

INFORMACIÓN ADMINISTRATIVA DEL PROYECTO

Número del proyecto:

N° 724-B0-122

Nombre del proyecto:

Construcción de una escala para medir las actitudes hacia la atención educativa de la diversidad en estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica

Unidad base de la investigadora:

Instituto de Investigación en Educación

Unidad de adscripción:

Escuela de Orientación y Educación Especial

Programa al que pertenece:

Programa cambio, desarrollo y gestión de la Educación Superior

Actividades en las que se presentaron parte de los resultados:

- a. II Congreso de Investigación Educativa: Su incidencia en la realidad social. 1 al 3 de febrero de 2011. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.
- b. I Encuentro Universitario sobre discapacidad. 19 de mayo 2011. Facultad de Lenguas Modernas. Vicerrectoría de Acción Social. Universidad de Costa Rica.

Nombre de investigadores, carga académica asignada y quien asigna la misma:

La investigadora principal es la M.Ed. Julieta Solórzano Salas. La Escuela de Orientación y Educación Especial asignó una carga académica de $\frac{1}{4}$ de tiempo durante la vigencia del proyecto.

Vigencia del proyecto:

1/02/2010 al 29/07/2011

Resumen:

Esta investigación se realizó entre los años 2010 y 2011. Interesó conceptualizar el constructo atención a la diversidad escolar en la población estudiantil de primer ingreso de carrera de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación desde dos aristas:

- la visión del profesorado formador en relación con el constructo y que conoce las características del estudiantado de las carreras.
- La medición de las actitudes presentes en el estudiantado de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente.

La revisión teórica permitió definir que la diversidad se conceptualiza desde la diferencia humana y no se presenta únicamente en la escuela, sino en la misma cotidianidad, en las relaciones que se dan con los otros quienes, a su vez, determinan la diferencia. En esta investigación la diversidad se valora desde las diferencias humanas de orden personal, cultural y cognitiva.

El profesorado formador de la Escuela de Formación Docente, reconoce que el profesorado requiere actitudes positivas para atender a la diversidad escolar y realiza sus propios esfuerzos para promover las buenas actitudes en el estudiantado.

Por otra parte, la medición de la actitud con la escala Likert permitió determinar que existen dos tipos de actitudes a la diversidad en el estudiantado de primer ingreso, las “Sensibles a la diversidad” que desean conocer y aprender de las diferencias existentes en las personas y las “Mi mundo” que valoran de manera egocentrista y hegemónica la realidad social.

Descriptores:

Atención a la diversidad, formación del profesorado, actitud a la diversidad, Costa Rica

INTRODUCCIÓN

El presente documento informa del ejercicio de investigación que se realizó en la Escuela de Formación Docente durante el año 2010 y mitad del 2011. La propuesta nace del interés de la investigadora, ante la creciente demanda de lograr una educación inclusiva que responda a las necesidades de todo el estudiantado que asiste a las instituciones educativas costarricenses.

Es criterio de la investigadora que el profesorado, en cualquiera de las áreas de especialización curricular, requiere de una actitud positiva para atender a la diversidad escolar, por lo tanto, es deseable, que los profesionales en educación tengan presente que ninguna persona es igual a otra. Ninguna persona puede valer más que otra porque no hay forma de medir cuales diferencias son relevantes, al parecer todas las diferencias son necesarias e importantes, esta afirmación fundamenta el supuesto de la riqueza ante la diversidad, todos tenemos algo que aportar, algo que enseñar, algo que aprender independientemente del contexto individual, comunal y cultural.

Esta investigación estudió la actitud a la diversidad desde dos aristas, una primera aproximación buscó identificar los indicadores de actitudes adecuadas en el estudiantado de las carreras de la Escuela de Formación Docente, desde el saber cotidiano del profesorado formador, contruidos en la misma experiencia de formar y con el conocimiento de las características que definen al grupo de estudiantes de cada carrera. La otra, fue la generación de una escala Likert para medir la actitud hacia la diversidad en el estudiantado de primer ingreso a las carreras de Formación Docente.

Arnaiz (2005b) explica que los cambios sociales como los movimientos migratorios han aportado a esa necesidad de abrir las puertas a la diversidad en el ámbito educativo. La educación costarricense por su parte no escapa a esta realidad ante la presencia significativa de grupos de estudiantes de otras nacionalidades tales como los nicaragüenses, haitianos, dominicanos o colombianos; e incluso de los mismos movimientos a nivel nacional de grupos

poblacionales que provienen de zonas rurales tal es el caso de los grupos de indígenas que se trasladan a zonas urbanas.

Quesada (2003) en relación a lo expuesto explica “Hemos pasado de tener una escuela con una población relativamente homogénea, para encontrarnos con una diversidad inédita, la cual, no estábamos preparados para atender.” (p.31)

Los resultados obtenidos demuestran que es necesario definir un eje transversal que promueva la valoración de las actitudes a la diversidad en el profesorado en formación, sea para potencializar las adecuadas o bien, transformar aquellas que generan exclusión en el aula.

ANTECEDENTES

La educación requiere de la participación de profesionales de diferentes ramas de las Ciencias Sociales, especialmente en aquellas en donde se cuenta con el apoyo de equipos interdisciplinarios. De igual modo, la educación se puede nutrir de la información que pueden aportar otros grupos de profesionales como médicos, psicólogos, trabajadores sociales, sociólogos, entre otros, los cuales conforman las redes de apoyo que se requieran para buscar respuestas a las múltiples necesidades que se encuentran en las aulas.

La educación a su vez se estructura en un conjunto de ramas del conocimiento o áreas de especialización curricular, de modo tal que la Universidad de Costa Rica, específicamente en la Facultad de Educación, Escuela de Formación Docente se ofertan las siguientes especialidades: Educación Preescolar, Educación Primaria, Enseñanza de la Música, Enseñanza de la Psicología, Enseñanza del Castellano y Literatura, Enseñanza de los Estudios Sociales, Enseñanza de las Ciencias Naturales, Enseñanza de las Ciencias Naturales, Enseñanza de la Matemática, Enseñanza del Inglés, Enseñanza del Francés, Enseñanza de las Artes plásticas y Enseñanza de la Filosofía.

Ante lo citado es que resultó necesario identificar en el grupo de profesionales en formación universitaria de pregrado las actitudes hacia la diversidad presente en las instituciones escolares y secundarias, la identificación de las mismas pueden incidir en la toma de decisiones sobre el alcance que tiene o que debería tener el tema de la diversidad como eje central del Plan de estudios de las Carreras que se imparten en la Universidad de Costa Rica, específicamente en la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación.

La actitud hacia la diversidad escolar, que evidencie cada estudiante de la Escuela de Formación Docente en relación con sus iguales, se puede valorar mediante una escala tipo Likert que incorpore el sentir del profesorado de las diferentes áreas de la enseñanza, estructurada de modo tal que permita evidenciar información en tres niveles baja, intermedia y alta actitud.

Según explica Arnaiz (2005a) la diversidad es inherente a la persona por lo tanto se entiende que la diversidad alcanza todas las áreas en las que se desarrolla ese ser, sea social, lingüística, cultural, sexual, interpersonal,

cognitiva, capacidades y habilidades innatas y otras que se pueden escapar a ese amplio espectro propio de la integralidad de cada ser.

El grupo de profesionales que participan en la escuela debe asumir su tarea con compromiso y ser consciente de sus propias concepciones acerca de la diversidad y de cómo estas pueden alimentar esa desigualdad social que se promueve desde nuestra forma de percibir a los demás, la cual se ve reflejada en conductas excluyentes hacia los otros. Entonces parece necesario definir cuáles serían las conductas incluyentes de un profesional en el campo de la educación, se pueden citar algunas tales como la escucha atenta a cada uno de sus estudiantes, el conocimiento de las necesidades personales y sociales y de las características e intereses de los mismos, procurando dar respuesta a cada una de ellas según sea el momento y utilizando esa información como un recurso de mayor comunicación, no de ridiculización o de menosprecio.

El profesorado requiere de estrategias didácticas y metodológicas para atender a la diversidad escolar garantizando una educación de calidad. Sin embargo, es criterio de la investigadora que se requiere de una adecuada actitud por parte del profesional en educación para gestar las respuestas asertivas en el ámbito educativo a la diversidad escolar. El profesorado independientemente de su área de especialización debe conocer cuáles son sus actitudes desde que inicia su formación profesional, al igual que las entidades responsables de dicha formación, es decir las universidades, con el fin, de brindar los espacios necesarios para reflexionar sobre los cambios que se requieran para favorecer actitudes positivas en torno a la atención educativa de la diversidad escolar.

Los sistemas educativos se han visto impactados por los efectos de la globalización por lo que no se puede conceptualizar como un servicio social que pueda seguir brindando una oferta homogénea y única, al contrario se pretende una educación que incluya a todos y todas las involucradas en sistemas participativos y comunicativos eficientes. Tal y como lo expone Boggino y de la Vega (2006) “La positividad de las diferencias que se establecen en la escuela según la heterogeneidad de los sujetos y contextos, debe ser recuperada por una escuela que se pretende democrática y respetuosa de la diversidad”. (p.34)

Esta situación impacta en el rol de quienes tienen a cargo la enseñanza de las diferentes áreas del saber en el aula sea a nivel escolar o colegial. Lo anterior

debe ir de la mano de un proceso de sensibilización y formación que debe iniciarse en edades tempranas en donde el profesorado y otros profesionales del campo de la educación son el modelo a seguir, procurando desarrollar el respeto que cada estudiante percibiría para sí mismo, para luego proyectarlo en sus iguales, siendo con esto agente de cambio. Como lo menciona Lee (2007)

“Los entornos de atención infantil y para la primera infancia, que incluyen de forma positiva a niños de una amplia variedad de circunstancias sociales, culturales y religiosas y que fomentan la diversidad como parte de la vida, ayudan a los niños a crecer en la comprensión, el respeto y el aprecio de la sociedad diversa en la que vivimos.” (p.32)

Para lograr lo expuesto, el grupo de estudiantes debe sentir en sus recintos escolares respeto y aprecio por las características que los definen, por su propia diversidad como ente que participa en un grupo social, que en este caso sería la escuela misma, aún más cuando se visualiza una educación inclusiva. Además, debe promoverse un ambiente emocional de empatía y de confianza para lograr a su vez, la permanencia en las aulas. Por tal razón, la educación no puede seguir respondiendo a unos pocos, todas y todos deben verse favorecidos por un sistema con vida, teniendo presente el concepto de escuela que define Casassus (2003) “(...) lo que permite que uno pueda decir “es una escuela”, está dada por el patrón de interacciones intersubjetivas” (p.84).

En esas interacciones, participan todas las personas que conforman la comunidad escolar.

Al ser el profesorado miembro activo de la comunidad escolar, es deseable que muestre actitudes oportunas hacia la diversidad escolar; modos de pensar, actuar y sentir que debe fomentarse desde los primeros años de la formación profesional.

Objetivos generales:

1. Definir desde el saber cotidiano del profesorado de la Escuela de Formación Docente los indicadores que componen una adecuada actitud hacia la atención educativa de la diversidad estudiantil.
2. Elaborar una escala con evidencias de validez para definir las actitudes hacia la atención educativa de la diversidad en estudiantes de primer

ingreso de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

Objetivos específicos:

1.1 Establecer con representantes del profesorado de la Escuela de Formación Docente un perfil de las características deseables a nivel cognitivo, emocional y conductual del profesorado en formación de las diferentes disciplinas para atender la diversidad escolar inmersa en los contextos educativos desde su área disciplinar.

1.2 Analizar los puntos en común y las diferencias sobre las características deseables a nivel cognitivo, emocional y conductual necesarias que el profesorado en formación requiere, según su área disciplinar, para demostrar una actitud adecuada a la atención educativa de la diversidad escolar.

2.1 Diseñar una escala tipo Likert para identificar la actitud hacia la atención educativa de la diversidad del grupo de estudiantes de primer ingreso en las carreras que componen la Escuela de Formación Docente.

2.2 Analizar la escala tipo Likert con el aporte del criterio de personas expertas y de la estadística para encontrar evidencias de estructura factorial y establecer si concuerda con el planteamiento teórico del constructo.

2.3 Analizar las evidencias de confiabilidad interna de la escala tipo Likert para medir la actitud hacia la atención educativa de la diversidad escolar.

2.4 Socializar los resultados con el profesorado y estudiantado de la Escuela de Formación Docente.

Dificultades enfrentadas y la forma en que fueron resueltas

La mayor dificultad enfrentada se dio en la fase cualitativa, especialmente al concretar el día y la hora para realizar las entrevistas con las personas coordinadoras de las carreras de la Escuela de Formación Docente. La mayoría de las personas tenían una cantidad importante de compromisos, debido a sus puestos de coordinación en la carrera. A pesar de haber realizado el contacto con las personas desde el mes de agosto del año 2010, no se logró iniciar la producción de la información sino hasta en la última semana de setiembre y se concluyó en diciembre, luego de múltiples llamadas telefónicas y correos

electrónicos. Es necesario rescatar que en todo momento las personas participantes demostraron una excelente actitud e interés por compartir, desde sus saberes cotidianos, la información tan necesaria para poder aproximar a la investigadora al objeto de estudio.

Otra dificultad presentada fue el desconocimiento que tenía la investigadora de la conformación administrativa de las carreras de la Escuela de Formación Docente, que tienen Comisiones compartidas con las áreas específicas de cada disciplina. Lo anterior imposibilitó realizar un grupo focal por cada carrera, debido a la poca cantidad de profesores que componen esas comisiones. Ante esta situación se recurrió al profesorado que imparte el Núcleo pedagógico. Este núcleo está compuesto por varios cursos que el estudiantado de todas las carreras de Formación Docente debe aprobar. Se contactó al profesorado mediante correo electrónico y sólo dos mostraron su anuencia a participar, sin embargo, fue imposible conseguir un espacio para realizar el grupo focal, de modo que se recurrió a la implementación de la metodología de la Técnica Delphi, para producir sus aportes.

Impacto Universitario y Nacional del Proyecto

La investigación realizada evidencia la necesidad de incorporar en la formación del futuro profesional en educación acciones educativas, que fortalezcan todas aquellas actitudes sensibles a la diversidad y por otro lado, transformen aquellas que son excluyentes.

Las carreras de la Escuela de Formación Docente deben incorporar en sus planes de formación profesional un eje transversal que promueva la reflexión de las actitudes que presenta el futuro docente.

El profesorado requiere de las actitudes y las estrategias educativas necesarias para responder a la diversidad escolar y los años de formación profesional deben impulsar el fortalecimiento de ambos aspectos. Las actitudes y el dominio de estrategias educativas garantizarán espacios de aula equitativos, respetuosos a la individualidad y que apoye de manera asertiva y efectiva, las necesidades particulares de aprendizaje. Lo anterior, nos acerca a indicadores de calidad educativa.

La Universidad de Costa Rica, mediante el Instituto de Investigación en Educación, impulsa y apoya los espacios para la investigación y la reflexión de temas que si bien pueden constituir un saber cotidiano, no se han sistematizado en un ejercicio investigativo y participativo. De ahí que la Universidad, específicamente la Facultad de Educación, puede utilizar los resultados de esta investigación para proponer acciones en la formación de los nuevos profesionales en el campo de la educación, considerando una transformación de sus actitudes, quienes a su vez, podrían tener un efecto reproductor a nivel cultural, ambiental, económico y social de las representaciones sociales que tradicionalmente han explicado a la diversidad que se presenta en la institución educativa.

Este proyecto de investigación elaboró una escala tipo Likert que permite a la Escuela de Formación docente identificar y tomar decisiones curriculares, según las necesidades que se presenten en las actitudes hacia la diversidad para la formación de futuros docentes sensibles y comprometidos con la diversidad escolar.

Los resultados de esta investigación se sistematizaron en dos artículos científicos, uno ya fue valorado por la Revista Electrónica según costa en el oficio INIE-1392-2011 y se deben incorporar las recomendaciones. El segundo artículo científico socializará los resultados de la fase cuantitativa.

Informe financiero ejecutado:

Se detalla en el anexo 1.

REFERENTE TEÓRICO

Al hacer la revisión de los aportes de otras investigaciones y documentos que desarrollan el tema de las actitudes en el profesorado, se evidencia que existe una preocupación de diferentes investigadores en el campo de la educación, por abrir espacios para el estudio y la reflexión acerca de la importancia de ayudar al futuro profesional en educación a conocer sus propias actitudes hacia la diversidad. Al parecer este es el camino para generar cambios reales en las actuaciones educativas relacionadas con la diversidad escolar.

Clarke y Drudy (2006) indican que al valorar las actitudes hacia la diversidad, se debe recurrir al análisis de los contextos sociales y cómo estos influyen en la construcción de una forma de pensar, representativa de cada realidad social. Así por ejemplo, Johansson, Davis y Geijer (2007) indican que las políticas de inmigración generan el sentimiento de “nosotros y ellos”.

Lo anterior puede generar una visión social de la persona inmigrante como un ser externo a su propia cultura y realidad social, lo que puede incidir en la construcción de imágenes que las describen como un problema para el sistema económico, político y educativo y que incluso atentan contra el mantenimiento del “status quo” de una sociedad.

En Costa Rica durante el año 2007, la Dirección General de Migración y Extranjería reporta las siguientes cifras de personas que residen en forma permanente y temporal según continente de procedencia.

Cuadro 1.
Cantidad absoluta de inmigrantes permanentes y temporales según continente y cantidad de países representados en Costa Rica. Año 2007.

| Contine nte | Cantidad de países representa dos por continente | Residentes | | Total |
|------------------------|---|------------------------|-------------------------|--------------|
| | | Tempora les | Permanen tes | |
| África | 21 | 12 | 77 | 89 |
| América | 35 | 12075 | 268333 | 280048 |
| Asia | 34 | 1103 | 7864 | 8967 |
| Europa | 37 | 1452 | 7642 | 9094 |
| Oceanía | 2 | 11 | 52 | 63 |
| Total | 129 | 14653 | 283968 | 298261 |

Fuente: Dirección general de Migración y Extranjería, Planificación institucional

Consultado en:<http://www.migracion.go.cr/planificacion/RESIDENTES%20ACTUA-30%20DE%20JUNIO%202007.pdf>

Del cuadro anterior se desprende que en la sociedad costarricense hay presencia de una diversidad importante de personas inmigrantes, lo cual alimenta la riqueza cultural, siendo la mayor cantidad de personas de países del continente americano. Es criterio de la autora del presente informe, que esta diversidad está reflejada en las aulas del sistema educativo.

Ante esta realidad, es importante que el profesorado en formación inicie un proceso de revisión y concientización de sus actitudes hacia la diversidad, pues como lo explican Johansson, Davis y Geijer (2007) si en la escuela no se enseña el respeto a la diversidad, las actitudes segregantes se pueden exacerbar en el futuro. Esto reafirma la responsabilidad social que tiene cada docente en el aula como modelo ante sus estudiantes y como representante del contexto social predominante.

Bollin (2007) explica que la expectativa que se tiene ante la formación del profesorado en aspectos relacionados con la tolerancia a la diversidad escolar, es que una comprensión más profunda de la realidad del estudiantado y de sus familias podría disponer una mayor y mejor sensibilización hacia las necesidades individuales. Esto contribuiría a eliminar conductas de exclusión social, las cuales según Johansson, Davis y Geijer (2007) generan estructuras que obstruyen el desarrollo de cada estudiante porque le estigmatizan y además, proponen una valoración minimizada de las experiencias y conocimientos propios.

En el caso particular de la atención educativa a la diversidad representada por estudiantes con condiciones asociadas a discapacidad, Sze (s.f) reflexiona que el profesorado que logra realizar un autoexamen de sus actitudes, tiene conciencia de los diferentes tipos de discapacidad y domina estrategias educativas, además, tiene una alta probabilidad de realizar la docencia de manera exitosa, porque desean incluir, tienen voluntad para actuar con altas expectativas y buscan la transformación.

Sin duda la reflexión expuesta por Sze(s.f) se puede extrapolar a todos los referentes que puedan indicar diversidad en el salón de clase, definida esta por

cada una de las múltiples características que individualizan a cada persona que participa en la experiencia de aprender.

Por su parte, Jokikokko (2005) afirma que cada docente necesita varias habilidades pedagógicas para cubrir las necesidades educativas de estudiantes diversos, y se deben proveer desde su formación profesional.

Teniendo claridad en la importancia de promover el autoconocimiento de las actitudes del futuro docente, se discuten una serie de temas que constituyen y fundamentan la presente investigación.

¿Qué se entiende por diversidad escolar?

En esta investigación interesa aproximarse al concepto de diversidad, el cual encierra una multiplicidad de elementos a considerar. Algunas líneas que pueden orientar esta definición son las características personales y sociales que hacen a cada individuo un ser único e irrepetible.

De manera anticipada la autora solicita a los lectores del informe las disculpas por recurrir a conceptos de un diccionario, lo cual puede disipar la profundidad epistemológica y metafísica que los explica. El recurso se utiliza con el fin de comprender de modo accesible términos que evidentemente se deben abordar desde la filosofía pero que aportan sustento teórico al tema de interés.

La Real Academia Española (2010) indica para el concepto de diversidad, los siguientes términos: 1. Variedad, desemejanza, diferencia. 2. Abundancia, gran cantidad de varias cosas distintas. Nótese que ambas acepciones recurren al concepto de diferencia.

Para Carignan, Pourdavood, King y Feza (2005) la diversidad se ve desde los términos de raza, género, discapacidad, valores, culturas, tradiciones, religiones, idiomas, comportamientos, actitudes, creencias, la historia, las contribuciones a la humanidad, las formas de pensar; la promulgación, la comunicación y la organización del medio ambiente.

Clarke y Drudy (2006) explican que la naturaleza y el alcance de la diversidad se refieren a los grupos que van a ser incluidos. Las aplicaciones que utilizan ambos investigadores para explicar la diversidad son aspectos eminentemente culturales tales como la etnia, la raza, los aspectos interpersonales, lo social y lo geopolítico. También incluyen otros elementos tales como el género, el estado

civil, la situación familiar, la religión, la edad, la discapacidad, la pertenencia a la comunidad nómada.

En el caso del contexto costarricense y según el criterio de la autora, el concepto de comunidad nómada no resulta representativo, pero si es pertinente considerar al grupo de personas inmigrantes.

Por su parte, para Jokikokko (2005) se pueden ubicar los siguientes indicadores de diversidad: el cultural, el étnico, el racial, el interpersonal, el social, el geopolítico, el género, el sexo y el religioso; estos emergen diariamente en las salas de clase. Esta autora a su vez indica que se pueden ubicar dos dimensiones de la diversidad: la visible y la invisible. La diversidad invisible es aquella que no es evidente en un primer contacto con la persona como la orientación sexual, la opinión política, el estilo de aprendizaje y los antecedentes familiares.

A partir de lo anterior se puede establecer también que existen diferencias fáciles de reconocer en las personas como las características físicas, es decir, la altura, el peso, el color del cabello entre otras. Tanto las características visibles como las ocultas pueden desencadenar actitudes de aceptación representadas por la tolerancia y el respeto, o de rechazo como los estigmas o los tabúes.

Otro aporte lo realizan Johansson, Davis y Geijer (2007), quienes explican que en Suecia la política de integración incluye la diversidad étnica, cultural, lingüística, religiosa y todas las experiencias de vida de las personas, específicamente, inmigrantes.

Desde una perspectiva profundamente educativa Essomba (1999) explica que la heterogeneidad presente en las aulas se puede observar en las diferencias lingüísticas, de edad, religiosas, axiológicas, conductuales y académicas, debidas a los distintos referentes culturales.

Para aproximarse al concepto de diversidad escolar y sistematizando los indicadores mencionados, se puede concluir que diversidad implica la diferencia que constituye a las personas en los siguientes aspectos:

- Personales: se entiende esta como aquellas características que hacen a cada persona un ser único e irreplicable por sus características físicas y de

derecho. Se pueden citar como indicadores la edad, el sexo, el estado civil y la preferencia sexual.

- Culturales: Está definida por los rasgos que caracterizan y definen a cada cultura y que le pertenece a cada persona por ser parte de ella, se pueden distinguir la lengua, la religión, la raza, la etnia, las prácticas sociales y políticas.

- Cognitivas: Comprende las diversas formas en que las personas se acercan a los objetos de aprendizaje y construyen e interiorizan el conocimiento, se consideran en este aspecto los estilos de aprendizaje, las habilidades personales y las experiencias previas que definen los significados que definen a los objetos de aprendizaje.

Las anteriores características, visitan y conviven en el aula. Es decir, la diversidad escolar se define en esta investigación como la presencia de las diferencias personales, culturales y cognitivas de cada persona presente en la comunidad educativa: docentes, estudiantes, familiares y otros relacionados con el contexto educativo.

¿Qué es ser otro?

Al tener claro el concepto de diversidad escolar, aflora el término de persona diferente. Ahora bien, para entender esa concepción de persona se requiere comprender el concepto de otredad y de alteridad, puesto que ambos nos acercan a la convivencia en sociedad, elemento que resulta un eje de interés primordial en la presente investigación.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2010) el concepto de alteridad se define como la condición de ser otro. Pero, ¿qué es ser otro?. Para acercarse a este concepto, se revisó la propuesta filosófica de Emmanuel Levinas, puesto que según Schmidt (2003) “La concepción metafísica levinasiana, lleva a desembocar en el “humanismo del otro hombre”. (p.165)

Tratar de interpretar y explicar el concepto del otro desde Levinas constituye una tarea compleja debido a su fundamento filosófico, sin embargo, parece ser que este pensador ofrece líneas críticas para buscar una comprensión de este

concepto necesario, según la autora, para alcanzar una vida en sociedad inclusiva.

Según Levinas (1974) el Otro da conciencia del ser, interpela, autodefine, hace conocimiento personal, parece liberar de la idolatría y del egocentrismo, pero ante todo se debe reconocer al Otro. Schmidt (2003) expone que para Levinas el otro se explica en la epifanía del rostro de una manera ética, supera los rasgos físicos y menciona:

El “rostro” de la persona que se ofrece a mi mirada es la verdadera categoría ontológica que hace que el yo salga de sí mismo hacia el “exterior” de sí mismo y con ello destruye el moderno engreimiento del “exterior” de sí mismo y la subjetividad. (p.151)

Para Levinas (1974) cada persona tiene una profunda responsabilidad con los otros incluso debe ser superior a la responsabilidad propia.

Por otro lado, se puede interpretar que la responsabilidad beneficia a todos, puesto que la persona no se convierte en una especie de mártir, porque también constituye el otro de alguien (otro yo), tal y como lo explica el mismo Levinas (1979) en la siguiente frase “Uno es para el otro lo que el otro es para uno; no hay lugar excepcional para el sujeto. Se conoce al otro por empatía, como a un otro-yo-mismo, como *alter ego*”. (p.126). Levinas, incluso interpreta al otro desde una noción de divinidad, pues al comprender y al ayudar al otro se está con Dios.

Según lo anterior, todos “nos” necesitamos para construir y para tener conciencia de su propio ser, así por ejemplo, la cultura no es únicamente producto de un yo, es también de otros, entonces, como negar la presencia de los otros o tratar de disfrazarlos de un “yo” que se entiende desde una posición egocéntrica. Castellón (2004) explica que para Levinas “Toda afirmación del Otro que no respete su infinitud, que intente integrarlo en realidad es opresión.” (269). Del mismo modo, Schmidt (2003) explica que

El Otro no puede ser poseído, resiste el usufructo y como el Yo se encuentra con este Otro, es llamado al sentido de su libertad- una libertad que está fundada por el Otro y la cual, en este encuentro, es llamada a la responsabilidad y obligación hacia el Otro como una genuina libertad. (163)

Según lo anterior, el profesorado en formación requiere tomar conciencia del otro como un *alter ego*, término que explica la Real Academia Española (2010) como “Persona en quien otra tiene absoluta confianza, o que puede hacer sus veces sin instrucción alguna. Persona real o ficticia en quien se reconoce, identifica o ve un asunto de otra”. Cuando el profesorado en su generalidad comprenda que cada persona existe porque hay otra que le da la existencia, se darán los cambios en el discurso social de una cultura hegemónica y una educación homogénea que reproduce opresiones.

Las huellas sociales en el profesorado en formación

Al partir de la comprensión que la persona está definida por una historia de vida individual y social, alimentada por el convivir con los otros, se ha encontrado en la literatura consultada, un interés constante por lograr que el profesorado en formación reconozca sus actitudes, formadas por las experiencias previas sea en ámbitos educativos formales o informales.

Para la investigadora es importante revelar cuáles son las experiencias que definen en cada estudiante en formación su actitud hacia la diversidad escolar y a nivel teórico, parece que lo aprendido en la escuela, en la familia, en la sociedad deja huellas que posibilitan o limitan el cambio. Carignan, Pourdavood, King y Feza (2005) les llama representaciones sociales.

García (2004) explica que la familiaridad con un hecho o situación deja a la persona sin la capacidad de comprender y en caso contrario, la no familiaridad producen la alerta y el rechazo. Acaso ¿serán estas últimas las reacciones del profesorado ante la diversidad escolar?. La pregunta anterior es un supuesto ontológico de la investigadora.

Parece ser que nuestra historia de vida está permeada por lo que Levinas (1972) explica como el “ (...) lenguaje hablado por espíritus encarnados.” (p.31) y el cuerpo expresa lo que esos espíritus relatan, es decir, se constituyen en las huellas que caracterizan la conducta de manera individual y colectiva (normas, organizaciones, conductas) de la persona y la sociedad, tal y como lo expone García (2004).

Luque y Luque (2011) mencionan que las cogniciones sociales explican las adquisiciones y el desarrollo de comportamientos y de la comprensión del otro y agregan

A partir de estos comportamientos se pueden generar actitudes que, como propensiones de acción dirigida, estarán presididas por los valores, como elementos indicadores del deber ser y deber hacerse, desde el punto de vista de uno y de los otros (de todos). De esta forma, las reglas sociales y convencionales, dan paso a las morales (generales y reguladoras de la sociedad), influyéndose y estructurándose la conducta propia y de los otros, formándose así los papeles sociales. (p.2)

Sze (s.f) explica que algunas fuentes que ayudan en la definición de las huellas se pueden encontrar en las experiencias personales del profesorado en formación mientras eran estudiantes antes de la etapa universitaria. En este sentido Alliaud (2004) explica que las personas novatas que estudian educación cuentan con al menos 15 años de experiencias escolares producto de su misma formación por los diferentes niveles académicos.

Essomba (1999), Herrera y Murry (2006) explican que el profesorado antes de llegar a ser profesionales de la educación, han estado inmersos en un proceso de aculturación y socialización que puede alimentar prejuicios y estereotipos etnocéntricos, lo cual se ve reflejado en conceptos de uso frecuente con alto contenido peyorativo y que ponen de manifiesto una desinformación de la realidad.

Es criterio de la autora que dichos conceptos condicionan inevitablemente la conducta de la persona, puesto que la realidad se filtra por lo que Achilli (1996) define como la “ (...) mirada etnocéntrica del maestro (...)” (p.76). Herrera y Murry (2006) indican que si esas experiencias previas no incluyen la diversidad se pueden generar tensiones en el profesorado entre las formas de pensar y sentir aprendidas en sus experiencias previas y las conductas deseadas como profesional en educación para lograr ambientes de aprendizaje tolerantes a las diferencias de la comunidad escolar.

Bolli (2007) explica que en su investigación de los estereotipos hacia la cultura que presentaba el profesorado en su etapa de formación, un 66% admitieron que sus ideas hacia las diferencias culturales eran infundadas, luego de relacionarse con el grupo de estudiantes y las familias, reconocieron además, que sus estereotipos negativos se podían propagar a otros miembros de la

comunidad escolar. Lo anterior ilustra la desinformación de la realidad que puede caracterizar las actitudes de rechazo.

Por su parte Donnelly (2004) explica que el currículum oculto evidencia las creencias del profesorado, aunque se dé de manera sutil y pueda tener una fuerte repercusión como efecto multiplicador de ideas sobre las personas y la diversidad, es decir, a pesar de que las escuelas promuevan ejes transversales de tolerancia y respeto en su propuesta curricular, siempre se entreteje en la experiencia de aprendizaje y como parte de las acciones de mediación pedagógica, la actitud real del profesorado a pesar del auto desconocimiento de las mismas.

¿Qué se entiende por actitud?

Para lograr una comprensión adecuada del concepto “actitud” se revisó diferentes supuestos teóricos. Hernández, Fernández, Baptista (2006) citando a (Fishbein y Ajzen, 1975; Oskamp, 1991; Eagly y Chaiken, 1993) explican que “(...) la actitud es una predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o sus símbolos.” (p. 340)

De manera tal que la actitud implica una inclinación a actuar de determinada forma a partir de un aprendizaje que se ha dado previamente en la persona sobre los hechos, objetos o situaciones. Se puede observar que hay una relación directa entre actitud y conducta, en este sentido Hernández, Fernández, Baptista (2006) exponen que “(...) la actitud es como una semilla que bajo ciertas condiciones suele “germinar en comportamiento”. (p.341).

Por su parte Soto (2007) explica que Lambert (1971) “ (...) describe las actitudes como una forma organizada de pensar, sentir y reaccionar, en relación con personas, grupos, resultados, sociales o, más generalmente cualquier suceso en el ambiente de alguna persona” (p. 25).

En esta definición se considera nuevamente el factor de conducta, como una evidencia observable de lo que la persona ha construido internamente en su imaginario con los objetos que le rodean. Por lo que se puede considerar que en esta definición se agregan dos nuevos componentes al concepto de actitud, los cuales hacen referencia a los aspectos emocionales al decir que se siente, y el aspecto cognitivo, es decir lo que se piensa.

Otra posición que se consideró relevante para la comprensión del constructo actitud es la planteada por Thurstone (1970) quien expone que es "(...) la suma total de las inclinaciones y sentimientos, prejuicios o inclinaciones, nociones preconcebidas, ideas, miedos, experiencias, y convicciones sobre algún tema en específico que tiene un hombre" (p.128). Esta definición se acerca a la anterior en los aspectos emocionales y cognitivos pero no considera la conducta como un posible indicador de actitud, pues como él mismo explica, el medir la actitud no nos permite predecir la conducta futura. Sin embargo, resulta interesante considerar las reflexiones que hace Thurstone (1970) con relación a las opiniones de las personas, explica que estas son el indicador verbal de la actitud y de cierta manera la simboliza.

Por su parte Kerlinger y Howard (2002) plantean que la actitud es "(...) una predisposición organizada a pensar, sentir, percibir y comportarse hacia un referente u objeto cognitivo. Se trata de una estructura perdurable de creencias que predispone al individuo a comportarse de manera selectiva hacia los referentes de actitud" (p.648).

Dicha definición tiene una estrecha relación con la citada por Lambert (1971), quien igualmente considera los aspectos emocionales, cognitivos y conductuales y agrega un nuevo componente que se puede definir como la consistencia de dicha actitud en el tiempo la cual según expone los autores es perdurable. Es importante detenerse en este punto y tomar en cuenta que al considerar el aspecto cognitivo que se ha desarrollado en las definiciones se contempla como posible el aprendizaje constante de la persona pues según sus vivencias hay cambios en sus sentimientos por lo tanto se puede debatir dicha perdurabilidad de la actitud, la cual evidentemente sufre transformaciones conforme la persona se desarrolla biológica, cultural y socialmente.

Para finalizar esta revisión de supuestos teóricos se considera la posición de Summers (1970) quien citando a Katz and Stotland, 1959, Krech et al, 1962, resume lo desarrollado hasta este momento al explicar que la actitud está compuesta por tres componentes, los cuales son el cognitivo, el emocional y la tendencia a actuar. Los tres componentes están interrelacionadas pues se supone que de acuerdo a lo que sienta la persona a nivel emocional y se piense así serán las respuestas conductuales.

Soto (2007) expone que Summer (1976) resalta 4 aspectos en los que hay consenso con relación al concepto de actitud, los cuales son: “Es una predisposición a responder a un objeto, es persistente pero no inmutable, produce consistencia en las manifestaciones de la conducta, y tiene una cualidad direccional” (p.25)

Según lo considerado hasta este momento se define para el presente trabajo de investigación que actitud son todos los conocimientos que posee una persona alrededor de un objeto que le producen determinados sentimientos y que condicionan su conducta. Estos conocimientos se transforman según las vivencias de las personas.

Autoconocimiento de las actitudes

Es determinante en la transformación de las actitudes del profesorado la metacognición de las características conductuales y valorativas que les define como personas, las cuales son producto de las huellas sociales que se alimentan en la cotidianidad y predeterminan ciertas formas de valorar la realidad inmediata y las relaciones con los otros.

Essomba (1999) indica que la identificación de los prejuicios y estereotipos en el ideario del profesorado, permitirá tener tierra fértil para lograr los siguientes aspectos: la apertura al conocimiento y la diversidad y el contraste de informaciones para buscar el equilibrio, favorece el cambio de actitudes y de valores hacia una convivencia más enriquecedora, creativa y pacífica. Jacobo (2008) explica que poco se puede hacer con el conocimiento de estrategias educativas si no se busca la transformación del profesorado hacia la construcción de una noción de nosotros, de diferencia y de alteridad.

El estudiantado en formación de las carreras de educación tiene una serie de conocimientos previos de su cultura, la conocen, la dominan, sin embargo se les dificulta comprender lo que realmente creen y por qué lo creen. Para Clarke y Drudy (2006) muchos de ellos y ellas tienen buenas actitudes, buscan lograr aprendizajes significativos en el estudiantado y por lo tanto su causa es noble, sin embargo, no cuentan con las estrategias metodológicas y actitudinales para enfrentarse a la realidad diversa del aula, porque socialmente no han aprendido a enfrentar lo que implica esa diversidad.

En lo mencionado surge la contrariedad y la doble moral, por ejemplo, en la investigación realizada por Clarke y Drudy (2006) el grupo de estudiantes estaban de acuerdo en que las personas inmigrantes deben gozar de sus deberes y derechos, pero también están de acuerdo que estas se aprovechan de la seguridad social que ofrece el país. Esta misma investigación demostró que el estudiantado en formación más joven tiene una menor disposición a la diversidad cultural que las personas con mayor experiencia laboral.

García (2004) explica que un proceso de formación que pretenda comprender la pluralidad cultural requiere de un sistema de valores que facilite la convivencia. Essomba (1999) explica que se requiere de un profesorado que valore los orígenes, propósitos y consecuencias de su trabajo, develiza las suposiciones ocultas, toma conciencia de sus actos y reflexiona sobre el tipo de valores que hay que fomentar en las futuras generaciones. Todo lo anterior se logra mediante la autocrítica.

Formación en el profesorado

El profesorado posee un bagaje de huellas que le autodeterminan y le orientan sus percepciones sobre la realidad, es necesario pues, que en la formación del profesorado se inicie la reflexión, el conocimiento y la valoración de sus actitudes.

Herrera y Murry (2006) explican que ante la diversidad presente en el aula y la poca formación del profesorado estos pueden sentir intimidación, frustración y desautorización en los métodos de instrucción y de evaluación que utilizan frecuentemente. De hecho, esa carencia en la formación limita al docente para identificar las diversidades presentes en el aula. En contraste Bollin (2007) indica que la formación del profesorado genera comprensión, confianza y eficacia en su ejercicio profesional.

Jokikokko (2005) explica que las escuelas cada día son más diversas y multiculturales por lo que los profesores necesitan una sensibilidad especial para reconocer diferencias y capacidades interculturales y poder así apoyar el crecimiento personal y académico de estudiantes diversos.

Por su parte Essomba (1999) recomienda que la formación inicial del profesorado debe ir orientada a ayudarlo a comprender que forma parte de una sociedad que es culturalmente diversa pero enriquecedora para todos y para el

grupo profesional que tiene que dar respuestas positivas a la diversidad cultural (así como la diversidad física y cognitiva). De esta manera se eliminan sentimientos de impotencia y ansiedad. También indica este autor, que es necesario que esa formación ayude al profesorado a modificar o cambiar sus actitudes, a poner más énfasis en la reflexión filosófica sobre los valores y la responsabilidad en la transmisión de ciertas huellas a las nuevas generaciones.

Ante la falta de formación del profesorado se exacerban actitudes pesimistas, recelosas y defensivas tal y como lo refiere Essomba (1999). Esto genera un deseo de repartir el problema o bien de ignorarlo. Es un criterio ontológico de la autora del presente informe que esto representa una realidad que también viven tanto docentes como estudiantes y familias en los centros educativos costarricenses. Algunos profesionales en educación no desean tener a su cargo estudiantes diversos especialmente en el área de aprendizaje y, ante la diversidad cultural, no hay respuestas educativas porque interesa la cultura instalada y se invisibiliza al otro. Agrega Donnelly (2004) que el profesorado suele guiarse por sus intuiciones arraigadas para actuar en situaciones de conflicto y, eventualmente, la falta de formación profesional hace que las personas recurran a estas.

Líneas de acción en la formación del profesorado

Evidentemente, la formación del profesorado se debe asumir desde los centros de educación superior, que en el caso costarricense son los que tienen a cargo la preparación profesional del profesorado.

Essomba (1999), Bolli (2007) y Garcia (2004) realizan el siguiente aporte teórico de los aspectos a considerar en la formación del profesorado para la diversidad escolar:

- La formación del profesorado es la única que puede generar innovación curricular, para “desaprender” el conocimiento previo.
- Las escuelas encargadas de la formación deben modelar estrategias educativas tolerantes a la diversidad, con el fin de eliminar prácticas segregantes aprendidas en otros niveles de formación.
- Es necesario incorporar las destrezas críticas para rechazar los estereotipos y valorar la diversidad como riqueza.

- Identificar y reconocer en la propia persona los estereotipos sin fundamento y las injusticias sociales que se comenten producto de estas valoraciones.
- Promover estrategias tales como vivenciar las dificultades y los problemas del rechazo que padecen grupos minoritarios en nuestra sociedad.
- Observar a profesores modelos es decir, se apuesta por un fortalecimiento de la empatía.
- Incorporar la tolerancia y fortalecer la mentalidad pluralista, sustentada por un sistema de valores que potencialice la convivencia.

Es interesante retomar la función que tienen las entidades formadoras del profesorado, pues interesa lograr la transformación de las prácticas convencionales de enseñanza y aprendizaje. Una estrategia que recomienda la autora es incorporar la diversidad del mismo estudiantado en formación como riqueza que se aprecia y se vive cotidianamente. Lo anterior, invita a una evaluación de las estrategias educativas que se están utilizando en las carreras y los supuestos epistemológicos que definen los planes de estudio.

¿Qué enseñar?

Luego de comprender la necesidad de formar al profesorado para que tenga herramientas y habilidades para responder a la diversidad escolar, es justificado tratar de definir actitudes positivas que se deben modelar o bien reforzar en el estudiantado en formación, una vez que ha alcanzado la capacidad crítica para “desaprender” aquellas actitudes que proyectan conductas excluyentes.

Bollin (2007) recomienda fomentar actitudes como la sensibilidad cultural, la comprensión de los desafíos de la adquisición de un segundo idioma, el desarrollo de altas expectativas relacionadas con el desempeño estudiantil, el compromiso de fortalecer la autoestima del estudiantado y el respeto a los familiares.

Por su parte Luque y Luque (2011) recomiendan incluir la aceptación, el respeto y la coherencia entre el pensamiento y la actuación del futuro docente, con el fin de favorecer el afecto, el respeto, la tolerancia y la solidaridad. Esto va a incidir en lograr un ambiente de enseñanza y aprendizaje eficaz, gratificante e inclusivo.

García (2004) apuesta a los valores de la tolerancia, entendida esta como el respeto de los valores ajenos, la solidaridad y la libertad, esto incita a valorar “(...) el pluralismo como propio (...)” (p.43)

Essomba (1999) menciona necesario formar en el profesorado una actitud abierta y flexible, que sepa valorar y respetar lo diferente, desterrando cualquier tendencia que menosprecie a las personas por sus características diferenciales. Herrera y Murry (2006) agregan la reflexión crítica de las creencias del profesorado en formación para mejorar la práctica. Por su parte Jokikokko (2005) menciona como necesario estimular la conciencia y la sensibilidad a la diversidad.

Para finalizar este apartado, el cual pretende iluminar las actitudes que se deben enseñar al profesorado en formación como medio para facilitar la convivencia con la diversidad, se retoma la propuesta de Antunes (2006), quien propone una serie de actitudes necesarias para que el profesorado pueda comprender las inteligencias múltiples, sin embargo, es criterio de la autora que lo planteado por Antunes (2006) fortalece al profesorado más allá de la sola tolerancia en este tema específicamente.

Antunes (2006) refiere que el profesorado debe tener una mentalidad abierta para aceptar con humildad pero con entusiasmo y osadía su misión educativa y sensibilidad, así como para sentir placer auténtico en relacionarse con otras personas y en declararse dispuesto a ayudar al alumnado y cultivar una actitud investigadora y estudiosa, un alto sentido crítico y disposición a compartir con otras personas profesionales los aciertos de su ejercicio docente.

¿Por qué formar al profesorado para la diversidad escolar?

La formación del profesorado hacia la diversidad escolar puede incidir en la construcción de una sociedad inclusiva y equitativa. Por lo tanto, los productos que se desprendan del cambio en las actitudes del profesorado tendrán un efecto mutiplicador en la sociedad costarricense, pues las nuevas generaciones se van a encontrar con un profesional en educación que ha logrado desaprender sus huellas injustificadas de rechazo, estigmas y estereotipos, para transformarse en un nuevo ser que valora al otro por la riqueza infinita que encierra su existencia.

Jacobo (2008) explica que la formación del profesorado fortalece la concordia y el encuentro. Estas actitudes se representan socialmente como aceptación, unión, encontrar sentido, significaciones, valores y emociones, casi siempre de carácter positivo entre las personas involucradas, aclara que esto beneficia tanto la relación del profesorado con el estudiantado como la relación de cada docente con su propio ser. Él mismo autor lo explica refiriendo que no hay peor atentado que el silencio del otro, la falta de respuesta del otro. La indiferencia, el desencuentro con el otro provoca respuestas y reacciones no esperadas que llevan a una polisemia de emociones negativas tales como el enojo, la desesperación, el agravio, la ira, la indiferencia y la huida.

Por su parte Cremin y Thomas (2005, citados Pecek, Cuk, Lesar (2008)), indican que la falta de habilidades para enfrentarse a la diversidad escolar, genera la segregación en las escuelas, la alienación y la exclusión que es especialmente sufrida por el grupo de estudiantes.

Ante lo expuesto, se evidencia que es necesario reconocer las actitudes del profesorado desde que inicia su formación profesional, con el fin de lograr cambios reales en las huellas que reproduce la historia de vida personal y acercarse de este modo a ese ideal de sociedad inclusiva.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Enfoque

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto. Éste es definido por Hernández, Fernández y Baptista (2006) como “(...) un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio (...) para responder a un planteamiento del problema.” (p.755)

Desde un enfoque cualitativo se hizo una descripción de la realidad en estudio, es decir el concepto e indicadores de una adecuada actitud a la diversidad escolar que produce el profesorado de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. Los significados que se construyeron permitió comprender el saber cotidiano del profesorado formador relacionado con las actitudes a la diversidad escolar. Para lograr profundizar en esos significados, la investigadora procuró un ambiente de empatía y de respeto a los múltiples saberes compartidos.

Desde el enfoque cuantitativo, se generó un instrumento para medir la actitud a la diversidad, del estudiantado de primer año de carrera de las diferentes áreas disciplinares de la Escuela de Formación Docente. Para los análisis interesó describir a la muestra de manera general mediante el uso de frecuencias descriptivas. Para obtener un instrumento con evidencias empíricas de validez y confiabilidad interna se utilizaron los aportes metodológicos de la Teoría Clásica de los TEST.

Fase cualitativa

Participantes

En el planteamiento original del proyecto de investigación, se había propuesto desarrollar entrevistas con cada persona coordinadora de las carreras de la Escuela de Formación Docente y un grupo focal con el profesorado que representa cada carrera. La propuesta señalada se logró realizar con las carreras de educación primaria y educación preescolar.

Con las restantes carreras se presentó la particularidad de que integran comisiones compartidas con la Escuela de Formación Docente y el área de la disciplina específica. De este modo, todo el estudiantado de este grupo de carreras lleva cursos del área de la docencia y de la disciplina propia. La comisión compartida que representa a la Escuela de Formación docente está integrada por un grupo reducido de profesores, en promedio 2 docentes, los cuales asumen la docencia y la coordinación de la misma. Lo anterior imposibilitó la realización de los grupos focales debido al reducido número de docentes del área de educación propiamente.

A pesar de lo mencionado, todas las carreras que tienen una comisión compartida, incluyen en su malla curricular un Núcleo pedagógico, el cual fue impartido por 4 profesores en el II Ciclo del año 2010, según información aportada por la Escuela de Formación Docente. Se intentó coordinar con este grupo de profesores un grupo focal, sin embargo, fue imposible por la poca posibilidad de horarios disponibles. Es importante rescatar que algunos sólo trabajan una jornada parcial en la Universidad y asisten sólo el día que corresponde al curso, por lo que se optó por utilizar una adaptación de la metodología de la Técnica Delphi, que permitió recoger la percepción del profesorado que colaboró mediante correo electrónico. Únicamente se obtuvo respuesta de 2 profesores.

De las 12 carreras reportadas se contó con la participación de 10. A pesar de varias llamadas y correos electrónicos no se obtuvo la respuesta del coordinador de las carreras de Enseñanza de Idiomas: Francés e Inglés. La investigadora valora positiva la participación y la anuencia de las personas entrevistadas, porque prestaron su colaboración de manera comprometida y sus aportes permitieron acercarse al objeto de investigación.

En total participaron nueve profesoras y un profesor en las entrevistas a las personas coordinadoras de carreras. En los grupos focales participaron tres profesoras y un profesor. En la Técnica Delphi participó una profesora y un profesor.

Todas las personas participantes han tenido experiencia en el trabajo de aula en el sistema educativo nacional y en la docencia universitaria, y cinco personas tienen el nivel de Licenciatura, todos los demás cuentan con un grado académico de Maestría o Doctorado.

A continuación se detalla una breve caracterización de las personas participantes:

Cuadro 2.

Caracterización por sexo, carrera, puesto universitario, título superior y años de experiencia en educación de las personas coordinadoras de las carreras que participaron en las entrevistas, Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. 2010.

| Sexo | Carrera | Puesto universitario | Título superior | Experiencia |
|-------------|---------------------------------------|-----------------------------|------------------------|--|
| Masculino | Enseñanza de la psicología | Coordinador y docente | Licenciado | 13 años en educación secundaria 6 años en docencia universitaria |
| Masculino | Enseñanza de la Educación Primaria | Coordinador y docente | Máster | 24 años en educación primaria 6 años en docencia universitaria |
| Femenino | Enseñanza de la matemática | Coordinadora y docente | Máster | 25 años en educación secundaria 28 años en docencia universitaria |
| Femenino | Enseñanza del Castellano y Literatura | Coordinadora y docente | Licenciada | 21 años en docencia universitaria |
| Femenino | Enseñanza de las Artes Plásticas | Coordinadora y docente | Máster | 33 años en docencia universitaria |
| Femenino | Enseñanza de la educación preescolar | Coordinadora y docente | Máster | 17 años en educación preescolar 25 años en docencia universitaria |
| Femenino | Enseñanza de la filosofía | Coordinadora y docente | Doctora | 16 años en docencia universitaria investigación |
| Femenino | Enseñanza de la Música | Coordinadora y docente | Máster | 6 años en educación secundaria 28 años en docencia universitaria |
| Femenino | Enseñanza de las | Coordinadora | Máster | 15 años en |

| | | | | | |
|--------------|---------------------------------------|---------------------------|--------|-------------------------------------|----|
| no | ciencias naturales | y docente | | educación secundaria 4 años | en |
| Femeni no | Enseñanza de los Estudios Sociales | Coordinadora y docente | Máster | docencia universitaria 8 años | en |
| | | | | educación secundaria 24 años | en |
| | | | | docencia universitaria | |

Cuadro 3.

Caracterización por sexo, carrera, puesto universitario, título superior y años de experiencia en educación del profesorado de las carreras que participó en los grupos focales, Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. 2010.

| Sexo | Carrera | Puesto universitario | Título superior | Experiencia |
|-------------|----------------------|----------------------------------|------------------------|---|
| Masculino | Educación primaria | Docente de primaria | Licenciado | 5 años en educación primaria 15 años en docencia universitaria |
| Femenino | Educación primaria | Docente de primaria y preescolar | Máster | 5 años en educación primaria 8 años en docencia universitaria |
| Femenino | Educación preescolar | Docente de preescolar | Máster | 12 años en educación preescolar 7 años en docencia universitaria |
| Femenino | Educación preescolar | Docente de preescolar | Máster | 12 años en educación preescolar 7 años en docencia universitaria |

Cuadro 4.

Caracterización por sexo, carrera, puesto universitario, título superior y años de experiencia en educación del profesorado de las carreras que participó en la Técnica Delphi, Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. 2010.

| Sexo | Carrera | Puesto universitario | Título superior | Experiencia |
|-------------|---------------------------------------|-------------------------------|------------------------|---|
| Masculino | Enseñanza de la psicología | Docente del núcleo pedagógico | Licenciado | 13 años en educación secundaria 6 años en docencia universitaria |
| Femenino | Enseñanza del Castellano y Literatura | Docente del núcleo pedagógico | Licenciada | 6 años en educación secundaria 3 años en docencia |

Triangulación

A pesar de que una de las técnicas propuestas para la fiabilidad de los datos era el socializar las categorías iniciales que se plantearon en el proyecto y las emergentes, producto del análisis de la información recolectada, con las personas participantes, sea profesorado o personas coordinadoras de las diferentes carreras, esto no se pudo realizar debido a que la producción de los datos demandó los meses de agosto a diciembre, por lo tanto no se contó con el tiempo necesario para convocar nuevamente a las personas. Por este motivo, se realizó la triangulación de la información utilizando los siguientes referentes:

a. Aporte teórico

b. Criterio de las personas coordinadoras de las carreras producidas en las entrevistas en relación con las actitudes deseables en la atención educativa a la diversidad en el estudiantado de primer ingreso a carrera. Cada persona participante se distingue con números del 1 al 10 del siguiente modo:

1. Educación Preescolar
2. Educación Primaria
3. Enseñanza de las Artes plásticas
4. Enseñanza de la Filosofía.
5. Enseñanza de la Música
6. Enseñanza de la Psicología
7. Enseñanza de la Matemática
8. Enseñanza de las Ciencias Naturales
9. Enseñanza del Castellano y Literatura
10. Enseñanza de los Estudios Sociales

c. Criterio construido en los grupos focales con el profesorado de Educación Primaria (1) y Preescolar (2) y la Técnica Delphi del profesorado del Núcleo común pedagógico referido a las actitudes deseables en la atención educativa a la diversidad en el estudiantado de primer ingreso a carrera.

Contacto con las personas participantes

El contacto con las personas coordinadoras de las carreras se realizó mediante una solicitud escrita que se puede observar en el anexo 2. La investigadora cuenta con el recibido de las mismas.

Una vez establecido el contacto con las personas coordinadoras de las carreras se obtuvo los correos electrónicos del profesorado que podía colaborar en el grupo focal o en la implementación de la técnica Delphi. Mediante correo electrónico se establecieron las fechas para realizar los grupos focales o bien, para enviar la guía de preguntas de la Técnica.

Consentimiento de participación

Antes de iniciar con el desarrollo de las técnicas planteadas se le explicó al profesorado el objetivo de la actividad que se iba a realizar, aclarando que se resguardaría las identidades. Se solicitó la autorización para hacer las grabaciones de cada entrevista. Del mismo modo se le comunicó al profesorado que participó en la técnica Delphi, que se utilizaría de manera confidencial la información aportada de manera escrita. Las personas siempre estuvieron de acuerdo y participaron de manera voluntaria.

Técnicas utilizadas para la producción de la información

En primer lugar es importante indicar que todas las preguntas utilizadas fueron revisadas por una especialista en investigación cualitativa antes de su utilización y se incorporaron las recomendaciones brindadas.

a. Grupo focal: Participaron docentes del área disciplinar de primaria y preescolar. Cada sesión fue grabada para su posterior análisis mediante el establecimiento de categorías que permitieron interpretar la realidad. Se pretende que la investigadora logre lo que Picado (2006) expone al referirse “La discusión es conducida por un moderador, quién estimula y orienta la participación. Debe crear la atmósfera necesaria para que se propicie el intercambio de ideas, opiniones y sentimientos, de manera cómoda y sin presiones.” (p.97)

Los participantes contaron con los períodos necesarios para su participación en la dinámica de grupos focales. En el anexo 3 se detalla el instrumento utilizado.

b. Entrevista semiestructurada: Para aprehender de una manera holística el saber de cada persona coordinadora de carrera relacionado con la diversidad escolar en la formación del profesorado de primer ingreso. Hernández, Fernández y Baptista (2006) indican que este tipo de entrevistas “(...) se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados. (p.597)

En el anexo 4 se encuentra el instrumento utilizado.

c. Técnica Delhi: Según Astigarraga (s.f) consiste en una

(...) selección de un grupo de expertos a los que se les pregunta su opinión sobre cuestiones referidas a acontecimientos del futuro. Las estimaciones de los expertos se realizan en sucesivas rondas, anónimas, al objeto de tratar de conseguir consenso, pero con la máxima autonomía por parte de los participantes. (p.2)

Para esta investigación se utilizó la metodología que propone la técnica Delphi, que implica una serie de cuestionarios sucesivos para producir la información del profesorado participante en el momento en que dieron las respuestas, en ningún momento se les solicitó una proyección de sus saberes cotidianos. En el anexo 5 se encuentra el instrumento utilizado.

La investigadora envió la guía de preguntas al profesorado mediante correo electrónico y de ese mismo modo los profesores dieron sus aportes. Posteriormente, la investigadora sistematizó la información y se envió nuevamente para que el profesorado participante realizara las observaciones, sin embargo, no se obtuvo ninguna sugerencia o ajuste por lo que se interpreta como que el profesorado consideró fiable la interpretación realizada por la investigadora.

Sistematización de los datos

Todas las entrevistas y los productos de los grupos focales se transcribieron, de este modo se producen los textos que compartió el profesorado formador. La información obtenida en la técnica Delphi se recibió escrita por el profesorado mediante correo electrónico y se elaboró un solo resumen que recopila la información de ambos. La plantilla que sistematiza la información producida se encuentra en el anexo 6.

Categorías de análisis

Luego de realizar la revisión teórica que explica la diversidad escolar, la investigadora se propuso las siguientes categorías temáticas para sistematizar la información producida en los textos reseñados por las personas participantes:

- ✓ Representaciones conceptuales de la diversidad escolar
- ✓ Actitudes positivas hacia la diversidad escolar
- ✓ Experiencias previas que favorecen una actitud positiva hacia la diversidad escolar
- ✓ Abordaje educativo en la carrera de la diversidad escolar (emergente)
- ✓ Las experiencias en la propia formación (emergente)

Las categorías temáticas propuestas surgen de un proceso deductivo de la revisión teórica realizada y de la inducción que se produce al analizar los textos producidos por el profesorado.

Fase cuantitativa

Universo

El universo está constituido por el grupo de estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente. La Escuela facilitó las listas de la Asignación Masiva de Planes de Estudio que genera el Sistema de Aplicaciones Estudiantiles, Universidad de Costa Rica.

Para determinar la cantidad de personas que constituyen el universo, se transcribieron en el programa Excel, tanto el carné como el nombre completo de cada estudiante que había ingresado en el 2011 a una carrera de la Escuela de Formación Docente. Lo anterior, permitió verificar que no existía duplicidad de

casos, es decir, estudiantes que se encontraran matriculados en dos carreras de la Escuela de Formación docente.

Según lo indicado, el universo $N= 593$ para el año 2011.

Tipo de muestra

El tipo de muestra que se utilizó es estratificado con afijación proporcional, puesto que una vez seleccionados los estratos, se calculó la distribución de la muestra de acuerdo al peso de cada uno.

Cochran (1977) menciona que el muestreo aleatorio estratificado se elige cuando:

La estratificación puede dar lugar a una ganancia en la precisión de las estimaciones de características de la población total. (...) Si cada estrato es homogéneo en cuanto a que las medidas varíen ligeramente de una unidad a otra se puede obtener una medida precisa con una muestra pequeña. (p.125)

Cochran (1977) agrega que es requisito que los estratos no se traslapen por lo que la varianza dentro de ellos es mucho menor, lo anterior es una ventaja en esta investigación porque se garantiza una muestra representativa.

Por otro lado, la heterogeneidad de la muestra está representada por las diversas carreras que conforman la muestra, cada una representa un subgrupo. Al lograr un estrato por carrera se consigue la homogeneidad.

Según la definición anterior, la población fue el estudiantado de primer ingreso a las 12 carreras de la Escuela de Formación docente matriculados en el curso Introducción a la pedagogía. Este curso corresponde al Núcleo común pedagógico.

Definición de la muestra

Para la definición de la muestra se contó con el apoyo de la profesional en estadística que actualmente tiene contratada la Escuela de Orientación y Educación Especial, para el proceso de autoevaluación y acreditación de la carrera.

Para el cálculo del tamaño de la muestra se utilizó el programa STATS®. Como parámetros de cálculo se consideró un error máximo aceptable de 5%, un nivel de confianza del 95% y un porcentaje estimado de la muestra de 50%. Así, utilizando estos parámetros, el tamaño de la muestra (n) es de 233 estudiantes para una población de 593 estudiantes matriculados como primer ingreso para el I ciclo lectivo del 2011. Para efectuar el cálculo del tamaño de la muestra en cada subpoblación, se multiplicó el tamaño total de la muestra (n) por el porcentaje respectivo en cada estrato.

Cuadro 5.
Universo, proporción calculada inicial, muestra recomendada, proporción obtenida real y muestra real utilizada en la investigación. 2011.

| Carrera | N | Proporción | n recomendada | Proporción final | n final |
|---------------------------------------|----------|-------------------|----------------------|-------------------------|----------------|
| Educación Preescolar | 57 | 10% | 22 | 10% | 22 |
| Educación Primaria | 49 | 8% | 19 | 6% | 15 |
| Enseñanza de las Artes plásticas | 7 | 1% | 3 | 1% | 3 |
| Enseñanza de la Filosofía | 39 | 7% | 15 | 7% | 15 |
| Enseñanza de la Música | 39 | 7% | 15 | 6% | 13 |
| Enseñanza de la Psicología | 7 | 1% | 3 | 1% | 3 |
| Enseñanza de la Matemática | 71 | 12% | 28 | 12% | 27 |
| Enseñanza de las Ciencias Naturales | 62 | 10% | 24 | 10% | 23 |
| Enseñanza del Castellano y Literatura | 62 | 10% | 24 | 12% | 27 |
| Enseñanza de los Estudios Sociales | 69 | 12% | 27 | 13% | 29 |
| Enseñanza del francés | 67 | 11% | 26 | 11% | 25 |
| Enseñanza del inglés | 64 | 11% | 25 | 11% | 25 |
| Total | 593 | 100% | 233 | | |
| Tamaño de la muestra | | | | 100% | 227 |

Instrumento

Para la recolección de la información se utilizó un instrumento que en su versión final contenía en un primer apartado la información general del estudiantado y en un segundo apartado la escala Tipo Likert con 59 afirmaciones, el mismo se puede observar en el anexo 7. Es importante indicar que las afirmaciones que contiene la escala Likert utilizada en esta investigación recogieron en su gran mayoría las expresiones construidas en la fase cualitativa,

es decir, se trató de retomar las experiencias y conocimientos del profesorado formador y de esta manera integrar la producción de la fase cualitativa para integrarla en la cuantitativa. A continuación se ofrecen algunas consideraciones teóricas relacionadas con este tipo de escala.

La escala Tipo Likert: *Rensis Likert* la propuso en 1932, esta escala procura medir la intensidad de una actitud. Kerlinger y Howard (2002) indican que este tipo de escala es de puntuaciones sumadas porque las respuestas a cada uno de los enunciados “se suman o se suman y se promedian.” (p.648). Lo que permite ubicar a la persona en algún punto del continuo según la actitud en estudio.

Estos autores proponen dos características de este tipo de escalas:

- a. El universo de reactivos se consideran con “igual valor de actitud”.
- b. Permiten identificar la intensidad de la actitud, teniendo la ventaja de que produce varianza en las respuestas por las múltiples opciones, pero mencionan que tiene la desventaja de la fijeza de respuestas a las que tienden las personas.

Según Kerlinger y Howard (2002) los tipos de reactivos que se utiliza en la escala Likert son independientes, porque la respuesta que se dé a un reactivo no condiciona la respuesta en otro. Lo más importante en este tipo de escalas es que los datos obtenidos permitan ser interpretados a nivel cuantitativo. Hernández, Fernández, Baptista (2006) recomiendan que cada enunciado no exceda las 20 palabras y la persona debe seleccionar sólo una respuesta, en caso de que seleccione 2 o más opciones se debe considerar como un dato inválido.

Para los fines del presente trabajo se consideran las siguientes recomendaciones dadas por Thurstone (1970) como necesarias:

1. Hacer una primera edición de la escala y solicitarle a un grupo de personas que la apliquen.
2. No debe ser muy larga para evitar la fatiga.
3. No debe ofender o afectar las creencias de la persona.
4. No condicionar de algún modo la intención de las respuestas.
5. No utilizar enunciados con doble sentido pues pueden ser ambiguos.

6. Eliminar todos aquellos ítems que no representan la variable actitud que se pretende medir.

En vista de las recomendaciones señaladas, se procedió a realizar una validez de contenido del instrumento mediante el criterio de personas expertas.

Validez de contenido del instrumento

Para obtener evidencias de validez de contenido de la Escal Likert, se les solicitó a siete personas expertas hacer una revisión de cada enunciado, ubicando según su criterio, el aspecto teórico que medía cada ítem y la pertinencia del mismo.

La validez de contenido se alcanza cuando los ítems que componen un instrumento representan el contenido que interesa medir, es decir, realmente contienen aspectos relevantes propios a cada subconstructo, los cuales a su vez definen al constructo de interés.

El instrumento que se entregó a las personas juezas estaba constituido por 96 ítems tal y como se detalla en el anexo 8. Parar lograr una estandarización en el trabajo que debía realizar cada persona jueza se entregó el referente teórico y las orientaciones metodológicas que se detallan en ese mismo anexo. El trabajo con las personas juezas se realizó en el mes de abril del año en curso.

A continuación se detalla un breve perfil de cada una de las personas juezas.

Cuadro 6.

Caracterización por sexo, unidad académica, labor que realiza, título superior y años de experiencia en educación de las personas juezasl profesorado de las carreras que participó en la Técnica Delphi, Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. 2010.

| Sexo | Unidad académica | Labor que realiza actualmente en la UCR | Título superior | Experiencia |
|-------------|------------------------------|---|------------------------|--|
| Masculino | Escuela de Formación docente | de Coordinador y docente de la carrera de Enseñanza de la | Licenciado | de Profesor educación secundaria en Profesor docencia |

| Sexo | Unidad académica | Labor que realiza actualmente en la UCR | Título superior | Experiencia |
|-------------|---|--|------------------------|---|
| Femenino | Escuela de Formación docente | de Psicología Docente de las carreras de Educación primaria y Educación preescolar | Master | universitaria de Docente primaria y preescolar. Docente universitaria |
| Femenino | Escuela de Orientación Educación Especial | de y Directora Profesora directora de Trabajos finales de graduación | Master | Orientadora en secundaria Docente e investigadora universitaria |
| Femenino | Escuela de Orientación Educación Especial | de y Profesora de la carrera de Educación Especial | Doctora | Práctica privada Docente de Educación Especial en servicios de escuela de Educación Especial y servicios de apoyo educativo Docente universitaria |
| Femenino | Escuela de Orientación Educación Especial | de y Profesora de la carrera de Educación Especial | Master | Práctica privada Docente de Educación Especial en servicios de escuela de Educación Especial y servicios de apoyo educativo |
| Femenino | Escuela de Orientación Educación Especial | de y Profesora de la carrera de Educación Especial | Licenciada | Práctica privada Docente universitaria |
| Femenino | Escuela de Orientación Educación Especial | de y Profesora del curso de investigación cuantitativa para la carrera de Orientación, | Bachiller | Consultoría privada en investigaciones cuantitativas 1 año de experiencia universitaria |

| Sexo | Unidad académica | Labor que realiza actualmente en la UCR | Título superior | Experiencia |
|-------------|-------------------------|--|------------------------|--------------------|
| | | Recinto de Occidente | | |

Una vez recopilado el criterio de las personas juezas se procedió a la sistematización y análisis de los aportes emitidos. Se utilizó una matriz de recopilación de datos que se encuentra en el anexo 9. Se seleccionaron aquellos ítems en los que al menos 4 personas juezas tuvieran un acuerdo con relación al subconstructo y al indicador actitudinal que media. Además se incorporaron las recomendaciones relacionadas con aspectos de forma y redacción de cada ítem.

Cuadro 7.

Criterio de personas expertas: ubicación de los ítems que lograron acuerdo por cuatro de las personas juezas en el subconstructo y en el indicador. 2011.

| Subconstructo | Indicador | Ítem |
|----------------------|------------|--|
| Diversidad personal | Conductual | 44, 79 |
| | Emocional | 33, 41, 46, 75, 86, 93, 94 |
| | Cognitiva | 11, 18 |
| TOTAL ÍTEMS | | 11 |
| Diversidad cultural | Conductual | 2, 45, 63, 82 |
| | Emocional | 1, 14, 43, 52, 54, 55 (se separó en dos ítems), 65, 66, 70, 72, 95, 96 |
| | Cognitiva | 15, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 56, 64, 69, 74, 83, 85 |
| TOTAL ÍTEMS | | 31 |
| Diversidad cognitiva | Conductual | 8, 10, 35, 49, 84 |
| | Emocional | 5, 6, 21, 68, 76 |
| | Cognitiva | 12, 16, 19, 20, 39, 47, 78 |
| TOTAL ÍTEMS | | 17 |
| Total | | 59 |

Una vez seleccionados los ítems que se ubicarían en la escala Likert, se procedió a la organización de la versión preliminar del instrumento, como se detalla en el cuadro 8. Con esta nueva reorganización, se ajustó la nueva numeración del ítem con el criterio emitido por las personas juezas.

Cuadro 8.

Subconstructo e indicador que mide cada ítem según el criterio de las personas expertas en la versión final del instrumento. 2011.

| Subconstructo | Indicador | Ítem |
|----------------------|------------|--|
| Diversidad personal | Conductual | 28, 50 |
| | Emocional | 23, 26, 30, 47, 55, 56, 57 |
| | Cognitiva | 7, 12 |
| TOTAL ÍTEMS | | 11 |
| Diversidad cultural | Conductual | 2, 29, 38, 51 |
| | Emocional | 1, 9, 27, 33, 34, 35, 36, 40, 41, 44, 45, 58, 59 |
| | Cognitiva | 10, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 37, 39, 43, 46, 52, 54 |
| TOTAL ÍTEMS | | 31 |
| Diversidad cognitiva | Conductual | 5, 6, 24, 32, 53 |
| | Emocional | 3, 4, 15, 42, 48 |

| | | |
|-------|-------------|---------------------------|
| | Cognitiva | 8, 11, 13, 14, 25, 31, 49 |
| | TOTAL ÍTEMS | 17 |
| Total | | 59 |

Estudio de pilotaje del instrumento

Se le solicitó a 11 estudiantes de primer ingreso de la carrera de Orientación que respondieran a la versión preliminar del instrumento que incorporaba las observaciones de las personas jueces. También se les solicitó que indicaran problemas en la comprensión de un ítem.

Este ejercicio permitió identificar que la aplicación del instrumento final demandaría alrededor de 30 minutos.

El grupo de estudiantes detalló recomendaciones que incidían en una mayor comprensión de los ítems, como por ejemplo cambiar el concepto de diversidad por diferencia, esta sugerencia se implementó debido a la consistencia epistemológica que se define en el marco teórico pues el concepto de diversidad ineludiblemente hace referencia a la diferencia. Además, solicitaron opciones de respuesta en algunas preguntas del primer apartado, como por ejemplo el grado superior académico del padre y la madre. En el anexo 10 se sistematiza la información recopilada.

El grupo de estudiantes que participó en este ejercicio no respondió aquellos ítems que presentaban dificultades de comprensión, debido especialmente al vocabulario utilizado. Para conocer la consistencia interna de las respuestas emitidas por el grupo de estudiantes se utilizó el promedio de respuestas del grupo en el ítem en el cual se presentaba ausencia de la información.

La consistencia interna en este ejercicio correspondió a un Alfa de Cronbach $\alpha = .709$ para los 58 ítems.

Contexto de aplicación:

Debido a que se necesitaba ubicar al grupo de estudiantes de primer ingreso de las carreras de la Escuela de Formación docente y por recomendación del profesorado que participó en la fase cualitativa, se visitó los grupos del curso Introducción a la pedagogía.

Se le solicitó la autorización para realizar la aplicación a la señora Dra. María Marta Camacho Álvarez, Directora de la Escuela de Formación Docente. Ella

autorizó la aplicación según consta en el oficio del 1 de junio del 2011, EFD-D-574-2011. A continuación se detallan las fechas y los grupos visitados.

Cuadro 9.

Fecha, aula, hora, profesor de grupo y persona aplicadora de la escala Likert para medir la actitud a la diversidad. 2011.

| Fecha | Aula y hora | Profesor | Persona responsable de la aplicación |
|----------------------|------------------------|----------------------------|--------------------------------------|
| Martes 7 de junio | 214 ED a las 9:00 a.m. | Mariamalia Romero Zúñiga | Julieta Solórzano |
| | 306 DE a las 2:00 p.m. | Marian Álvarez Hernández | Asistente: Yendri Murillo |
| | 305 EG a las 5:00 p.m. | Roxana Gonzáles Rodríguez | Julieta Solórzano |
| Miércoles 8 de junio | 214 ED a las 9:00 a.m. | Roxana Gonzáles Durán | Asistente: Yendri Murillo |
| | 304 DE a las 5:00 p.m. | Luis Carlos Morales Zúñiga | Julieta Solórzano |
| Jueves 9 de junio | 113 ED a las 2:00 a.m. | Catalina Ramírez Molina | Julieta Solórzano |

El protocolo utilizado en la aplicación del instrumento se detalla a continuación:

- Se le solicitó a cada estudiante que trabajara de manera individual.
- Se les explicó el objetivo del instrumento.
- Se les solicitó que completaran todas las preguntas del instrumento valorando su reacción ante la situación que exponía cada ítem a pesar, de que nunca hubieran vivido una situación similar.
- Se recogió cada cuestionario y se guardó en el sobre que correspondía según carrera.
- Siempre se dispuso de cinco instrumentos en arial 18 en negrita por si lo requiría un estudiante con discapacidad visual.

Tratamiento de los datos

Para construir la base de datos se utilizó el programa estadístico SPSS, versión 16. En aquellos ítems que faltaron respuesta por parte de las personas examinadas se completó con el promedio de respuesta del grupo examinado, siempre y cuando no se presentará un 10% de ausencia de respuestas, situación que no se presentó.

Debido a que el instrumento pretender medir la actitud a la diversidad, se recodificaron los ítems que presentaban una actitud inadecuada a la diversidad invirtiendo la escala utilizada, es decir, la opción número 5 se refiere a una baja actitud y por el contrario, el valor 1 indica una alta actitud. Los ítems que

presentaron esta condición representan un 55% de la totalidad, los cuales fueron el 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 20, 21, 22, 23, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 53, 55, 56, 59.

Para el análisis de los resultados obtenidos a partir de las respuestas brindadas por el grupo de estudiantes muestreados se utilizó el aporte de la estadística descriptiva para establecer la consistencia interna.

Además se utilizó los postulados de la Teoría Clásica para establecer aquellos ítems que realmente tenían propiedades psicométricas para medir el constructo de interés. Como lo explica Mateo y Martínez (2008) la teoría clásica "(...) ofrece respuestas a las necesidades de comparar grupos y detectar diferencias." (p.71). En la investigación interesa determinar las carreras que presentan estudiantes con actitudes a la diversidad altas, bajas o intermedias; pues como lo explican Martínez, Hernández y Hernández (2006) se requiere "(...) obtener alguna forma de puntuación en el constructo." (p.37)

La Teoría Clásica de los test tiene tres supuestos teóricos básicos, los cuales según indican Mateo y Martínez (2008) y Martínez, Hernández y Hernández (2006) son:

- La esperanza matemática de los errores es cero: es decir, no debería presentarse en ningún momento una sobreestimación o subestimación de la puntuación verdadera.
- No hay relación entre las puntuaciones verdaderas y el error.
- Los errores no están relacionados entre sí y esto garantiza que sean aleatorios.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Debido a la naturaleza de la investigación, la cual buscó aproximarse al objeto de estudio, es decir, la actitud a la diversidad escolar desde la visión del profesorado formador y desde las actitudes que pueden presentar el grupo de estudiantes en formación de primer ingreso, es que el presente informe se propone desde dos fases: la cualitativa y la cuantitativa.

Fase cualitativa

A continuación se ofrece los resultados obtenidos y su respectiva discusión. Las categorías propuestas se mantienen y emergen dos nuevas llamadas abordaje educativo en la carrera y experiencias en la propia formación.

Representaciones conceptuales de la diversidad escolar

Para encontrar textos que permitieran explorar esta categoría se les consultó a las personas participantes cómo definen el concepto de diversidad escolar y, frecuentemente, las personas coordinadoras conceptualizaron la diversidad únicamente de aprendizaje y específicamente se refirieron con frecuencia a las necesidades educativas especiales, discapacidad o dificultades en el desempeño del estudiante. Así se puede apreciar en los textos de la E3, E8 y la E6.

E3: (...) Ahora el concepto de diversidad desde el punto de vista de las artes hay niños que son muy prolijos en sus trabajos y es prolijo en todo, es muy lento, va despacio, porque trabaja con mucho detalle, (...)

E8: al hablar de diversidad estaríamos hablando de los diferentes tipos de estudiantes que tenemos dentro del aula, habrá unos estudiantes que tienen problemas a nivel cognitivo verdad, otros que tienen problemas emocionales, otros que no se adaptan al grupo, y estaríamos hablando también de aquellos estudiantes que tienen problema a nivel familiar, entonces por naturaleza ellos son dispersos,

son problemáticos, les cuesta relacionarse con los demás, temerosos a exponer, porque su naturaleza los hace ser de esa forma (...)

E6: (...) si hablamos de la diversidad en el tanto es necesario que tengamos la suficiente preparación para enfrentarnos para saber que hacer digámoslo así ante casos que se salen de la norma, (...) nunca hemos tenido un estudiante sordo, uno ciego si hemos tenido estudiantes con limitaciones especialmente visuales.

El profesorado de los grupos focales, especialmente las docentes de Educación Preescolar y los de la técnica Delphi explican la diversidad existente en la misma persona, incluyendo género, edad, sexo, entre otros.

Al consultar a las personas participantes si la diversidad escolar se valoraba desde la discapacidad, muchas estuvieron de acuerdo y constantemente recurrieron al tema de las adecuaciones curriculares como forma de responder a esa diversidad. A continuación se presentan dos textos que evidencian lo mencionado.

E5: Sí claro, yo sé que por ejemplo como currículum, se ve algo de eso, se ve adecuaciones curriculares, se ve algo, no es un curso específico para eso sino que se toca (...)

E2: Entonces ahí uno se da cuenta que uno como profesor tiene que empezar a trabajar, digamos en mi caso, tuve que hace 4 años, no mentira hace 2 años, una estudiante con deficiencia visual pero si podía ver digamos, solo en forma ampliada, no hice adecuaciones significativas (...)

Para las personas coordinadoras de carrera es importante que el estudiantado cuente con al menos un curso relacionado con la temática de las Necesidades Educativas Especiales o bien, se sienten satisfechos porque reciben un curso relacionado con este tópico, esto se evidencia en las palabras de la E2 y la E9.

E2: (...) se trata de ver desde el punto de vista de NEES, por ello los muchachos llevan un curso con ustedes, Orientación y Educación Especial, para aprender a atender esas diversidades en el aula, (...)

E9: Necesitamos un curso de la Escuela de Orientación sobre necesidades educativas [para apoyar la formación del estudiantado]

Por su parte, el profesorado de los grupos focales y de la técnica Delphi en su generalidad no hizo referencia a la necesidad de un curso que se enfoque en la atención educativa de las necesidades educativas especiales en el aula. La investigadora opina, desde una posición ontológica, que esto se debe al esfuerzo que realiza diariamente el profesorado por ayudar al estudiantado en formación a ser tolerante con la diversidad escolar.

Por otra parte, algunas de las personas coordinadoras retomaron dentro de la definición de diversidad escolar referentes como la procedencia comunitaria, la edad, el género, la nacionalidad y lo regional y cultural. De la E9 se recoge la siguiente información:

E9: Estábamos hablando de que nuestros alumnos están enfrentándose a la diversidad de todo tipo, de género, de nacionalidad, regional, cultural, necesidades educativas y nos hemos dado cuenta que los estudiantes no están preparados y que nuestro plan de estudio no está preparado para enfrentarse a esa diversidad que ha surgido en los últimos años (...)

A algunos entrevistados se les consultó sobre la valoración de la diversidad cultural y reconocen que sí es valorada también en los cursos, sin embargo, no es un eje central de análisis y discusión. Caso contrario se da en las carreras de Estudios Sociales y Educación Musical pues ambas coordinadoras explicaron que la formación le puede brindar al estudiantado una mayor sensibilidad a la diversidad cultural, porque constantemente se discute sobre esta temática. A continuación se transcriben las palabras las dos coordinadoras.

E10: (...) nosotros básicamente la hemos enfocado desde la perspectiva de la diversidad cultural, por la misma formación que ellos reciben en el campo disciplinario de la historia, de la geografía, entonces asumimos que un elemento clave en el profesor de estudios sociales es comprender la diversidad cultural, la diversidad de pueblos, de tradiciones, costumbres; eso creemos que es una fortaleza en nuestros estudiantes (...)

E5: Claro, claro, por que todas las músicas son válidas e igual todas la culturas, todas las etnias sin preocuparnos de que sólo la música de los “blancos” o la música europea si es que se habla de música clásica; sino que todas la músicas corresponden a una necesidad sentida por un pueblo, por una cultura en un contexto histórico.

Según lo anterior, se confirma lo expresado por Clarke y Drudy (2006), quienes sostienen que existen carreras que llevan implícito una mayor conciencia social por que apelan a la justicia social, tal es el caso de la Educación Religiosa. En el contexto de la Escuela de Formación docente y según lo evidenciado, las carreras que demuestran mayor sensibilidad a la cultura porque la valoran como relevante, serían la Enseñanza de los Estudios Sociales y la Enseñanza de la Educación Musical.

Actitudes positivas hacia la diversidad escolar

Al consultarles a las personas coordinadoras y docentes de las carreras sobre posibles actitudes positivas hacia la diversidad escolar, se obtuvo una gran cantidad de indicadores que son deseables para un futuro profesional en educación preparado para la diversidad escolar. A continuación se rescata el aporte de cada persona participante.

Cuadro 10.
Actitudes positivas e indicadores según el criterio del profesorado formador, Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. 2010.

| Código | Actitudes positivas señaladas | Indicadores cognitivos | Indicadores emocionales | Indicadores conductuales |
|---------------|---|---|--|---|
| E1 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Responsabilidad ✓ Gestos corporales ✓ Agradecer la ayuda de otros ✓ Tolerancia ✓ Humildad ✓ Trato con los compañeros ✓ Interpretar las actitudes de los otros | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tolerancia ✓ Aceptación | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Trabajar de manera comprometida ✓ Autonomía y seguridad profesional. ✓ Apropiación del ejercicio profesional. |
| E2 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Disposición para | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimiento amplio | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Preocupación | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Buscar información. |

| Código | Actitudes positivas señaladas | Indicadores cognitivos | Indicadores emocionales | Indicadores conductuales |
|---------------|---|---|--|---|
| E3 | <p>aprendizaje: para eliminar el temor al otro o a lo desconocido</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pensamiento abierto para conocer, entender y ayudar ✓ Paciencia ✓ Tolerancia ✓ Brindar ayuda | <p>profundo de la realidad costarricense</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconocer su propia diversidad ✓ Indagar ✓ Convivir sin prejuicios ✓ Conocimiento ✓ Comprensión de la diferencia entre las personas ✓ Ser prospectivo | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compromiso ✓ Interés por el otro ✓ Sensibles ✓ Tolerancia ✓ Respeto, ✓ Paciencia ✓ Tolerancia ✓ Respeto | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compartir con todas las personas. ✓ Lectura ✓ promover las buenas relaciones, la convivencia armónica. ✓ Empatía ✓ Organizar, planificar las lecciones. ✓ Practicar los valores ✓ Empatía ✓ Desarrollar proyectos. |
| E4 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Capacidad creativa ✓ Escucha | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Valores ✓ Dominio de la disciplina. ✓ No aceptar estereotipos. ✓ Resolución de conflictos. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeto ✓ Reconocimiento del otro pero como si mismo. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Empatía ✓ Aceptación ✓ Paciencia |
| E5 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Disponibilidad y apertura para aprender ✓ Aprender del otro ✓ Buscar ayuda profesional ✓ Creatividad | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Creatividad ✓ Dominio de la disciplina ✓ Investigador | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeto | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Empatía ✓ Aceptación ✓ Paciencia |
| E6 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Humildad ✓ Capacidad de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Metacognición ✓ Reflexivo ✓ Investigador | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Confianza ✓ Camaradería ✓ Saludable emocionalmente | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Rebeldía ✓ Crítico ✓ Propositivo ✓ Manejo del humor. ✓ Escucha ✓ Observación |
| E7 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Libre de estereotipos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Informarse ✓ Reflexionar | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Paciencia | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Buscar información |

| Código | Actitudes positivas señaladas | Indicadores cognitivos | Indicadores emocionales | Indicadores conductuales |
|---------------|---|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ discutir. ✓ Reconocer las diferencias individuales. | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apoyar al estudiantado ✓ cuestionan su misma forma de ✓ Autocontrol ✓ Preocupación |
| E8 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Anuentes a aprender ✓ Preocupación ✓ | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Razonamiento. ✓ Consciente de su trabajo . | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Saludable emocionalmente | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Expresarse adecuadamente de sus estudiantes. ✓ Capaz de aceptar los retos |
| E9. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tolerancia hacia la diversidad ✓ Respeto | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprender las situaciones ✓ Producir nuevos conocimientos. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Aceptar la diferencia del otro | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Empatía |
| E10. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Interés por el otro ✓ Consultar ✓ Buscar apoyo ✓ Capacidad comunicativa ✓ Compartir con otros ✓ El respeto, ✓ Compromiso con el sistema educativo ✓ Capacidad para trabajo grupal e individual ✓ Resolver problemas ✓ Revolucionario | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Críticos ✓ Reflexivos ✓ Plantear soluciones ✓ Compromiso ✓ Descubrir | | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Empatía ✓ Ayuda ✓ Generar proyectos ✓ Ofrecer ideas concretas. ✓ Resolver situaciones concretas ✓ Buscar apoyos didácticos |

| Código | Actitudes positivas señaladas | Indicadores cognitivos | Indicadores emocionales | Indicadores conductuales |
|---------------|--|--|--|--|
| GF1 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Críticos ✓ Capacidad de entender al otro ✓ Empatía | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analizar ✓ Críticos ✓ Conocedor de la realidad | <ul style="list-style-type: none"> Sensible Tolerante Manejo de las emociones | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Practicar los valores ✓ Proponer respuestas ✓ Favorecer las adecuadas relaciones interpersonales |
| GF2 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeto ✓ Tolerancia ✓ Comunicación asertiva | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conocimiento ✓ Reflexión ✓ Críticos ✓ Autocríticos ✓ Valorar la diversidad como fuente de riqueza ✓ No aceptar estereotipos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolución de conflictos ✓ Manejo de las emociones ✓ Compromiso | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observar en equipo ✓ Empatía |
| TD1 | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Escucha ✓ Conocimiento ✓ Comprensión | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprender el mundo como un sistema interrelacionado ✓ Apertura al aprendizaje ✓ - Habilidades investigativas ✓ Conocimientos de teorías del aprendizaje ✓ Análisis ✓ Críticos | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tolerancia a la frustración ✓ Empatía ✓ Dominio de sus emociones ✓ Control de impulsos ✓ Sensibilidad ✓ Respeto ✓ Aceptar e incluir a las personas diferentes. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Manejo adecuado de las relaciones interpersonales. ✓ Inteligencia intrapersonal ✓ Habilidad para el trabajo en grupo |

Fuente: Textos que se rescatan del aporte de las personas participantes, 2011.

El cuadro anterior refleja la gran gama de indicadores cognitivos, emocionales y conductuales que las personas participantes consideran necesarios para que el profesorado logre una actitud positiva a la diversidad escolar. Los indicadores planteados por las personas participantes tienen total

coherencia con lo definido a nivel teórico e incluso se amplía y profundiza en otros rasgos actitudinales.

Es necesario rescatar que la mayoría de las personas hicieron referencia a actitudes del profesional que está ejerciendo la práctica docente y se dificultó explorar únicamente las actitudes que se esperan en un estudiante de primer ingreso a pesar de que se preguntó directamente a las personas participantes.

Es criterio de la autora que si bien es cierto, las profesoras y los profesores participantes realizan esa proyección de actitudes en el profesorado que ya está ejerciendo su labor docente sea en preescolar, primaria o secundaria, del mismo modo, las actitudes descritas constituyen un referente deseable en un estudiante del área de educación de primer ingreso. Estas conductas, emociones y formas de pensar se evidencian en el trato con sus iguales durante la etapa de formación profesional. En la E10 se explica de este modo:

E10: Vieras que ocurre mucho en Sociales, en lo que yo tengo de trabajar con ellos, que se llevan muy bien, son geniales, se unen, pueden darse algunos roces, pero en términos generales usted los nota muy unidos, porque en buena parte de la carrera ellos tienen que estar de giras, por lo que se unen mucho, y la facultad de ciencias sociales, cuando uno está por aquí, les genera un sentimiento de mucha identidad, entonces como grupo son muy unidos, entonces qué actitudes veo, capacidad para trabajo grupal e individual, personas que sí resuelven situaciones, que si están claros que hay serios compromisos sociales; (...)

De la misma manera, se puede percibir la presencia de actitudes negativas en el profesorado en formación. Estas deben ser analizadas desde cada carrera para proponer acciones que permitan identificar los medios que puedan ayudar a estos estudiantes a “desaprender” actitudes de xenofobia, o de otro tipo, que conllevan al rechazo y a la discriminación. La E9 y la E2 ejemplifican lo expresado:

E9: A mí no me ha pasado, pero si he oído otros grupos, porque yo no doy primer ingreso, yo doy tercer año, pero si he oído que hay

intolerancia a la preferencia sexual, sobre todo al homosexual varón, no a las lesbianas. Intolerancia en el sentido de “Yo no me quiero sentar con ése pájaro”, por ejemplo; hubo un problema una vez porque llevaron una pluma para mostrarla cuando el otro hablaba; entonces si hay mucha intolerancia en el aspecto sexual (...)

E2: digamos en el caso de esta estudiante [con discapacidad visual] que yo me di cuenta, los otros [estudiantes] como que se aíslan del lugar que ella se encuentra, (...) como una resistencia en llegar como a hablarle y a compartir con ella (...)

Con base en la información anterior se hace un esfuerzo de síntesis, para lograr una mayor claridad de los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales que definen una adecuada actitud hacia la diversidad escolar en el profesorado en formación. Para esto se tiene como referencia la investigación realizada por Mayol (2005) sobre la actitud de un grupo de docentes respecto al concepto de atención a la diversidad. Con el aporte de esta autora, la investigadora define los aspectos cognitivos, emocionales y conductuales de la actitud hacia la diversidad del siguiente modo:

1. Información conceptual: Según expone Mayol (2005) esto tiene que ver con las ideas y creencias referidas por las personas examinadas. La investigadora agrega el conocimiento propio de la disciplina en el profesorado en formación.
2. Información afectiva: Mayol (2005) explica que se relaciona con los sentimientos y emociones referidas por las personas examinadas.
3. Información conductual: La investigadora las define como las conductas que evidencian las formas de pensar y sentir.

Según lo establecido por las personas participantes se puede construir el siguiente perfil de actitudes hacia la diversidad escolar.

Cuadro 11.

Perfil de actitudes hacia la diversidad escolar: indicadores cognitivos, emocionales y conductuales según el criterio del profesorado formador, Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. 2010.

| Indicadores cognitivos | Indicadores emocionales | Indicadores conductuales |
|--|--------------------------------|--|
| Es una persona que: | Es una persona: | Es una persona que: |
| ✓ tiene un conocimiento amplio y profundo de la realidad costarricense | ✓ tolerante | ✓ trabaja de manera comprometida. |
| ✓ reconoce su propia diversidad | ✓ preocupada | ✓ convive sin prejuicios |
| ✓ comprende la diferencias individuales entre las personas | ✓ comprometida | ✓ es prospectiva |
| ✓ tiene valores | ✓ sensible | ✓ muestra seguridad profesional. |
| ✓ tiene dominio de la disciplina. | ✓ respetuosa | ✓ tiene apropiación del ejercicio profesional. |
| ✓ resuelve conflictos. | ✓ paciente | ✓ muestra interés por el otro |
| ✓ es creativa | ✓ confiada en si misma | ✓ le agrada la camaradería |
| ✓ es investigadora | ✓ saludable emocionalmente | ✓ busca información: lee |
| ✓ es metacognitiva | ✓ autónoma | ✓ comparte con todas las personas. |
| ✓ es reflexiva | | ✓ no acepta estereotipos |
| ✓ razona | | ✓ empática |
| ✓ es consciente de su trabajo | | ✓ organiza y planifica las lecciones. |
| ✓ reelabora las situaciones | | ✓ practica los valores |
| ✓ produce nuevos conocimientos | | ✓ muestra aceptación |
| ✓ es crítica | | ✓ es rebelde |
| ✓ plantea soluciones | | ✓ es propositivo |
| ✓ descubre | | ✓ escucha |
| ✓ Valora la diversidad como riqueza | | ✓ discute |
| | | ✓ observa |
| | | ✓ apoya al estudiantado |
| | | ✓ tiene autocontrol de las emociones |
| | | ✓ se expresa adecuadamente de sus estudiantes |
| | | ✓ se comunica asertivamente |
| | | ✓ capaz de aceptar los retos |

-
- ✓ ayuda
 - ✓ genera proyectos
 - ✓ busca apoyos didácticos
 - ✓ indaga
-

Fuente: Textos producidos por las personas participantes, 2011.

La propuesta señalada no corresponde a una posición absoluta y única. Son necesarios una mayor revisión bibliográfica y los criterios de otras personas especialistas en el tema, para depurar aún más la información que brindaron las personas participantes. Ciertamente, la línea que puede definir y separar cada indicador de la actitud es muy sutil y por lo tanto, al intentar establecer divisiones conceptuales, la tarea resulta compleja, debido a la estrecha relación existente entre la forma de pensar, de sentir y de actuar.

Experiencias previas que favorecen una actitud positiva a la diversidad escolar

Otra categoría que se evidencia en la información recopilada, son las historias de vida que forman las huellas que el profesorado en formación tiene sobre el mundo que le rodea.

Para una cantidad importante de personas participantes, la escuela es fundamental para crear las actitudes de tolerancia y respeto. La coordinadora 4 define la educación como el motor del cambio. La familia y la comunidad también se constituyen en un pilar para la construcción de las expresiones y formas de pensar, es decir las huellas que marcan a la persona.

E1: entonces todas las experiencias previas le van a favorecer, su familia es elemental, la universidad no puede cambiar en cuatro años las raíces que traen, las creencias que traen, los valores que traen; mucho es la familia y del contexto en el que viven.

GF2: Yo pienso que haber tenido en sus primeros grupos familias con un ambiente de respeto, tolerancia, afectividad, o sea yo creo que si una chica esto lo ha tenido o lo ha recibido es mucho más fácil ser más flexible, porque de repente eso es parte de los patrones de crianza que se haya tenido aunado a sus experiencias escolares, que

son importantísimas y que pueden marcar en positivo o en negativo las concepciones que uno tenga hacia la vida.

Algunas personas coordinadoras hicieron referencia a la religión como referente de conductas adecuadas, sin embargo, en algunos casos puede producir poca tolerancia a otras prácticas religiosas o formas de pensar.

E9: Si porque las creencias, la ideología, la religión, le forma una manera de ver el mundo, entonces esa manera de ver el mundo cuesta mucho cambiarla a pesar de dar toda la teoría, la información necesaria, cómo cambiar que su idea es errónea, cómo cambiar que la religión diga algo erróneo.

Es interesante observar, que las personas participantes cuestionan la posibilidad real que tiene la formación del profesorado para cambiar las huellas que se construyeron previamente en las personas, pues consideran que siempre existe una base que no se puede transformar.

Otro hecho que aporta el grupo de profesores entrevistado es el haber compartido con personas que presentan alguna discapacidad. Es criterio de la autora que en algunos casos el profesorado participante sigue viendo al otro como diverso, definiéndolo desde el egocentrismo, asumiendo implícitamente que yo defino al otro, puesto que el otro es el que presenta diversidad, de modo que el ser no se encuentra de ese otro lado de la acera y así, el estudiante en formación no logra comprender la diversidad que existe en cada persona, con la sola presencia del rostro, según lo aconseja Levinas, sino que tiene la necesidad de asociarlo con alguna condición de discapacidad. Algunos textos que exponen lo comentado se presentan a continuación:

E10: Bueno van a venir generadas, yo siento, del contexto escolar donde haya estado, que yo me acuerdo de mi hijo cuando era pequeñito de donde él arrancó el kínder, había chiquitos con Síndrome de Down u otras cosas, entonces fue muy bonito la integración, y él a partir de ahí aceptó mucho como se ayudaba, como colaboraba.

E3: El contacto, las relaciones familiares, el contexto en que ha vivido, una persona que ha vivido con una persona con síndrome de Down, es una paciencia, un respeto, entonces en el hogar primero y luego en la

escuela, la actitud de los profesores, de los maestros es fundamental. Nadie se puede reír de nadie, yo no permito las burlas.

Otros aportes que se rescatan de la información producida es la influencia de los medios de comunicación e incluso de los pares, quienes también transforman las actitudes hacia un objeto.

Para concluir este apartado y en vista de los objetivos de la investigación, se reproducen las palabras de la coordinadora 7 y el entrevistado 1a:

E7: Ah no, jamás la casa es sumamente importante porque generalmente en los hogares es donde ellos aprenden la mayoría de las conductas de cómo comportarse con los demás, pero el asunto es que ya uno no sabe que está sucediendo con los hogares en este momento, entonces son cosas que uno desde la institución educativa trata de frenar en la medida de lo posible.

GF1: De la religión, de la familia, o sea es que yo siento que el profesor universitario, de alguna manera, tiene que tener claro que tiene que ver más allá, creo que es el reto que tenemos nosotros, yo cada vez que veo a mis estudiantes de 17, 18 años, yo estoy viendo estos son las muchachas que van a ser señoras que van a estar viendo niños del 2020, 2030, ellas se van a ir pensionando por allá por el 2030 y resto entonces ellas tienen que estar preparadas para entender este mundo diverso (...)

De ahí la importancia de brindar herramientas, destrezas y actitudes al profesorado, para que, desde su espacio profesional, impacte las huellas del estudiantado y las transforme: la educación es un motor de cambio.

Abordaje educativo en la carrera de la diversidad escolar

La información recopilada evidenció que existe, en las personas participantes, una práctica constante de hacer referencia a las experiencias educativas a las que se enfrenta el estudiantado en formación, las cuales parecen favorecer una adecuada actitud hacia la diversidad. No obstante lo anterior, la información que se detalla a continuación, revela que la temática de la diversidad se presenta

como una especie de eje transversal pero oculto y queda en manos de lo que el profesorado formador considere pertinente.

E2: Yo creo que de alguna manera eso se trabaja, depende, yo creo, que del profesor porque la educación debe de responder a las necesidades de los estudiantes; cuando se habla de eso, se está hablando de que todos los niños son diferentes, entonces que hay que trabajar con las inteligencias múltiples, porque todos los niños tienen distintas capacidades para aprender, entonces en sentido se habla de los cursos de didáctica.

E4: (...) puedo hacer mucha dramatización y foro y mucho éste tipo de cosas pero eso va a depender del ingenio del profesor no de que haya una intencionalidad pedagógica para formarlo en la atención a la diversidad.

E10: No, depende [discutir con el grupo de estudiantes sobre la diversidad escolar] de quién da ciertos cursos (...)

También es interesante señalar, que las personas participantes en la entrevista constantemente recurren a sus prácticas habituales de enseñanza y al hecho de cómo ellos y ellas les modelan a los futuros profesionales prácticas adecuadas y procuran generar, experiencias para que el profesorado en formación reflexione, perciba y valore la diversidad. Lo anterior se evidencia en los siguientes textos.

E3: les digo vean que no me he sentado porque todos quieren que esté con él, y les digo vean que son adultos y que así son absorbentes, pero somos así; yo tengo paciencia, esa paciencia la deberían desarrollar en todo momento, debemos ser tolerantes con nosotros mismos, porque también nosotros tenemos niveles para aprender.

E5: yo les digo uno tiene que aprender, hay que abrir la mente, hay que tener la apertura emocional no es sólo la parte intelectual, lo que me dicen los libros o el curso tal o el profesor tal, claro que hay gente que tiene más experiencia que uno, como los orientadores o los psicólogos educativos, pero uno lo que hace es buscar la asesoría y se puede.

E2: yo estoy dando un curso de Educación para la Paz y el otro día los lleve a una universidad equis, eso es una secta hindú, (...) y yo me fui fascinado para la casa de que ellos pudieran haber vivido esa experiencia; a la semana siguiente (...) me encuentro que a algunas no les gustó, que sintieron miedo, (...) entonces yo les decía ubíquense en el aula cuando ustedes rezan el Padre Nuestro a todos los chiquitos y hay tres niños que no son católicos (...)

El profesorado indica que hacen esfuerzos por lograr que el estudiante amplíe sus referentes conceptuales, mediante el análisis de la experiencia acumulada, para identificar prácticas segregantes en el sistema educativo y analizar las características de un currículum que forme integralmente, según el aporte de los profesores c.

Experiencias en la propia formación.

A lo largo de la formación el profesorado participante procura que el grupo de estudiantes realice experiencias de aprendizaje, lo cual estimula al estudiantado a conocer una realidad desde múltiples perspectivas, tal y como lo expone Bollin (2005). Las actividades que realizan son visitas a instituciones educativas en zonas urbanas y regionales, tanto públicas como privadas, lo que supone una diversidad particular en el estudiantado, por condiciones económicas y lugares de residencia. También realizan observaciones en otras instituciones estatales como es el caso del grupo de las estudiantes de preescolar, que visitan lugares como el PANI o los CENCINAI. Tanto la coordinadora de Preescolar como las docentes del grupo focal, indican que estas experiencias ayudan al estudiantado a reafirmar su orientación vocacional o a desistir de la carrera.

Además, como parte de las actividades de enseñanza se recurre a la invitación de especialistas que faciliten información al profesorado en formación, sobre temas como la implementación de las adecuaciones curriculares; es decir, se retoma el referente predominante que define a la diversidad escolar: el término de discapacidad. El profesorado expresa que utilizan estrategias tales

como el análisis de casos, el juego de roles, la discusión y la valoración de la diversidad que ellos mismos representan como estudiantes de un grupo.

Durante la formación tienen la oportunidad de compartir con estudiantes que presentan características más notorias de la diversidad, esto según sea el caso, le puede ayudar al profesorado en formación a construir una buena actitud, tal y como lo expresa la coordinadora 10, o lo que lamentablemente puede alimentar estereotipos. A continuación se exponen los textos de ambas coordinadoras.

E10: Al contrario, hay un compañero de ellos de esta generación, que él tiene que repetir el año entrante Metodología, pues él tiene un serio problema en la comunicación porque es muy tartamudo, pero todos le ayudaban, todos le trataban de colaborar y he tenido otros alumnos con otro tipo de problemitas y ellos se unen (...)

E5: (...) por ejemplo con un alumno de la carrera recuerdo, con problemas severos de visión, yo tuve que sentarme con él, mire los compañeros suyos se están quejando porque usted se atiene a ellos a que le hagan todo porque usted no puede y no es cierto, usted puede y va a ser un profesional que será punto de referencia para otros estudiantes que tengan alguna discapacidad, entonces tiene que ser un modelo para ellos, demostrarles que yo puedo, no el “pobrecito yo”.

La información producida refleja las experiencias de formación que vive el profesorado en su carrera, sin embargo, no es hasta la práctica profesional que se percibe realmente la diversidad que se encuentra en las aulas, tal y como lo expresan las coordinadoras 5 y 7.

E5: Al principio sí cuando yo veo metodología, por ejemplo la ley 7600, que la vemos en metodología aplicándola a música es como “esto sería de esta manera”, pero cuando ya están haciendo la práctica docente yo veo que ellos se animan, yo tengo alumnos que yo los admiro, que me cuentan que han estado trabajando en aula integrada, o en la Centeno Güell ya con todo un grupos de niños con NEE, de la mano obviamente de las maestras o del equipo de apoyo y que han hecho cosas increíbles (...)

E7: Ahora si los veo que esa realidad, esa práctica, sí los sensibiliza, hay un muchacho de un grupo donde una de las chicas fue detectada con un tumor en la pierna, hay indicios que si se van a amputar, entonces le ha tocado trabajar y el grupo está consternado, hay mucha red de apoyo para la compañerita, pero si han sido como muy afectados, entonces le manda mensajes o la materia, o van y le hacen los exámenes en la casa, entonces enfrentarse a esas realidades ha sido para ellos valioso.

El texto anterior, permite deducir que las prácticas profesionales, ejercicio habitual en la formación docente, hacen al futuro profesorado manifestar las actitudes hacia la diversidad que definirán su desempeño profesional. Las experiencias acumuladas son retomadas por el profesorado formador para el análisis y la reflexión de las acciones educativas deseables. Además, enriquecen las herramientas que el profesorado en formación ha logrado acumular, para enfrentarse a la diversidad. En este sentido, Essomba (1999:77) explica que “El componente reflexivo de toda profesión supone ir más allá del modelo meramente cognitivo y tecnológico profesional, implica un compromiso profesional y la autocrítica de la práctica docente. Esta perspectiva concibe al profesorado como un profesional reflexivo que investiga, analiza y reflexiona sobre su práctica.” (p.77)

A pesar de estos esfuerzos y al quedar a criterio de cada profesor formador si discute y sensibiliza hacia la diversidad escolar, se puede correr el riesgo de no lograr una transformación real en el estudiantado. Se retoman algunas muestras de las actividades que se realizan

GF1: en el caso específico de literatura infantil (...) llevo libros de cuentos con braille, que tengo tres, entonces los tengo a manera de muestra (...)

GF2: Yo pienso que mucho cómo se ha manejado el curso les ha ayudado a, desde primer año que tengan que ir a las diferentes instituciones y donde va a trabajar en los próximos 30 años, lo público, el ministerio de salud, lo privado y su decisión si trabajan en un contexto no escolarizado, desde un parque; entonces deben de plantearse qué haría una docente ahí.

Esfuerzos como los mencionados por el profesorado del grupo focal fortalecen la sensibilidad a la diversidad escolar, pero es evidente, que no puede quedar únicamente a criterio de la persona que imparte el curso, es de esta afirmación que se puede deducir la necesidad de proponer un eje transversal de actitudes a la diversidad en las propuestas curriculares de formación del futuro profesional en educación.

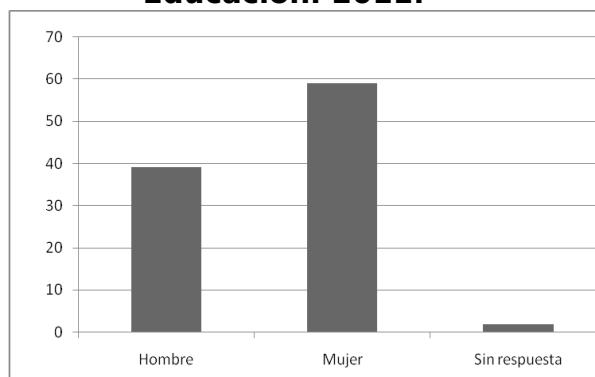
Fase cuantitativa

A continuación se presentan los resultados obtenidos en la fase cuantitativa de la investigación. En esta fase interesaba construir un instrumento con evidencias empíricas de confiabilidad interna y validez. Para el análisis del instrumento se utilizó los postulados teóricos de la Teoría clásica de los test.

Características de las personas examinadas

El grupo de personas examinadas está compuesto por 39,2% hombres y 59% de mujeres. Sólo cuatro estudiantes no respondieron a esta pregunta. Esta información se muestra en el gráfico 1.

Gráfico 1.
Distribución de las personas examinadas por sexo. Estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. 2011.

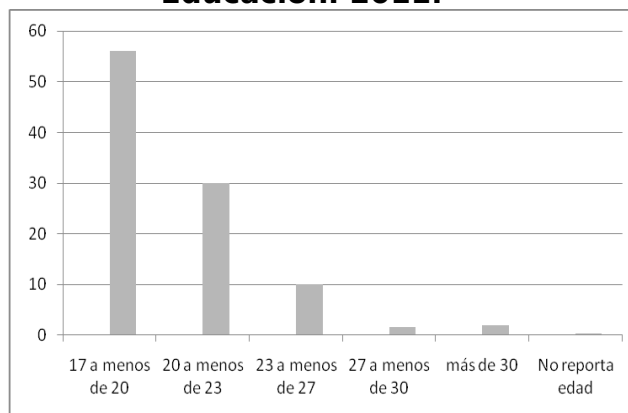


Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

En el gráfico 2 se observa que un 56% de estudiantes indica tener una edad entre los 17 a menos de 20 años. Esta es la edad que se espera en la

muestra, pues son personas de primer ingreso a carrera, por lo tanto, es deseable que acaben de concluir su educación media sin ningún rezago y se incorporen a la educación superior en estas edades. Sólo una persona no reportó la edad.

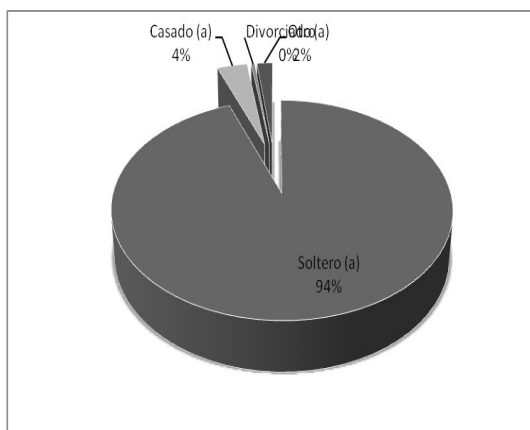
Gráfico 2.
Distribución de las personas examinadas por edad. Estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. 2011.



Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

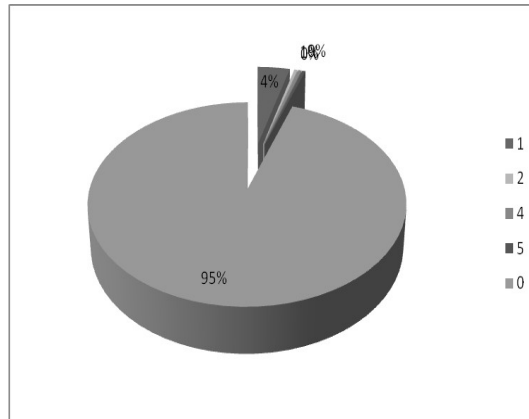
Al consultarles a las personas examinadas por su estado civil un 94% indicó estar soltero o soltera y un 95% indica no tener hijos o hijas. En el gráfico 3 y 4 se puede apreciar la información anterior.

Gráfico 3.
Distribución de las personas examinadas por estado civil. Estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. 2011.



Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

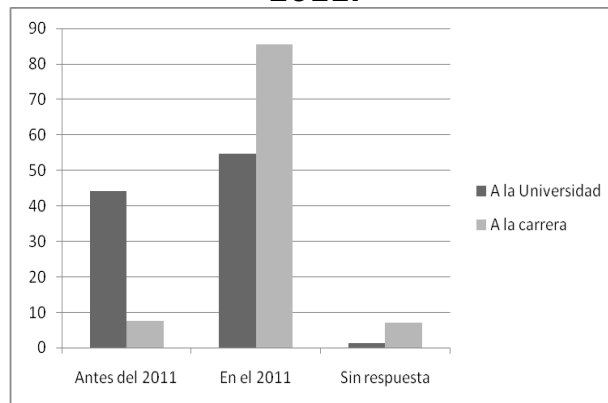
Gráfico 4.
Distribución de las personas examinadas según la cantidad de hijos e hijas. Estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. 2011.



Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

Al consultarles al grupo de estudiantes por el año de ingreso a la Universidad de Costa Rica un 54,6% indicó haber ingresado en el año 2011 y un 91,9% indicó haber ingresado a la carrera de la Escuela de Formación docente en el mismo año. En el gráfico 5, se evidencian los resultados.

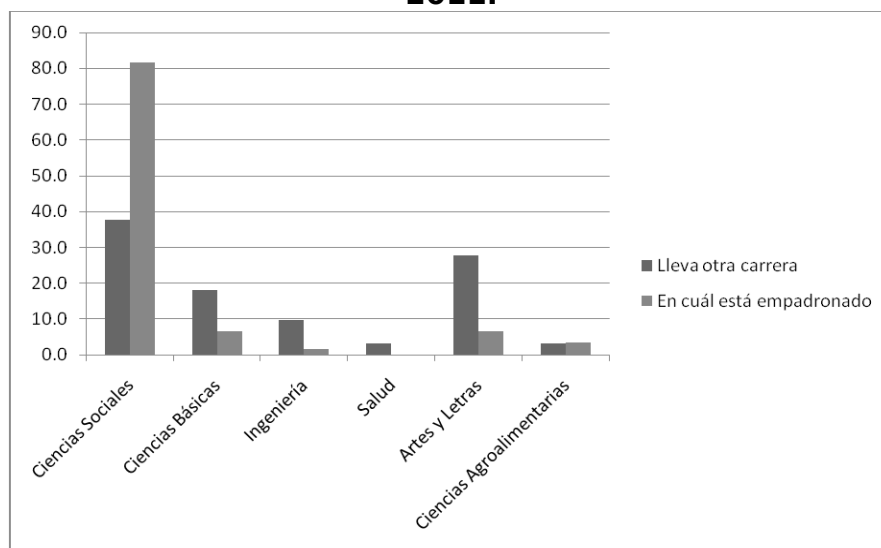
Gráfico 5.
Distribución de las personas examinadas según la carrera en la que está empadronado y si cursa otra carrera. Estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. 2011.



Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

Del grupo de estudiantes, un 27% indicó que cursa otra carrera aparte de la propia a la Escuela de Formación Docente. De los porcentajes más relevantes que se pueden considerar dentro de este 27% de estudiantes, se encuentra que un 81.1% están empadronados o empadronadas en otras carreras propias del área de las Ciencias Sociales y un 38% se ubica en el área de las Artes y letras tal y como se puede observar en el gráfico 6.

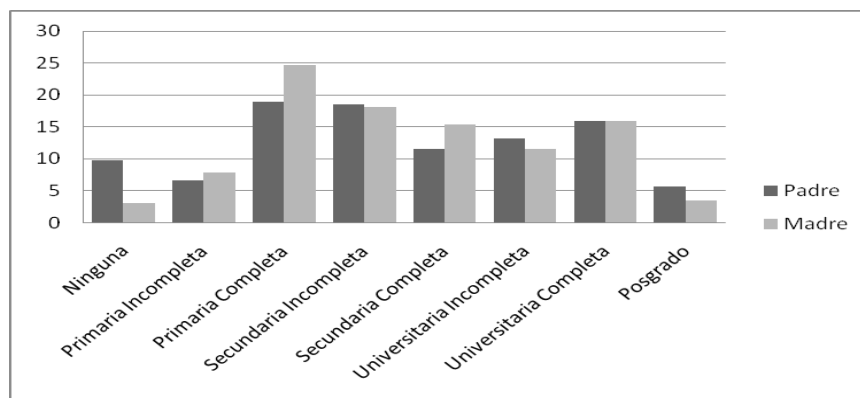
Gráfico 6.
Distribución de las personas examinadas según la carrera en la que está empadronado y si cursa otra carrera. Estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. 2011.



Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

Otra variable que se utilizó para caracterizar al grupo de personas examinadas fue la educación que ostentan sus respectivos padres y madres. El promedio en ambos casos es igual, tanto para los padres como las madres es de un 3.47, lo que representa en las opciones de respuesta a esta pregunta entre secundaria incompleta y secundaria completa. En el gráfico 7, se puede observar la constancia en los resultados obtenidos para cada una de las opciones de respuesta.

Gráfico 7.
Distribución de la educación de los padres y las madres de las personas examinadas. Estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. 2011.



Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

Lo anterior permite concluir que la mayoría de las personas examinadas son jóvenes, sin hijos e hijas, solteras, que ingresaron a la Universidad de Costa Rica en el año 2011 muestran mayor interés por carreras del Área de las Ciencias Sociales y provienen de hogares cuyos progenitores tienen al menos secundaria incompleta.

Ítems que correlacionan con la totalidad de la prueba y confiabilidad interna

La escala Likert para medir la actitud a la diversidad con los 59 ítems logró una confiabilidad interna de $\alpha=0,821$.

Para iniciar el proceso de depuración de la escala Likert, se observaron las desviaciones estándar de cada ítem. En el anexo 11 se puede observar que todos los ítems discriminan adecuadamente porque las respuestas ofrecidas por el grupo de estudiantes presentan variabilidad. Ninguno de los valores es igual a uno o a cinco en los valores máximos y mínimos de la Escala.

Sin embargo, al analizar la correlación de cada ítem con la prueba, se observa que hay 22 ítems que tienen una correlación menos de lo mínimo esperado estadísticamente que corresponde a $\leq 0,3$. Es importante indicar que en esta investigación se utilizará una correlación de $\leq 0,25$, porque de manera práctica este valor se aproxima considerablemente al estadístico esperado. El cuadro 12 muestra los ítems que no están correlacionados con la totalidad de la escala por ser menores a 0,2.

Cuadro 12.
Ítems, correlación del ítem con el total y el alfa de Cronbach si el ítem es borrado. Escala Likert para medir la actitud a la diversidad. 2011.

| Ítem | Correlación del ítem con el total | Alfa de Cronbach si el ítem es borrado |
|--|-----------------------------------|--|
| 1. Me gusta invitar a mis amigos a mi iglesia | -0.02 | 0.826 |
| 3. Me disgusta cuando las personas hablan de temas que no conozco | 0.19 | 0.820 |
| 4. Lo nuevo me produce ansiedad y temor | 0.17 | 0.821 |
| 5. Trato de demostrar que conozco los temas que me interesan | -0.07 | 0.825 |
| 6. Tengo dudas sobre cómo apoyar educativamente a las diferencias de aprendizaje que hay en la escuela | 0.18 | 0.820 |
| 7. Valoro las diferencias sexuales como importantes | 0.07 | 0.823 |
| 11. Es necesario conocer estrategias educativas para apoyar las diferencias del estudiantado | 0.18 | 0.820 |
| 14. Pienso que todas las personas podemos aprender | 0.17 | 0.820 |
| 19. Procuo mediar en los conflictos entre mis compañeros (as) para encontrar soluciones | 0.19 | 0.819 |
| 20. El sistema político de Costa Rica es modelo para otras naciones | 0.04 | 0.823 |
| 21. Las personas con menos oportunidades económicas tienen mayores dificultades para aprender | 0.17 | 0.821 |
| 22. Creo que la persona inmigrante debe aprender el idioma predominante | 0.18 | 0.820 |
| 25. Me considero una persona diferente a las demás | -0.06 | 0.825 |
| 44. Me gusta aprender nuevos idiomas | 0.19 | 0.819 |
| 46. Considero que no tengo rasgos característicos de ninguna etnia en específico | 0.15 | 0.821 |
| 49. Creo que las diferencias personales son necesarias en la escuela | 0.17 | 0.820 |
| 51. Prefiero salir a conciertos, al teatro y actividades que rescaten la cultura de mi país | -0.13 | 0.827 |
| 52. Creo que las diferencias en las personas son una riqueza para la sociedad | 0.38 | 0.816 |
| 53. Cuando alguien dice una palabra de forma incorrecta lo corrijo inmediatamente | 0.11 | 0.821 |
| 56. Me siento mejor con personas de mi misma edad | 0.28 | 0.817 |
| 57. Me siento cómodo (a) con mi personalidad | 0.15 | 0.820 |
| 59. Siento que a las minorías sociales se les dificulta cumplir sus deberes | 0.20 | 0.820 |

Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

Los 22 ítems del cuadro 12 se eliminaron. Ahora bien, es importante detenerse en este punto y analizar el posible motivo práctico que hace que estos ítems presenten dificultades en la correlación con el total de la prueba. Una razón puede deberse a que son ítems que describen situaciones que van más allá de la propia valoración como por ejemplo el ítem 20, el cual hace referencia a aspectos de orden político, del mismo modo, se puede observar que ítems como el 6, 11 y 53 están más relacionados con una posible conducta de mediación pedagógica que la persona asumirá cuando sea docente. Las anteriores explicaciones son supuestos de la investigadora y no se fundamentan en observaciones estadísticas.

Con los 37 ítems restantes, se obtiene nuevamente la confiabilidad interna de la Escala Likert para medir la diversidad $\alpha=0,837$, es decir que aumenta y la correlación de los ítems con el total de la prueba demuestra que aún los ítems 8 y 45 presentan dificultades en la correlación con el total de la prueba.

Cuadro 13.
Ítems, correlación del ítem con el total y el alfa de Cronbach si el ítem es borrado. Escala Likert para medir la actitud a la diversidad. 2011.

| Ítem | Correlación del ítem con el total | Alfa de Cronbach si el ítem es borrado |
|---|-----------------------------------|--|
| 8. Comprendo el concepto de diferencias individuales | 0.19 | 0.836 |
| 45. Creo que si aprendo a hablar otros idiomas voy a perder rasgos específicos de mi lengua materna | 0.19 | 0.837 |

Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

Con el objetivo de alcanzar una correlación del ítem mayor a 0,25 se procede a eliminar el ítem 50 (0,24). Al realizar este procedimiento se obtiene que la confiabilidad interna baja a $\alpha=0,836$.

Los ítems que presentan dificultades en la correlación en esta oportunidad son el 34 y el 48 como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 14.
Ítems, correlación del ítem con el total y el alfa de Cronbach si el ítem es borrado. Escala Likert para medir la actitud a la diversidad. 2011.

| Ítem | Correlación del ítem con el total | Alfa de Cronbach si el ítem es borrado |
|---|-----------------------------------|--|
| 34. A mi familia no le agrada compartir con personas de otras religión | 0.233 | 0.835 |
| 48. Me gusta compartir con personas que tengan un estilo de vida similar al mío | 0.247 | 0.834 |

Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

Del mismo modo, se procede hasta lograr que los ítems correlacionen siguiendo el estadístico establecido con fines prácticos y significativos para la investigación, es decir, $\leq 0,25$. Por lo que se eliminan los ítems 12, 23, 24, 30 y 38 todos con 0,24.

Lo anterior, permitió establecer un total de 26 ítems con una confiabilidad interna de $\alpha=0,829$. Es importante rescatar que la confiabilidad interna disminuye cada vez que se eliminó un ítem, por lo que también se constituye en un criterio más para la selección de aquellos ítems que muestren una correlación $\leq 0,25$. El cuadro 15 muestra los valores alcanzados por los ítems seleccionados. Si los ítems 18, 33 y 47 se eliminan, la confiabilidad interna del instrumento también disminuye. Ahora bien, en futuras aplicaciones, estos tres ítems requieren ser valorados nuevamente por el criterio de personas expertas considerando las características de la muestra que participe en la investigación.

Cuadro 15.
Ítems, desviación estándar de cada ítem, correlación del ítem con el total y el alfa de Cronbach si el ítem es borrado. Escala Likert para medir la actitud a la diversidad. 2011.

| Ítem | Desviación estándar de cada ítem | Correlación del ítem con el total | Alfa de Cronbach si el ítem es borrado |
|--|----------------------------------|-----------------------------------|--|
| 2. Con mi familia realizo actividades con personas de otras culturas | 1.295 | 0.344 | 0.825 |
| 9. Considero que mi cultura es superior a las demás | 0.756 | 0.501 | 0.820 |
| 10. Las diferencias en el estudiantado es producto de la inmigración | 1.024 | 0.350 | 0.824 |

| Ítem | Desviación estándar de cada ítem | Correlación del ítem con el total | Alfa de Cronbach si el ítem es borrado |
|--|---|--|---|
| 13. Creo que mi forma de pensar es la más importante | 1.036 | 0.412 | 0.821 |
| 15. Me gusta ayudar a las personas para que aprendan cosas nuevas | 0.535 | 0.301 | 0.826 |
| 16. Creo que las políticas nacionales deben proteger al inmigrante | 1.076 | 0.459 | 0.819 |
| 17. Es interesante conocer las religiones de otros países | 1.040 | 0.369 | 0.823 |
| 18. Me preocupo por conocer la realidad social de Costa Rica | 0.790 | 0.275 | 0.826 |
| 26. No me preocupa la preferencia sexual de una persona amiga | 1.344 | 0.318 | 0.826 |
| 27. Es agradable compartir con personas de otras culturas | 0.644 | 0.520 | 0.821 |
| 29. Constantemente comparto con personas de diferentes nacionalidades | 1.184 | 0.343 | 0.824 |
| 31. Aprendo de las personas diferentes a mí | 0.731 | 0.308 | 0.825 |
| 32. Procuro que las personas piensen igual que yo | 1.085 | 0.360 | 0.823 |
| 33. Me disgusta compartir con personas que tiene actividades muy diferentes a las que usualmente practico | 1.144 | 0.281 | 0.827 |
| 35. Me agradan los chistes que involucren situaciones con personas diferentes a mí | 1.290 | 0.319 | 0.826 |
| 36. Me agradan las bromas que involucren situaciones con personas diferentes a mí | 1.221 | 0.322 | 0.825 |
| 37. Creo que puedo aprender de otras culturas | 0.663 | 0.430 | 0.823 |
| 39. Las diferencias culturales enriquecen las relaciones humanas | 0.749 | 0.463 | 0.821 |
| 40. Me agradan poco las personas de alguna etnia o raza en específico | 1.042 | 0.485 | 0.819 |
| 41. Me disgustan las personas extranjeras que mezclan varias lenguas a la hora de hablar | 1.296 | 0.364 | 0.824 |
| 42. Me siento motivado (a) para aprender estrategias educativas para apoyar las diferencias del estudiantado | 0.811 | 0.371 | 0.823 |

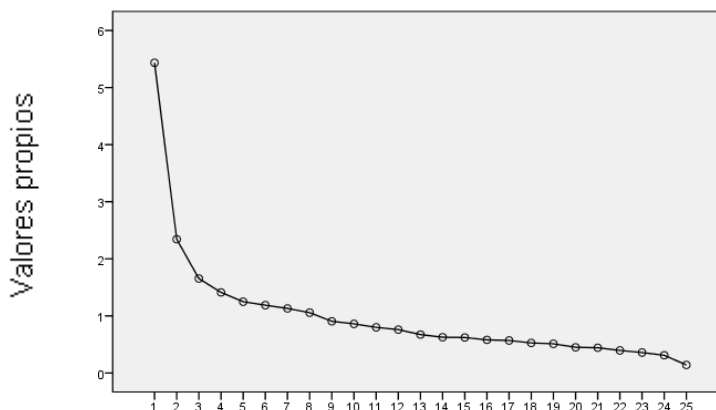
| Ítem | Desviación estándar de cada ítem | Correlación del ítem con el total | Alfa de Cronbach si el ítem es borrado |
|---|----------------------------------|-----------------------------------|--|
| 43. La inmigración produce problemas económicos en el país | 1.166 | 0.390 | 0.822 |
| 47. No me gusta participar en actividades donde sea visible la preferencia sexual | 1.240 | 0.287 | 0.827 |
| 54. Creo que las minorías sociales deben exigir sus derechos | 0.940 | 0.519 | 0.818 |
| 55. Me incomoda saber la intimidad de las parejas homosexuales | 1.408 | 0.341 | 0.825 |
| 58. Me agrada compartir con personas de diferentes nacionalidades | 0.723 | 0.376 | 0.824 |

Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

Análisis de factores

Según el criterio del gráfico 8 se establecen 2 factores los cuales explicarían un 31% de la varianza del instrumento. Para establecer los ítems que se ubican en cada factor se utiliza la Matriz Patrón y se establece como estadístico de selección aquellos ítems que se ubiquen en un solo factor con una carga $\leq 0,3$.

Gráfico 8.
Gráfico de sedimentación. Escala Likert para medir la actitud a la diversidad. Estudiantes de primer ingreso de la Escuela de Formación Docente, Facultad de Educación. 2011.



Número de componentes

Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

Como se evidencia en el cuadro 16, se tomó la decisión de eliminar los ítems 16, 43 y 54 porque presentan cargas en dos factores y el ítem 47 no se ubica en ninguno de los 2 factores.

Cuadro 16.
Ítems que presentan dificultades en la cargas al factor 1 o factor 2.
Escala Likert para medir la actitud a la diversidad. 2011.

| Ítem | Factor 1 | Factor 2 |
|---|----------|----------|
| 16. Creo que las políticas nacionales deben proteger al inmigrante | 0.34 | 0.41 |
| 43. La inmigración produce problemas económicos en el país | 0.28 | 0.32 |
| 47. No me gusta participar en actividades donde sea visible la preferencia sexual | 0.12 | 0.26 |
| 54. Creo que las minorías sociales deben exigir sus derechos | 0.46 | 0.35 |

Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

Lo anterior permite establecer con claridad los ítems que cargan en cada uno de los dos factores establecidos.

El factor 1 está conformado por 12 ítems y presenta una confiabilidad interna de $\alpha=0,751$. Al analizar los enunciados que contempla este factor; se le ha denominado "Sensibles a la diversidad".

Las actitudes que describen el factor "Sensibles a la diversidad" son aquellas que tienen deseo por conocer y aprender de las diferencias existentes en las personas, especialmente las culturales según el criterio de jueces. Este factor además, muestra actitudes que aprecian el compartir con otras personas y se valora la diversidad como una oportunidad para adquirir nuevas experiencias.

Cuadro 17.
Ítems que se ubican en el factor "Sensibles a la diversidad". Escala Likert para medir la actitud a la diversidad. 2011

| Ítem | Factor 1 |
|--|-----------------|
| 2. Con mi familia realizo actividades con personas de otras culturas | 0.43 |
| 17. Es interesante conocer las religiones de otros países | 0.52 |
| 18. Me preocupo por conocer la realidad social de Costa Rica | 0.42 |
| 26. No me preocupa la preferencia sexual de una persona amiga | 0.51 |
| 27. Es agradable compartir con personas de otras culturas | 0.66 |
| 29. Constantemente comparto con personas de diferentes nacionalidades | 0.65 |
| 31. Aprendo de las personas diferentes a mí | 0.51 |
| 37. Creo que puedo aprender de otras culturas | 0.62 |
| 39. Las diferencias culturales enriquecen las relaciones humanas | 0.55 |
| 42. Me siento motivado (a) para aprender estrategias educativas para apoyar las diferencias del estudiantado | 0.40 |
| 55. Me incomoda saber la intimidad de las parejas homosexuales | 0.32 |
| 58. Me agrada compartir con personas de diferentes nacionalidades | 0.62 |

Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

Este factor se constituye en un ideal de las actitudes que se desean en el profesorado en formación y plantea el reto a las carreras de ofrecer espacios en la formación que potencialicen la sensibilidad a la diversidad, mediante estrategias educativas que promuevan conocer, aprender y compartir con personas de diferentes culturas.

Las actitudes de los “Sensibles a la diversidad” evidencian que hay una mayor predisposición a tolerar la diversidad especialmente, la cultural. La afirmación anterior puede encontrar sustento por la misma globalización que caracteriza a las sociedades del mundo. Es probable que el grupo de estudiantes que participó en esta investigación sean usuarios frecuentes de las nuevas modalidades de comunicación como las redes sociales, las cuales permiten interactuar con personas de cualquier parte del mundo en fracción de segundos, sin embargo, es recomendable explorar este aspecto en futuras investigaciones.

Por su parte el factor 2 está conformado por 9 ítems y presenta una confiabilidad interna de $\alpha=0,738$. Este factor se ha llamado “Mi mundo”, en el cual se evidencian actitudes fundamentadas en una valoración egocentrista y

hegemónica de la realidad social, la diversidad es una característica presente en los otros y no es valorizada como importante.

Cuadro 18.
Ítems que se ubican el factor “Mi mundo”. Escala Likert para medir la actitud a la diversidad. 2011

| Ítem | Factor 2 |
|--|----------|
| 9. Considero que mi cultura es superior a las demás | 0.54 |
| 10. Las diferencias en el estudiantado es producto de la inmigración | 0.31 |
| 13. Creo que mi forma de pensar es la más importante | 0.60 |
| 15. Me gusta ayudar a las personas para que aprendan cosas nuevas | 0.37 |
| 32. Procuo que las personas piensen igual que yo | 0.55 |
| 35. Me agradan los chistes que involucren situaciones con personas diferentes a mí | 0.78 |
| 36. Me agradan las bromas que involucren situaciones con personas diferentes a mí | 0.79 |
| 40. Me agradan poco las personas de alguna etnia o raza en específico | 0.56 |
| 41. Me disgustan las personas extranjeras que mezclan varias lenguas a la hora de hablar | 0.38 |

Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

Este factor plantea el reto al grupo de formadores de futuros profesionales en el campo de la educación, pues es necesario, iniciar acciones educativas que permitan al estudiantado identificar estas actitudes y empezar con el desaprendizaje de las mismas o mejor aún, la transformación de estas actitudes a las que caracterizan el factor “Sensibles a la diversidad”.

Al considerar lo analizado hasta este punto se obtiene que la Escala Likert utilizada en esta investigación, mide la actitud a la diversidad de manera bipolar, es decir, tanto las actitudes positivas como las negativas.

Caracterización del estudiantado de cada carrera según categoría de actitud en cada factor

Para conocer la presencia de los factores “Sensibles a la diversidad” o “Mi mundo” en el estudiantado participante se establecieron 3 categorías de

actitudes para cada uno: baja, intermedia y alta. Esto se realizó computando el valor mínimo (1) y máximo (5) que podía alcanzar cada ítem y el rango entre ambos valores se dividió en tres; de modo tal que se obtienen los siguientes valores para cada categoría.

Cuadro 19.
Categoría baja, intermedia y alta para el factor “Sensibles a la diversidad” de la Escla Likert para medir la actitud a la diversidad. 2011

| Valor mínimo | Valor máximo | Rango | Actitud | Puntaje |
|---------------------|---------------------|--------------|----------------|----------------|
| 12 | 60 | 48 | Baja | 12-27 |
| | | | Intermedia | 28-43 |
| | | | Alta | 44-60 |

Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

En el caso del factor “Mi mundo” se realizó el mismo procedimiento, pero al haber recodificado la mayoría de los ítems que lo componen, se deben establecer las categorías a la inversa tal y como se muestra a continuación.

Cuadro 20.
Categoría baja, intermedia y alta para el factor “Mi mundo” de la Escala Likert para medir la actitud a la diversidad. 2011

| Valor mínimo | Valor máximo | Rango | Actitud | Puntaje |
|---------------------|---------------------|--------------|----------------|----------------|
| 9 | 45 | 36 | Alta | 9-20 |
| | | | Intermedia | 21-32 |
| | | | Baja | 33-45 |

Lo anterior permite valorar las actitudes que presenta el estudiantado de las carreras en cada uno de los factores como se puede observar en el cuadro 21.

Cuadro 21.
Ubicación del grupo de estudiantes por carrera en cada uno de los factores. Promedios, valores mínimos y máximos puntuados en la Escala Likert para medir la actitud a la diversidad. 2011.

| Carrera | Cantidad de estudiantes en absolutos | Factor | Promedio | Valor mínimo alcanzado | Valor máximo alcanzado |
|--|---|----------------------|-----------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Enseñanza del Castellano y la Literatura | 27 | Sensibles diversidad | 50 | 40 | 59 |
| | | Mi mundo | 38 | 27 | 45 |
| Enseñanza de la Psicología | 3 | Sensibles diversidad | 48 | 43 | 53 |
| | | Mi mundo | 41 | 38 | 44 |
| Enseñanza de las Artes Plásticas | 3 | Sensibles diversidad | 53 | 50 | 56 |
| | | Mi mundo | 36 | 32 | 39 |
| Enseñanza de las Ciencias Naturales | 23 | Sensibles diversidad | 48 | 36 | 56 |
| | | Mi mundo | 36 | 24 | 45 |
| Enseñanza de la Música | 13 | Sensibles diversidad | 48 | 35 | 58 |
| | | Mi mundo | 34 | 22 | 45 |
| Enseñanza de los Estudios Sociales | 29 | Sensibles diversidad | 50 | 39 | 58 |
| | | Mi mundo | 35 | 28 | 43 |
| Enseñanza de la Matemática | 27 | Sensibles diversidad | 48 | 31 | 58 |
| | | Mi mundo | 33 | 19 | 44 |
| Enseñanza del Francés | 25 | Sensibles diversidad | 50 | 32 | 60 |
| | | Mi mundo | 37 | 13 | 45 |
| Enseñanza de la Filosofía | 15 | Sensibles diversidad | 49 | 35 | 59 |
| | | Mi mundo | 37 | 28 | 45 |
| Enseñanza del Inglés | 25 | Sensibles diversidad | 49 | 34 | 59 |
| | | Mi mundo | 37 | 26 | 45 |
| Educación Preescolar | 22 | Sensibles diversidad | 50 | 35 | 60 |
| | | Mi mundo | 39 | 34 | 44 |
| Educación Primaria | 15 | Sensibles diversidad | 52 | 43 | 59 |
| | | Mi mundo | 38 | 31 | 44 |

Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

El cuadro anterior evidencia que el grupo de estudiantes de primer ingreso de cada carrera se ubica, en su mayoría, en la categoría alta del factor “Sensibles a la diversidad” y en la baja del factor “Mi mundo”. Los resultados anteriores hacen pensar que el estudiantado de las carreras de formación docente tiene una adecuada actitud a la diversidad.

Ahora bien si se analizan los valores mínimos puntuados, hay estudiantes de las carreras de la Enseñanza de la Matemática (19) y de la Enseñanza del Francés (13) que reportan actitudes altas en el factor “Mi mundo”, es decir tienen altas actitudes egocentristas y no valoran la diversidad como importante.

En el cuadro 22, se puede observar que no hay diferencias por sexo en los promedios puesto que sus puntuaciones se mantienen en una alta categoría en el factor “Sensibles a la diversidad” y baja en “Mi mundo”. Sin embargo si se analiza los valores mínimos se puede inferir que un grupo de hombres está ubicado en la categoría alta del factor “Mi mundo”.

Cuadro 22.
Ubicación del grupo de estudiantes por sexo en cada uno de los factores. Promedios, valores mínimos y máximos puntuados en la Escala Likert para medir la actitud a la diversidad. 2011.

| Sexo | Cantidad de estudiantes en absolutos | Factor | Promedio | Valor mínimo | Valor máximo |
|--------------|--------------------------------------|---------------------------|----------|--------------|--------------|
| No respuesta | 4 | Sensibles a la diversidad | 45 | 36 | 50 |
| | | Mi mundo | 31 | 26 | 38 |
| Hombre | 89 | Sensibles a la diversidad | 48 | 31 | 58 |
| | | Mi mundo | 34 | 13 | 45 |
| Mujer | 134 | Sensibles a la diversidad | 51 | 34 | 60 |
| | | Mi mundo | 38 | 25 | 45 |

Fuente: Instrumento con Escala Likert para medir la actitud a la diversidad, 2011.

Para caracterizar aún más a ese grupo de estudiantes que presentan una categoría alta en el factor “Mi mundo”, se utilizaron las salidas que ofrece el programa estadístico SPSS que se puede observar en el anexo 12, las cuales permitieron determinar que ese grupo de hombres tienen entre 19 y 20 años,

son solteros, no tienen hijos o hijas, el padre tiene un grado académico entre secundaria completa o universidad incompleta, la madre por su parte, tiene primaria completa y secundaria completa, son estudiantes de la universidad antes del año 2011 e ingresaron a la carrera de formación docente hasta este año y no cursan otra carrera, es decir, es altamente probable que sean docentes.

Este grupo de estudiantes requiere de atención, pues resulta ideal que en su formación universitaria encuentren la forma de modificar actitudes que probablemente van a incidir en su actuar profesional, generando ambientes educativos excluyentes, lo cual no se desea cuando se discute de inclusión educativa.

CONCLUSIONES

Con relación a los objetivos que orientan este informe de investigación se tiene que:

Al establecer con representantes del profesorado de la Escuela de Formación Docente un perfil de las características deseables a nivel cognitivo, emocional y conductual del grupo de estudiantes en formación de las diferentes disciplinas para atender la diversidad escolar inmersa en los contextos educativos desde su área disciplinar se concluye que:

- La revisión bibliográfica permitió acercarse al objeto de estudio (la diversidad escolar) y lograr una mayor comprensión del mismo. Además, se encontraron evidencias teóricas que explican la importancia de iniciar en la formación del profesorado una revisión de las actitudes hacia la diversidad que se han construido en la experiencia de vida.
- La participación de las personas entrevistadas fue comprometida. Aunque se dificultó explorar las actitudes hacia la diversidad escolar en el profesorado en formación de primer ingreso.
- Con el aporte de cada una de las personas participantes se estableció un perfil compuesto por indicadores cognitivos, emocionales y conductuales del profesorado en formación. Este perfil es amplio porque se construyó con las múltiples visiones de las personas participantes de las diferentes carreras de formación docente.

Al analizar los puntos en común y las diferencias sobre las características deseables a nivel cognitivo, emocional y conductual necesarias que el profesorado en formación requiere, según su área disciplinar, para demostrar una actitud adecuada a la atención educativa de la diversidad escolar se determina que:

- Existe congruencia entre la teoría y el saber cotidiano de las personas participantes en la investigación.
- El perfil que se detalla en la página 48 de este informe de investigación puede guiar la toma de decisiones para realizar ajustes en la formación del profesorado, identificando actitudes deseables a promover en la formación del futuro cuerpo docente.

En cuanto al diseño de una escala tipo Likert para identificar la actitud hacia la atención educativa de la diversidad en estudiantes de primer ingreso en las carreras que componen la Escuela de Formación Docente, se concluye que

- La mayoría de los ítems se elaboraron a partir de los textos producto de la fase cualitativa, es decir, recogen el saber cotidiano del profesorado formador.
- Se contó con el apoyo de siete personas que muestran dominio teórico de los subconstructos a medir, lo cual permitió seleccionar de 96 ítems iniciales una muestra de 58 ítems con un acuerdo de 4 especialistas.
- Los ítems seleccionados con el criterio de jueces alcanzó una confiabilidad interna de $\alpha=0,7$ en la prueba de pilotaje.
- Se construyó una Escala Likert para medir la actitud a la diversidad con 59 ítems.

Al analizar la escala tipo Likert con el aporte del criterio de personas expertas y de la estadística para encontrar evidencias de estructura factorial y establecer si concuerda con el planteamiento teórico del constructo se concluye que:

- El instrumento mide dos factores que incluyen actitudes a la diversidad. Si bien es cierto, no se logró un instrumento que representará la misma propuesta del criterio de jueces, es decir, que midieran los tres subconstructos determinados a la hora de realizar la validez de contenido, si es cierto que los ítems seleccionados muestran evidencias estadísticas para explicar el constructo actitud a la diversidad, pues tienen cargas factoriales $\leq 0,25$ y son unidimensionales, es decir cargan en un sólo factor.
- Los 21 ítems se distribuyeron en dos factores que miden las siguientes actitudes:
 - o “Sensibles a la diversidad” con 12 ítems y una confiabilidad interna de $\alpha=0,751$. Y se caracteriza por actitudes que tienen deseo por conocer y aprender de las diferencias existentes en las personas, especialmente las culturales según el criterio de jueces. Este factor además, muestra actitudes

que aprecian el compartir con otras personas y se valora la diversidad como una oportunidad para adquirir nuevas experiencias.

- “Mi mundo” conformado por 9 ítems y presenta una confiabilidad interna de $\alpha=0,738$. Se evidencian actitudes fundamentadas en una valoración egocentrista y hegemónica de la realidad social, la diversidad es una característica presente en los otros y no es valorizada como importante.

Al analizar las evidencias de confiabilidad interna de la escala tipo Likert para medir la actitud hacia la atención educativa de la diversidad escolar.

- El instrumento logró 21 ítems con cargas factoriales $\leq 0,25$ y unidimensionales, es decir cargan en un sólo factor.
- Los 21 ítems se distribuyeron en dos factores que miden las siguientes actitudes:
- “Sensibles a la diversidad” con 12 ítems y una confiabilidad interna de $\alpha=0,751$. Y se caracteriza por actitudes que tienen deseo por conocer y aprender de las diferencias existentes en las personas, especialmente las culturales según el criterio de jueces. Este factor además, muestra actitudes que aprecian el compartir con otras personas y se valora la diversidad como una oportunidad para adquirir nuevas experiencias.
- “Mi mundo” conformado por 9 ítems y presenta una confiabilidad interna de $\alpha=0,738$. Se evidencian actitudes fundamentadas en una valoración egocentrista y hegemónica de la realidad social, la diversidad es una característica presente en los otros y no es valorizada como importante.

Al socializar los resultados con el profesorado y estudiantado de la Escuela de Formación Docente, se obtiene que:

- Por razones de tiempo este objetivo no se concluyó para la entrega del informe, sin embargo la investigadora se compromete a informar, si es posible, en una Asamblea de Escuela de Formación Docente los resultados obtenidos, se adjunta en el anexo 13 la solicitud formal a la señora Directora. Además, se elaborará un artículo científico para dar a conocer a la comunidad interesada los resultados obtenidos.

RECOMENDACIONES

A continuación se detallan algunas recomendaciones para las personas corrdinadoras de la carrera que se desprenden de este informe:

- Valorar la pertinencia de los perfiles de las personas graduadas de las carreras de formación docente, para que estos promuevan las buenas actitudes para la diversidad escolar en los dominios del saber, del hacer y del ser. Los resultados de la presente investigación pueden ser un insumo.
- Potencializar actividades en la carrera que fomenten las actitudes “Sensibles a la diversidad” y transformen las “Mi mundo”.

Al profesorado de las carreras de formación docente se recomienda:

- Revisar el propio concepto de diversidad, el cual es mucho más amplio que únicamente, abordar las necesidades educativas especiales y las adecuaciones curriculares.
- Implementar en la formación del profesorado la revisión de las actitudes hacia la diversidad escolar como un eje transversal.
- Es necesario facilitar al profesorado en formación estrategias educativas que permitan fortalecer las competencias para la atención educativa a la diversidad presente en las aulas.
- Seguir estimulando experiencias educativas que enfrente al profesorado en formación a la diversidad escolar.
- Las aulas universitarias deben ser modelo en la atención educativa a la diversidad, de ahí que se considere importante no tolerar cualquier acto de discriminación o de rechazo que evidencie el estudiantado en formación sea entre sus iguales o con otros.

Al estudiantado de las carreras de formación docente:

- Valorar las actitudes propias, en caso, de considerarse sensibles a la diversidad, fomentar este tipo de actitudes al compartir con otros y aprender nuevas experiencias gracias a la diversidad.

- En caso contrario, si se considera parte de las actitudes “Mi mundo”, ejercitar la reflexión de los elementos que pueden fundamentar esa visión a la diversidad, como es el caso de las experiencias previas y las huellas cognitivas que se hayan construido, muchas de ellas podrían no tener una justificación real. Lo anterior, favorece la transformación a actitudes positivas que van a incidir en el desempeño profesional como docente.

REFLEXIONES FINALES

Dentro de los aprendizajes más relevantes de esta investigación se encuentra el hecho de comprender que no se puede hablar de diversidad escolar, como una característica propia y única de la escuela.

La diversidad es humana y está determinada por cada persona que rodea a las otras. Es decir, la escuela también es diversa al ser el reflejo de la sociedad, pero no por ser institución educativa, sino porque existe en función de la comunidad que interactúa día a día en ella.

Ahora bien, la presente investigación busca alertar y evidenciar el estado actual de la formación del futuro profesorado, en materia de atención educativa a la diversidad. Según lo reflejado, es necesario lograr el autoanálisis de las actitudes en el futuro profesional docente, especialmente de aquellos que se ubican en las actitudes “Mi mundo” para promover acciones curriculares que les faciliten la transformación de las mismas, utilizando las herramientas y las estrategias para convivir con la diversidad escolar.

Las carreras deben iniciar esta labor con el mismo profesorado encargado de la formación de formadores, implementando dentro de los programas de estudios, las modificaciones curriculares necesarias para que se dé una clara intencionalidad pedagógica de preparar al futuro docente con actitudes inclusivas y respetuosas. No se puede seguir sin incorporar estos cambios, no se puede seguir con la práctica de que cada formador hace lo que considere conveniente. Sin duda, cada esfuerzo representa una noble labor, pero debe representar una forma de pensar, de sentir y de actuar de la Unidad Académica, vinculado a un proyecto curricular.

El profesorado en formación debe alcanzar la habilidad de la empatía real, aquella en la que la persona se desprende de su ser para vivir en el otro, recordando que soy porque el otro me determina y no viceversa.

Desde un acercamiento ontológico y epistemológico, la autora del presente informe considera que mucho de lo reflejado en esta investigación, caracteriza los programas de estudio, las estrategias de enseñanza que actualmente están formando al profesorado en las carreras de la Escuela de Formación Docente y las actitudes que caracterizan el estudiantado de primer ingreso, es decir, los futuros docentes de nuestro país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad socio cultural, los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Centro de estudios antropológicos en contextos urbanos, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Editorial: Homo Sapiens Ediciones.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3), 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/profesion33.htm>
- Antunes, C. (2006). Estimular las inteligencias múltiples qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan. España: Narcea, S.A.
- Arnaíz, P. (2005b). Educación y diversidad para una Europa más accesible. III Congreso Internacional. XXII Jornadas de Universidades y Educación Especial, Educación, Diversidad y Accesibilidad en el Entorno Europeo. (pp. 31- 34) España: Universidad de Burgos.
- Boggino, N y De la Vega, E. (2006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos Escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. Argentina: Editorial Homosapiens.
- Cassasus, J. (2003). La escuela y la (des) igualdad. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. (4^o ed.). México: Mc Graw Hill.
- Lee, P. (2007). Experiencias en la red europea diversidad en la educación y la formación para la primera infancia. En: *Espacio para la Infancia*, 27, 32-37.
- Quesada, R. (2003). ¡Dejad que las diferencias vengan a mí! Universidad y educación inclusiva. *Revista Educación*, 27, 27 - 38.
- Astigarraga, E. (s.f). El método Delphi. País Vasco: Universidad de Deusto. Consultado en http://www.echalemojo.org/uploadsarchivos/metodo_delphi.pdf
- Cochran, W. (1977). Técnicas de muestreo. México: Editorial Continental.

- Gómez, M. (1999). Elementos de estadística descriptiva. 5ta reimp. de la 3 ed. Costa Rica: EUNED.
- Bollin, G. (2007). Preparing Teachers for Hispanic immigrant children: A service learning approach. *Journal of Latinos and Education* 6 (2), 177-189.
- Carignan, N., Pourdavood, R., King, L., y Feza, N. (2005). Social representations of diversity: multi/ intercultural education in a South African urban school. *Intercultural Education*, 16 (4) , 381-393.
- Castellón, J. (2004). El rostro del otro y la experiencia profética. Algunas notas sobre Levinas. *ISIDORIANUM* 25, 257-278
- Clarke, M., y Drudy, S. (august 2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education*, 29 (3), 371-386.
- Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>.
- Donnelly, C. (Spring 2004). What price harmony? Teachers' methods of delivering an ethos of tolerance and respect for diversity in an integrated school in Northern Ireland. *Educational Research*, 46 (1), 3-16.
- Essomba, M. (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- García, J. (2004). Experiencia humana y mestizaje cultural en la sociedad de la información. *Revista Educación*, 28(2). Pp 29-55.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta ed.). México: Mc Graw Hill
- Herrera, S., y Murry, K. (2006). Accountability by Assumption: Implications of Reform Agendas for teacher preparation. *Journal of Latinos and Education*, 5 (3), 189-207.
- Jacobo, Z. (2008). Pluralidad, alteridad y concernimiento. En: Brogna, P. (Directora). *Voces de la alteridad y concernimiento*. (pp 111-132). México: Librería FES.
- Johansson, O., Davis, A., y Geijer, L. (February 2007). A perspective on diversity, equality and

equity in Swedish Schools. *School Leadership and Management*, 27 (1), 21-33.

Jokikokko, K. (March, 2005). Interculturally trained Finnish teachers' conceptions of diversity and intercultural competence. *Intercultural Education*, 16 (1) , 69-83.

Kerlinger, F., Howard, L. (2002). *Investigación del comportamiento, Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. (4ta ed.). México: Mc Graw Hill

Levinas, E.(1972). Humanismo del otro hombre. México: Siglo veintiuno Editores S.A. Juarez, México. Traducido por Daniel Enrique Guillot (1974)

Levinas, E. (1979). El tiempo y el Otro. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica Traductor: José Luis Pardo (1993)

Luque, D., y Luque, M. (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial. *Revista Iberoamericana de Educación* 54(6) , 1-12. Recuperado de : <http://www.rieoei.org/deloslectores/3650Luque.pdf>

Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.

Martínez, R., Hernández, M. y Hernández, M. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Mayol, B. (2005). ¿Qué implica atender a la Diversidad en nuestro centro? Análisis de la actitud de un grupo de docentes respecto al concepto de Atención a la Diversidad. *III Congreso Internacional. XXII Jornadas de Universidades y Educación Especial, Educación, Diversidad y Accesibilidad en el Entorno Europeo*. (pp. 605- 616) España: Universidad de Burgos

Pecek, M. , Cuk, I., Lesar, I. (July 2008). Teachers' perceptions of the inclusion of marginalized groups. *Educational Studies* 34, (3), 225-239.

Picado, M. (2006). *Un acercamiento a la evaluación cualitativa*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Real Academia Española. (2010). Recuperado de: <http://www.rae.es/rae.html>

Schmidt, C. (2003). El Otro: Una realidad fundante de mi yo: E. Levinas. *Cuadernos de Filosofía*, 21, 147 - 166.

Soto, R. (2007). Actitud de los (as) docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Revista Educación*, 31, 11 - 42.

Summers, G. (1970). Introduction. En G. Summers (Ed.), *Attitude measurement* (pp. 1-17). Chicago: RandMcNally&company.

Sze, S. (s.f). A literature review: pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. *Education*, 130, (1), 53-56.

Thurstone, L. (1970). Attitudes can be measured. En G. Summers (Ed.), *Attitude measurement* (pp. 127-148). Chicago: RandMcNally&company.