las aulas de las distintas etapas educativas, lo que se trata de un elemento extremadamente preocupante y sobre el que se debería prestar la máxima atención (Corres-Medrano et al., 2022) a fin de conocer, de manera fehaciente, qué se está olvidando para que la inclusión se convierta en una realidad.

A continuación, se muestran las principales conclusiones a las que se ha llegado con la realización del presente estudio:

A la vista de lo expresado, se puede concluir que destaca la necesidad de una actitud positiva y de una formación específica del profesorado para la atención a la diversidad, siendo estos elementos fundamentales en un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. El alumnado del máster, sobre todo aquel perteneciente al género masculino, manifiesta no sentirse competente para afrontar el reto de la atención a la diversidad, lo que se puede explicar por una falta de experiencia práctica ante la diferencia en el interior de las aulas.

La valoración del alumnado en cuanto al conocimiento adquirido en el desarrollo del módulo genérico del Máster de Formación del Profesorado es negativa, por lo que sería necesaria la conexión de la teoría con actividades prácticas que permitan una mayor asimilación de los conocimientos, que en el mismo se imparten, en relación a la atención a la diversidad. Existen diferencias entre la valoración de los estudiantes del ámbito de orientación educativa con respecto a los del resto de ámbitos o especialidades; aunque las percepciones de los primeros siguen siendo negativas. Por otro lado, se considera la alternativa de destinar una asignatura específica que aborde la temática de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en secundaria y que, además, utilice metodologías activas que fomenten la autonomía y el interés por parte de los estudiantes del máster.

En última instancia, cabe resaltar que aunque los alumnos del máster no se sientan preparados para atender a las necesidades de aprendizaje en las aulas, estos muestran una actitud positiva y están sensibilizados acerca de la necesidad de lograr una educación inclusiva y de calidad para todo el alumnado. En este sentido, hallamos este resultado, sobre todo, en aquellos participantes con edades superiores a 31 años.

Por último, haciendo mención a las limitaciones de la investigación, destacamos que la opinión de los estudiantes únicamente se ha tratado de manera cuantitativa, siendo conveniente ampliar o profundizar en dicha información con valoraciones cualitativas a través de entrevistas semi-estructuradas o grupos focales; esto permitiría una mayor comprensión de las percepciones del alumnado.

Agradecimientos

Este artículo pertenece al proyecto de investigación: “¿Qué se está olvidando de la Educación Inclusiva?: Una investigación participativa en la Región de Murcia” (PID 2019-108775RB-C44), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Referencias

- Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M., Reina, R., Ferriz, R. y Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 28(1), 143-156.
- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37(148), 172-190. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.11.014>
- Arnaiz-Sánchez, P. y Martínez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 74-90.
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y De Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67.
- Canales, P., Aravena, O., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca, J. y Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 212-217.
- Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. *Educación*, 56(2), 509-523. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117>
- Colmenero, M. J. y Pegalajar M. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29, 165-189. <https://doi.org/10.15581/004.29.165-189>
- Corres-Medrano, I., Aristizabal, P. y Ozerinjuregi, N. (2022). La autoridad en la era inclusiva: un estudio de caso con niños y niñas de educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 97(36.1), 225-242. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.1.87584>
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 254, de 3 de noviembre de 2009, 57608-57647.
- Decreto 220/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la Región de

- Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 203, de 3 de septiembre de 2015, 30729-31593.
- Duk, C., Cisternas, T. y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 91-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Flores, G., Prat, M. y Soler, S. (2014). La voz del profesorado de educación física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 183-199. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197501>
- Goig, R., Martínez, I., González, D. y García, J. L. (2020). Strategies for Attention to Diversity: Perceptions of Secondary School Teaching Staff. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 3840-3853. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113840>
- González, I. y Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnado con discapacidad. *Retos*, 33, 118-122. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.55056>
- González-Castro, J. P., González-López, A. M. y Zavala-Guirado, M. A. (2021). Percepción sobre la formación inicial en Inclusión Educativa en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Santiago*, 157, 196-207.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Baz, B. O. (2017). ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta*, 46(2), 33-40. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.33-40>
- Hernández, F. J., Labrador, V., Niort, J., Berbel, G. y Trullols, M. (2017). Respuestas del profesorado de Educación Física ante conflictos con alumnado con discapacidad intelectual y física. *Retos*, 31, 123-127.
- Hernández, J. (2015). Actitudes hacia la discapacidad de los futuros maestros de Educación Física. *Sportis, Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 1(3), 207-219.
- Hernández-Sampieri, R., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., y Torres, C. P. M. (1998). En R. Hernández-Sampieri (Ed.), *Metodología de la investigación* (Vol. 1, pp. 233-426). McGraw-Hill.
- Jiménez, J. y Mesa, P. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1, 1-15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2476>
- Jiménez, M., Rodríguez, H., Sánchez, S. y Rodríguez, J. (2018). Construcción del discurso en torno a la Educación Inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 185-217. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.305771>
- Lozano, J., Cerezo, M. C. y Alcaraz, S. (2015). *Plan de Atención a la Diversidad*. Alianza Editorial.
- Messiou, K., Thien, L., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M. y Echeita, G. (2020). Student diversity and student voice conceptualisations in

- five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 00(0), 1-22. <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Mundaca-Gómez, R. A. y Carro, L. (2021). Formación Inicial docente en Chile y su alineamiento con las temáticas educativas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 265-284. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.90162>
- Muñoz-Cantero, J.M. y Losada-Puente, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XX1*, 21(2), 37-58. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19535>
- Níkleva, D. G. y Rico-Martín, A. M. (2017). Attitudes and cultural stereotypes of future teachers towards immigrant students in Spain. *Educación XX1*, 20(1), 57-73. <https://doi.org/10.5944/educXX1.17491>
- ONU (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. ONU.
- Orden de 4 de junio de 2010 por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los centros públicos y privados concertados de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 137, de 17 de junio de 2010, 32839-32854.
- Pegalajar, M. C. y Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Pérez, M., Belmonte, M. L. y Galián, B. (2017). Evaluación de las actuaciones generales del Plan de Atención a la Diversidad según la perspectiva del profesorado. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 147-160.
- Rello, C. F., Garoz, I., y Tejero, C. M. (2018). Análisis comparativo del efecto de tres programas de sensibilización hacia la discapacidad en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 34, 258-262.
- Rello, C. F., Garoz, I., y Tejero, C. M. (2020). Cambiando las actitudes hacia la discapacidad: diseño de un programa de sensibilización en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 37, 713-721.
- Rubio-Roldán, M. J., Martín-Cuadrado, A. M. y Cabrerizo-Diego, J. (2020). *Recursos para atender a la diversidad en contextos educativos*. UNED.
- Sales, A., Moliner, O., Amiama, J. F. y Lozano, J. (2018). Escuela incluida: recursos y estrategias para la participación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 433-458.
- Sanahuja, J. M., Mas, O. y Olmos, P. (2018). El rol del profesorado de apoyo en el aula regular de un instituto de educación secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1041-1057. <https://doi.org/10.5209/RCED.54608>
- Solís, P., Pedrosa, I. y Mateos-Fernández, L. M. (2019). Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities. *Cultura y Educación*, 31(3), 576-608. <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955>
- UNESCO (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4*. UNESCO.

