

Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias

Attention to diversity and educational inclusion: initial teacher training and self-perception of competences

María Carmen Santos-González^a ORCID: 0000-0001-7578-9251

Recibido: 7/06/2022 • Aprobado: 27/08/2022

Cómo citar: Santos-González, C. (2022). Atención a la diversidad e inclusión educativa: formación inicial del profesorado y autopercepción de competencias. *Ciencia y Educación*, 6(3), 7–20. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i3.pp7-20>

Resumen

El artículo que se presenta tiene como objetivo fundamental conocer la opinión de los futuros maestros sobre sus competencias para llevar a cabo prácticas inclusivas. El estudio planteado tiene un diseño de carácter exploratorio-descriptivo, donde se elabora y valida un instrumento para recoger información del alumnado en los grados de Educación Infantil y Primaria. La muestra está configurada por 121 estudiantes de los últimos cursos. El cuestionario diseñado *ad hoc* ofrece propiedades psicométricas altamente satisfactorias, fiabilidad global muy alta ($\alpha = .916$), y la confiabilidad de las 15 variables que lo configuran se sitúa entre .90 y .92, obteniendo una alta correlación entre ellas. Las variables se agrupan en tres factores que explican el 64,75 % de la varianza. Globalmente las puntuaciones son altas y las diferencias en las valoraciones no son significativas según el Grado, siendo esas diferencias significativas cuando manifiestan conocer algún caso de discapacidad de forma cercana.

Palabras clave: competencias profesores; formación inicial; práctica pedagógica; escuela inclusiva.

Abstract

The main objective of the presented article is to gather the opinion of future teachers about their competences to carry out inclusive practices. The proposed study has an exploratory-descriptive design, where a questionnaire is developed and validated to collect information from students in the Early Childhood and Primary Education Degrees. The sample is configured by 121 students of the last years. The ad hoc designed questionnaire offers highly satisfactory psychometric properties, very high overall reliability ($\alpha = .916$), and the reliability of the 15 configured variables is between .90 and .92, obtaining a high correlation between them. The variables are grouped into 3 factors that explain 64.75 % of the variance. Overall, the scores are high, and the differences in the assessments are not significant between Degrees, these differences become significant when they manifest knowledge of disability case close to them.

Keywords: Teacher competences; initial training; pedagogical practice; inclusive school.

^a Universidad de Santiago de Compostela, España. Correo-e: mcarmen.santos@usc.es



Introducción

Las transformaciones que se vienen llevando a cabo en el ámbito educativo en las últimas décadas afectan tanto a las estructuras más profundas de las organizaciones educativas como a todos los implicados en su quehacer diario (Fernández Batanero, 2013). El resultado de esos cambios propicia una dimensión de la escuela que contempla la inclusión de todo el alumnado, independientemente de sus condiciones personales y sociales (Garzón et al., 2016). En la actualidad, como indican Darretxe, et al. (2020) “se asume que una educación inclusiva supone entender que la escuela debe adaptarse a las necesidades de todo el alumnado, alejándose de una visión individual y exigiendo cambios en el sistema educativo” (p. 79).

En este sentido, la educación inclusiva presenta un desafío constante para la Administración educativa, obligada en muchas ocasiones a llevar a cabo acciones que permitan reevaluar la propia organización escolar y la práctica docente a fin de dar una respuesta formativa adecuada a las necesidades de los docentes (Susinos, et al., 2011; Susinos y Ceballos, 2012; Escarbajal y Belmonte, 2018; Amor et al., 2021). Sin embargo, según Amiama-Españillar (2020), la escuela inclusiva no ha de ser considerada como un movimiento que pertenezca a un determinado colectivo o a grupos específicos que han estado marginados socialmente y han visto vulnerados sus derechos a la educación, y tampoco supone una innovación educativa, ya que se centra en la introducción de modelos pedagógicos que respondan a la diversidad del alumnado como condición inherente a la sociedad.

Por otra parte, de acuerdo con Baez y D’Ottavio (2020), “requiere de una comunidad educativa que disponga de herramientas conceptuales que les permita dar sentido educativo y didáctico a la diversidad, siempre presente en las aulas” (p. 39). En definitiva, ha de ser visualizada como un “respeto de los derechos que afectan prioritariamente a las orientaciones de política general de un país” (Organización de las Naciones Unidas, [UNESCO], 2008, p. 6), lo que conlleva la transformación de los sistemas

educativos a fin de que contemplen la inclusión y el aprendizaje de todo el alumnado, atendiendo a sus características individuales.

Es necesario poner especial énfasis en la formación y el desarrollo profesional del profesorado, incidiendo en que los programas formativos de estos profesionales han de organizarse teniendo presente las ideas de la inclusión y partiendo de programas más integrados y flexibles que abarquen competencias relacionadas con la inclusión educativa. En esta dirección, mención especial merece la iniciativa llevada a cabo por la Unión Europea bajo la denominación de “Estrategia Europea de Discapacidad” en el año 2010, vigente hasta el año 2020, entre cuyos ámbitos de actuación se encuentra la educación, con el objetivo de promover el aprendizaje permanente inclusivo para todos los alumnos con discapacidad y facilitando su participación en diversos programas formativos (Cabra de Luna, 2019). Uno de los aspectos fundamentales de esa estrategia es precisamente la formación inicial del profesorado.

Posteriormente, los países miembros de las Naciones Unidas en el año 2015 concuerdan la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (UNESCO, 2015a; 2015b), persiguiendo en el ODS 4 garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad donde todos/as tengan las mismas oportunidades de aprender a lo largo de la vida. Así mismo, la Declaración de Incheon (2015) indica una nueva visión de la educación en los años venideros, ya que profundiza en la intencionalidad de la Agenda 2030 respecto a la inclusión educativa, a fin de alcanzar el objetivo anteriormente mencionado.

El profesorado y su desarrollo profesional es uno de los ejes fundamentales de esa Agenda y, a su vez, de esa Declaración, donde se considera de vital importancia que el profesorado sea competente para responder a los retos del siglo XXI y donde la inclusión educativa será uno de los aspectos de mayor relevancia. Más recientemente, en el informe de “Seguimiento de la Educación en el Mundo” (informe GEM 2020) se recalca la necesidad de que los docentes presenten una actitud positiva hacia la inclusión, así como la importancia de poseer una formación integral y amplia

sobre la inclusión, con la finalidad de llevar a cabo prácticas inclusivas en su quehacer diario, poniendo el foco de atención en la formación previa a su incorporación futura al desempeño laboral.

Los docentes noveles deberán de ser competentes a la hora de identificar las necesidades especiales de sus alumnos y alumnas, y además como docentes deberán dar la respuesta adecuada a esas necesidades a fin de prevenir dificultades de aprendizaje, así como la adaptación del estilo de enseñanza a la capacidad de cada uno de sus estudiantes (Echeita y Ainscow, 2011; Cernadas et al., 2013; Messiou, 2018; Rojas et al., 2019). Por otra parte, el conocimiento y uso de metodologías específicas centradas en la atención a la diversidad será uno de los retos en sus planes de formación, ya que es uno de los aspectos fundamentales que todo maestro debe poseer a fin de conseguir un aprendizaje significativo en el alumnado con dificultades (Arnaiz et al., 2021).

Es precisamente en este aspecto en el cual centramos nuestro interés, a fin de conocer si en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria realmente perciben que son capaces de llevar a cabo prácticas inclusivas en su futuro desempeño profesional; es decir, si a lo largo de su formación inicial han adquirido las competencias adecuadas que les permita una atención a la diversidad bajo los parámetros de una escuela inclusiva.

Perrenoud (1998, 2004), al referirse a las competencias del profesorado las define como la capacidad de actuar eficazmente ante una situación de una determinada dificultad y que se apoya en los conocimientos, pero que no se reduce a estos, siendo fundamental que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrollen las competencias que permitan su aplicabilidad en el futuro desempeño profesional. Por otra parte, Tejada (2005), ahondado más en ese concepto, realza “la acción, la experiencia y el contexto de actuación como claves, entre otras, en dicha conceptualización” (p. 15).

No obstante, no se ha de perder de vista el hecho subjetivo de las competencias, tal y como indica Faría (2008): “las concepciones personales de competencia

parecen ser determinantes y esenciales en la consecución de objetivos orientados a la maestría, de un autoconcepto positivo y de la realización mejorada” (p. 8), lo cual implica, a su vez, que el desarrollo de competencias para llevar a cabo prácticas inclusivas estará relacionado con características propias de cada sujeto y es posible que estén más acentuadas en el ámbito educativo.

En el “Informe Mundial sobre Discapacidad” (2011) ya se puntualizaba que “la adecuada formación de los docentes es crucial a la hora ser *competentes* enseñando a niños con diversas necesidades” (p. 222), haciendo especial énfasis en la formación inicial del profesorado. Se recalca además la necesidad de focalizar también la atención en las actitudes y los valores, para poder adquirir mayores destrezas a la hora de llevar a cabo prácticas inclusivas valorando la relevancia de los principios éticos y los valores educativos desde una perspectiva inclusiva (Booth y Ainscow, 2011).

Así mismo, el Proyecto de la Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADSNE, 2012) también enfatiza la necesidad de analizar las áreas de competencia de los futuros docentes con la finalidad de garantizar una práctica inclusiva de calidad. Estas áreas serán la base para centrarse en la formación inicial del profesorado, considerando fundamental una amplia formación en las buenas prácticas de enseñanza vinculadas a la inclusión, que han de ser contempladas en los planes de estudio de todas las universidades en la formación inicial de los docentes.

Otro de los aspectos relevantes que habrá que tener presente en su formación inicial será la etapa en la que el alumnado está cursando la materia de Prácticum en los centros educativos, ya que estará en contacto directo con la realidad educativa. Podrán observar y llevar a cabo prácticas que les permitirán transferir y contextualizar los aprendizajes adquiridos a la realidad de las aulas (Zabalza, 2003; Tejada, 2005; García Llamas, 2008; Tejada y Ruiz, 2013).

Este periodo permite además al alumnado revisar sus propios conocimientos sobre las necesidades educativas y las distintas discapacidades.

En nuestro país (España), en el diseño de la materia de Prácticum se optó por un enfoque abierto e integrador, que permite mayor oportunidad para la colaboración entre las instituciones de Formación del Profesorado y los centros educativos, ofreciendo así una visión teoría-práctica fundamentada en los principios de la inclusión, que permitirá formar profesionales exitosos.

Conviene subrayar que no son muchas las investigaciones con las que se cuenta en la actualidad referidas a las competencias docentes y la atención a la diversidad. Desde la propia OCDE (2010) ya se indica este aspecto, fundamentalmente referido a la formación del profesorado en el ámbito de la inclusión; aunque, resta decir que la investigación no ha de venir solo por parte de las administraciones, es propio de los centros que los profesores indaguen sobre su práctica diaria (Shank, 2006; Alegre, 2010; Susinos et al. 2011; Maestre et al., 2017; Tello, 2022).

En este sentido, trabajos como los de Acedo (2011), Colmenero y Pantoja, (2015) y Medina (2016) advierten de la poca atención que se ha venido prestando a la formación de profesores competentes con buena actitud y sensibles a la diversidad de realidades presentes en el aula, encontrando algunos estudios que indican que esta actitud y sensibilidad en el profesorado es menor cuando tienen una implicación directa (Pegalajar y Colmenero, 2017; González et al., 2019; Cariaga y Grandon, 2021). Sin embargo, la actitud de los profesores, según Hernández y Marchesi (2021), es positiva hacia la incorporación de alumnos y alumnas inmigrantes en las escuelas, y su nivel de aprendizaje se incrementa si asisten a escuelas multiculturales. Algunos autores indican que para establecer las actitudes del profesorado hacia la inclusión, unos de los factores determinantes son la formación y la competencia profesional que poseen (Tello, 2021; Polo y Aparicio, 2018).

De igual forma, reseñar los estudios de Lillvist et al. (2014), que centran su atención en analizar las

actitudes de los profesores noveles hacia la inclusión. Por su parte, Escarbajal y Belmonte (2018) encuentran que la autoevaluación realizada por el profesorado novel de Educación Infantil y Primaria respecto a la inclusión educativa en sus aulas presenta mayor número de fortalezas que debilidades. Cabe también mencionar los trabajos de Izuzquiza et al. (2015) y de Amaro-Agudo et al. (2020), donde validan un instrumento para medir la percepción de las competencias docentes en la formación inicial para ser un profesor inclusivo.

Metodología

El enfoque metodológico a seguir tiene como finalidad la elaboración y la validación de un instrumento de medida que nos va a permitir visualizar las competencias que los futuros maestros en su formación inicial consideran poseer para llevar a cabo prácticas inclusivas, ya que a través de su aplicación para la recogida de información se podrán vislumbrar otros aspectos referidos a su quehacer diario, además de aportar un instrumento que permita llevar a cabo futuras investigaciones.

De esta forma, se intenta responder al planteamiento inicial de la investigación y de forma general se considera necesario responder a la pregunta ¿perciben los futuros profesores poseer las suficientes competencias para llevar a cabo prácticas inclusivas en su quehacer diario en su desempeño profesional? Se plantea además si en la literatura científica referida a la inclusión educativa existen instrumentos adecuados que permitan visualizar la percepción de esas competencias y, tras la revisión bibliográfica realizada a tal efecto, se llegó a la conclusión de la necesidad de la elaboración de un instrumento propio para llevar a cabo esta investigación. En otro sentido, también cabe preguntarse si existen diferencias significativas en esa percepción según el grado que estén cursando (Infantil o Primaria), así como si conocen o tienen alguna persona cercana con algún tipo de discapacidad también podrían diferir en sus valoraciones.

Los objetivos propuestos son:

- a) Elaborar un instrumento de medida sobre la autopercepción de las competencias adquiridas por el profesorado en su formación inicial vinculadas a la educación inclusiva.
- b) Analizar la valoración de la percepción sobre esas competencias para implementar prácticas inclusivas.
- c) Analizar las diferencias en la valoración según el perfil profesional de los sujetos (Educación Infantil, Educación Primaria) y si tienen una persona cercana con alguna discapacidad.

Inicialmente, se elabora un cuestionario y, una vez validado, se lleva a cabo una investigación de carácter descriptivo con un diseño no experimental, basada en la administración de ese instrumento (McMillan y Shumacher, 2011). Además, se analizarán las diferencias en esa valoración según su futuro perfil profesional, así como las diferencias en las puntuaciones según los sujetos indiquen tener alguna persona cercana con discapacidad.

Procedimiento

El cuestionario que aquí se presenta consta de 15 elementos, siendo inicialmente 20 las variables definidas y para ello se llevó a cabo un análisis de documentos referidos a las competencias docentes vinculadas a la inclusión educativa y la atención a la diversidad, más concretamente aquellos en los cuales se fundamentó el diseño de los planes de estudio de los futuros maestros de las universidades que configuran el Sistema Universitario Español. Se hizo una revisión a fondo del Libro Blanco de las titulaciones del Grado de Educación Infantil y Primaria (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, [ANECA], 2004), seleccionando aquellas competencias referidas a la atención a la diversidad, reflejadas posteriormente en las distintas asignaturas que configuran los diferentes planes de estudios de esas titulaciones dentro del Sistema Universitario Español.

Además, a la hora de diseñar el instrumento se tuvo en cuenta el documento elaborado por expertos en la Comunidad Autónoma de Galicia y la Comunidad Autónoma de Castilla-León, ya que en el momento de su elaboración y diseño eran las comunidades que había finalizado ese cometido, en el cual se describen detalladamente las competencias profesionales docentes, tanto generales como instrumentales y transversales; se seleccionaron aquellas relacionadas con la inclusión y la atención a la diversidad. Cabe destacar, que en su elaboración participaron expertos de la Administración Educativa, así como los Decanos de las Facultades de Educación de las universidades correspondientes a ambas Comunidades Autónomas.

Posteriormente, y a fin de asegurar la validez de contenido de las 20 variables inicialmente formuladas, el instrumento de medida fue aplicado a un grupo de alumnos y alumnas con el objetivo de determinar a través de las pruebas psicométricas pertinentes si realmente el cuestionario elaborado recoge la información deseada. Los análisis psicométricos permitieron determinar que algunas de ellas presentaban dificultades a la hora de la cumplimentación del cuestionario, sobre todo referidas a la claridad semántica y la relevancia para el objetivo de medida.

A fin de asegurar y confirmar esas sospechas, el conjunto de las variables fue sometido a juicio de 12 expertos, concretamente profesores de Universidad del Sistema Universitario Gallego procedentes del ámbito de la Psicología (un total de seis profesores y profesoras, de los cuales tres pertenecen al área de Métodos del Comportamiento y tres al área de Psicología Evolutiva) y del ámbito de la Pedagogía (seis profesores y profesoras, tres pertenecen al área de Métodos de Investigación en Educación y tres al área de Didáctica y Organización Escolar). En su selección se tuvo en cuenta que impartieran asignaturas o que sus investigaciones estuvieran relacionadas con la atención a la diversidad y a la inclusión educativa. El 98 % de las valoraciones realizadas por los expertos coincidió en la eliminación de esas variables, es decir, aquellas en las cuales

el alumnado había tenido problemas a la hora de emitir su valoración, obteniendo un total de cinco variables eliminadas.

Las respuestas de valoración se recogen a través de una escala tipo Likert (1932), cuyo puntaje va de 1 a 5, resultando las puntuaciones más bajas las que indican menor grado en la valoración y las más altas el mayor. La elección de este tipo de escala graduada es la más recomendada por muchos expertos (Ferrando y Anguiano-Carrasco, 2010), por la facilidad en su interpretación. Respecto a la escala de valoración de Likert, todos los expertos coincidieron en su adecuación. Una vez eliminadas las variables, no se consideró la necesidad de calcular el índice de validez del contenido, quedando así el cuestionario configurado por 15 elementos.

La recogida de la información se llevó a cabo a inicios del segundo semestre del curso académico 2020/2021, bajo el criterio de que todo el alumnado que lo cumplimentara hubiera cursado la materia del Prácticum al menos en uno de los cursos. Este criterio fue establecido con el objetivo de que el alumnado que aportara información estuviera en algún momento de su formación inicial en contacto con un contexto real en el aula y en el centro educativo.

Participantes

La muestra la configuran 121 alumnos y alumnas de 3º y 4º curso de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela. Según el sexo, la mayoría son mujeres, el 84.3 % frente al 15.7 % de los hombres, y el intervalo de edad en la que se encuentra la mayor parte (87.3 %) es entre los 18 y 24 años. Por otra parte, la titulación de acceso al grado mayoritariamente indica que es el Bachillerato, si bien hay un 14 % en que la vía de acceso es la Formación Profesional, concretamente el Ciclo Superior de Educación Infantil. Tan solo hay una alumna que accedió con otra titulación universitaria.

En cuanto al grado que están cursando, el 45.5 % lo conforman estudiantes de Educación Primaria, el

54.5 % de Educación Infantil. Respecto al curso más alto en el que están matriculados, el 76 % pertenece al 3º curso y el 24 % al 4º curso. Por otra parte, la mayoría de los participantes indica no tener alguna persona cercana con discapacidad, el 71.1 %, frente al 28.9 % que indica tenerla.

Tabla 1
Características de los participantes

		Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	19	15.7%
	Femenino	192	84.3%
Edad	18 a 24 años	106	87.6%
	25 a 30 años	14	11.6%
	31 a 35 años	1	.8%
Titulación de acceso	Bachillerato	103	85.1%
	FP	17	14%
	Otra titulación universitaria	1	.8%
Grado	Educación Primaria	55	45.5%
	Educación Infantil	66	54.5%
Curso	3º Curso	92	76%
	4º Curso	29	24%
Persona cercana con discapacidad	Sí	35	28.9%
	No	86	71.1%

Las características psicométricas del cuestionario se obtuvieron a partir de distintas pruebas estadísticas realizadas a través del programa IBM SPSS Statistics, versión 27.0.1 que exponemos a continuación.

Resultados

Análisis de la calidad del instrumento: Cuestionario de Autopercepción de Competencias en la Formación Inicial y Prácticas Inclusivas (CAFIPI)

Análisis de la consistencia interna: Fiabilidad

Inicialmente, se procede al cálculo de la consistencia interna basada en los ítems tipificados empleando Alfa de Cronbach. Se obtiene un coeficiente de $\alpha = .916$, que indica un valor muy alto, obteniendo así mismo una alta correlación promedio inter-elementos, oscilando entre .3 y .6. De igual modo, se comprobó una alta coherencia interna para ambos grados. Para el grado de Educación Infantil un $\alpha = .925$, y para el grado de Educación Primaria $\alpha = .897$ (Tabla 2). Por otra parte, el cálculo de la fiabilidad de las dos mitades de Guttman indica que este índice también es aceptable.

Tabla 2
Estadísticos de fiabilidad

Grado	N	α	Índice de fiabilidad de dos mitades de Guttman
Educación Primaria	53	.897	.743
Educación Infantil	68	.925	.805
Total	121	.916	.787

Se calcula la media, la desviación típica (DT) y, a fin de conocer el grado en que cada variable mide lo mismo en la prueba globalmente, se calcula el coeficiente de correlación corregida de cada variable (r), es decir, la contribución de cada una de ellas a la consistencia interna del cuestionario (Tabla 3).

Ninguna variable fue eliminada por su bajo poder discriminante o por su baja correlación con el total del cuestionario, puntuando en todos los casos por encima de .455, siendo todos los coeficientes de correlación significativamente distintos de 0 y de signo positivo.

Tabla 3
Media, desviación típica y coeficiente de correlación discriminante de los ítems

Ítems	\bar{x}	DT	r (*)
1. Identificar dificultades de aprendizaje de cada uno de mis alumnos/as.	3.88	.661	.594
2. Identificar disfunciones cognitivas (retraso mental, etc.).	3.85	.679	.612
3. Identificar dificultades en la atención.	3.96	.735	.545
4. Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y de otros compañeros en la atención a las necesidades educativas específicas que se presenten.	3.96	.831	.692
5. Saber orientar en el proceso de aprendizaje atendiendo a las especificidades sociales y personales de cada individuo y de cada grupo.	3.88	.640	.581
6. Saber orientar la práctica docente según los diferentes estilos de aprendizaje de los/las alumnos/as.	3.88	.690	.596
7. Saber respetar los tiempos de cada individuo ejercitando la escucha activa.	4.36	.681	.455
8. Ser capaz de ayudar al alumnado a construir sus propios esquemas de conocimiento.	4.17	.711	.638
9. Conocer los recursos necesarios para favorecer la inclusión educativa de los alumnos/as con dificultades.	4.12	.721	.694
10. Ser capaz de analizar el contexto escolar y extraescolar donde tiene lugar la inclusión.	4.17	.711	.649
11. Impulsar, coordinar y apoyar la labor de los diferentes profesionales en la atención a la diversidad.	4.17	.703	.664
12. Promover y potenciar el funcionamiento de los diferentes centros educativos con relación a la diversidad.	4.02	.753	.717
13. Diseñar y promover programas que faciliten la atención e inclusión de los alumnos/as con necesidades educativas específicas.	3.93	.766	.693
14. Contribuir a establecer políticas o estrategias de actuación para la inclusión, la interculturalidad y la equidad entre los sexos.	4.01	.758	.576
15. Saber aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos.	3.88	.781	.606

Nota. (*)Correlación discriminante de Pearson entre la puntuación del ítem y la total de la escala.

Análisis de la capacidad de discriminación de los ítems

A fin de conocer el carácter unidimensional, así como la potencia discriminativa de las variables, es decir, la capacidad de cada variable para diferenciar el grupo de mayor puntuación del de menor puntuación, se aplica la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, pues la escala de medida es ordinal, que permite contrastar las puntuaciones entre individuos con mayor o menor rango en la valoración de la percepción de las competencias hacia la atención a la diversidad (Tabla 4).

Las medias fueron estadísticamente diferentes en todos los ítems, lo cual confirma su capacidad discriminativa.

Tabla 4
Análisis de la potencia discriminativa de las variables

	U de Mann-Whitney	Z
V1	1382.000	-.804
V2	1462.000	-.276
V3	1487.500	-.111
V4	1469.500	-.216
V5	1350.000	-1.031
V6	1413.500	-.584
V7	1373.500	-.828
V8	1378.500	-.798
V9	1335.500	-1.056
V10	1251.500	-1,617
V11	1310.500	-1.232
V12	1350.000	-.977
V13	1197.500	-1.916
V14	1285.000	-1.381
V15	1302.000	-1.252

Validez de constructo. Análisis Factorial

Con la finalidad de conocer las relaciones entre variables y comprobar si definen una estructura dimensional en el cuestionario, así como poder determinar la tendencia de las puntuaciones a su agrupación en factores, se lleva a cabo la técnica del análisis factorial exploratorio, para posteriormente emplear el método de máxima verosimilitud, a fin de calcular el índice de bondad de ajuste, lo que va a reforzar la adecuación del número de factores extraídos. Se pudo comprobar que la desviación de la normalidad en los estimadores de máxima verosimilitud tiene valores por debajo de 2 en asimetría y de 7 en curtosis, por lo que se puede considerar que el número de factores extraídos son los adecuados (Curran et al., 1996).

Así mismo, se comprueba la adecuación muestral al modelo factorial, donde se obtiene una puntuación del test de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin de .906, siendo además el test de esfericidad de Bartlett significativo ($p < 0.000$), con lo cual se dan las condiciones adecuadas para llevar a cabo el análisis factorial.

Según los autovalores mayores que 1, son tres los factores extraídos los que explican el 64.757 % de la varianza, además el índice de bondad del ajuste o *p-valor*, calculado mediante la prueba de χ^2 , es de 74.278. Al ser mayor que .01, el nivel de confianza es del 99 %. Por lo tanto, se asume un modelo con base en los tres factores obtenidos.

Cada uno de los factores incluye las variables con mayor saturación. A continuación, se interpreta su contenido para su configuración y denominación (Tabla 5).

Tabla 5
Agrupación de las variables en factores según su saturación

Factor	Denominación	Variables y saturación
1	Competencias y prácticas inclusivas	28.025 V13(.836); V14(.811); V12(.778); V11(.740); V15(.679); V10(.623); V9(.570)
2	Competencias e identificación de NEE	33.689 V1(.824); V2(.770); V3(.732); V4(.728); V5(.644)
3	Competencias para guiar el proceso de Enseñanza/aprendizaje	13.043 V6(.554); V7(.866); V8(.624)

Valoración de las competencias para implementar prácticas inclusivas

Valoración global de las competencias

Agrupando las puntuaciones asignadas a las variables en su conjunto, se comprueba que las mayores puntuaciones en la valoración global que se obtienen corresponden al Factor 3 (Enseñanza individualizada y NEE), con el 86.8 % asignado a “bastante/mucho”, seguida del Factor 1 (79.1 %), frente al Factor 2 (74.3 %) (Figura 1).

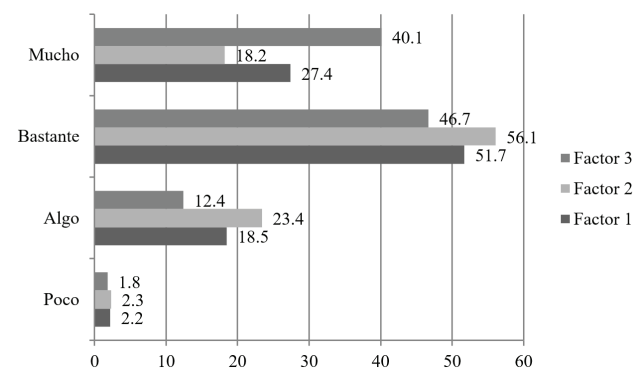
Las variables que alcanzan el mayor grado de valoración son las referidas a “Saber respetar los tiempos de cada individuo ejercitando la escucha activa” y “Ser capaz de ayudar al alumnado a construir sus propios esquemas de conocimiento”, con unas puntuaciones del 88.4 % y del 84.2 %, respectivamente, atribuidas a “bastante/mucho”.

En contraposición, las variables que alcanzan el menor grado de valoración son las que configuran el Factor 2 (Identificación de NNE e Intervención), referidas a “Identificar disfunciones cognitivas (retraso mental, etc...)” (61.9 %); “Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y de otros compañeros en la atención a las necesidades educativas específicas que se

presenten” (71.9 %). Las restantes variables que configuran el Factor sitúan su valoración alrededor del 75 % en la valoración de “bastante/mucho”.

Respecto al Factor 3, la variable que se sitúa con la menor valoración es la referida a “Saber aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos”, con el 68.6 % (bastante/mucho), y la que alcanza la mayor puntuación es “Impulsar, coordinar y apoyar la labor de los diferentes profesionales en la atención a la diversidad”, con el 86 % (Figura 1).

Figura 1
Comparación de la distribución global de las puntuaciones para cada Factor



Diferencias en la valoración de las competencias según el grado y discapacidad en persona cercana

Una vez conocida la valoración global, así como las valoraciones otorgadas a las distintas variables, se lleva a cabo un análisis diferencial comparativo a fin de conocer si las diferencias entre las puntuaciones asignadas por el alumnado son significativas según la titulación que están cursando (Grado de Infantil y Grado de Primaria), así como en aquellos y aquellas estudiantes que indican tener una persona cercana con discapacidad.

Aplicando la prueba U de Mann-Whitney, los resultados obtenidos indicaron que esas diferencias no son significativas entre los factores según el grado, y analizando más pormenorizadamente esas

diferencias tampoco son significativas en las puntuaciones para ninguna de las variables que configuran el instrumento (en todos los casos $p \geq .05$).

Posteriormente, se comprueban las diferencias para aquellos sujetos que indican tener una persona cercana con algún tipo de discapacidad, según se puede apreciar en la Tabla 6.

Globalmente existen diferencias significativas para el Factor 1 ($p = .032 \leq .05$), siendo la mayor diferencia en la variable 13, referida a “Diseñar y promover programas que faciliten la atención e inclusión de los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Específicas”. La mayor puntuación es la otorgada por los sujetos que indican tener una persona cercana con discapacidad. El 85.6 % de las puntuaciones son asignadas al mayor grado de valoración (bastante/mucho), frente al 68.8 % de aquellos que indican no conocer a ninguna persona con algún tipo de discapacidad.

Tabla 6
Estadísticos de prueba^a según diferencias entre los factores

	REGR factor score 1 for analysis 1	REGR factor score 2 for analysis 1	REGR factor score 3 for analysis 1
U de Mann-Whitney	1130.500	1321.500	1401.500
W de Wilcoxon	4871.500	1951.500	2031.500
Z	-2.141	-1.049	-.592
Sig. asintótica (bilateral)	.032	.294	.554

Nota. a. Variable de agrupación: “persona cercana con algún tipo de discapacidad”.

Discusión y conclusiones

La revisión bibliográfica que hemos llevado a cabo sobre la temática, puso de manifiesto que existe una necesidad imperante a la hora de abordar las competencias vinculadas a la escuela inclusiva; aspecto que también es planteado desde la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, clarificando que no solo el análisis de estas competencias es el único abordaje recomendado, sino que aspectos como las estrategias y las prácticas inclusivas, las actitudes y los valores son también foco de indagación y que durante la formación inicial requieren de especial atención por parte de los responsables académicos tal y como ya indicaban Booth y Ainscow (2011) y más recientemente Bermúdez y Navarrete (2020).

De igual forma, se debe tener muy presente a la hora de diseñar acciones formativas, tanto en la formación inicial como continua, las indicaciones de la Agenda 2030 (UNESCO, 2015a; 2015b), con la finalidad de desarrollar las competencias adecuadas que garanticen unas prácticas de calidad. Por otra parte, el análisis bibliométrico que Suárez y López (2018) llevan a cabo en revistas españolas encuentran que tan solo el 2.17 % de los artículos publicados tratan la temática de la inclusión educativa.

Los resultados obtenidos en las pruebas psicométricas para validar el cuestionario sobre la autopercepción de competencias vinculadas con las prácticas inclusivas y la atención a la diversidad indican que este es fiable y válido para medir lo que se pretendía. El instrumento alcanza una alta fiabilidad ($\alpha = .916$). Del otro lado, el índice de fiabilidad de Guttman también arroja un valor aceptable, si bien sería conveniente ampliar el número de participantes para obtener este índice con mayor contundencia.

Así mismo, se pudo comprobar la alta potencia discriminante de las variables, lo cual va a permitir llevar a cabo cálculos estadísticos fiables para poder establecer análisis comparativos entre grupos. Respecto a la validez de constructo, se observa que claramente las variables se agrupan en tres factores (F1: Competencias y prácticas inclusivas; F2: Competencias

e identificación de NEE y F3: Competencias para guiar el proceso de Enseñanza/aprendizaje), que explican un alto porcentaje de la varianza (64.757 %), presentando además una bondad de ajuste adecuada, lo cual hace prever la posibilidad de su generalización a otros estudios.

Respecto a la valoración realizada por el alumnado, cabe resaltar las altas puntuaciones alcanzadas globalmente, siendo las competencias relacionadas con el proceso de enseñanza/aprendizaje las que alcanzan mayores puntuaciones, concretamente las referidas a “Saber respetar los tiempos de cada individuo ejercitando la escucha activa” y “Ser capaz de ayudar al alumnado a construir sus propios esquemas de conocimiento”, frente a aquellas relativas a la identificación de NEE, ya que son las que puntúan en menor medida, concretamente los aspectos referidos a “Saber aplicar técnicas de detección de factores de exclusión y discriminación que dificultan la inserción social y laboral de sujetos y colectivos”.

Destacamos la valoración alcanzada por la variable referida a “Impulsar, coordinar y apoyar la labor de los diferentes profesionales en la atención a la diversidad”, con el 86 % de las puntuaciones otorgadas en los puntajes más altos de la escala. Posiblemente en el futuro sería de gran interés indagar con mayor profundidad en este aspecto, ya que en la concepción de una escuela inclusiva la colaboración, la iniciativa del profesorado, así como la coordinación y la buena disposición para el trabajo conjunto es uno de los principios más sólidos para llevar a cabo prácticas inclusivas. Este aspecto ya había sido puesto de manifiesto en estudios como los de Shank (2006), Pujolàs (2009) y Alegre (2010).

También, se ha podido constatar que las puntuaciones del alumnado en su formación inicial según el grado que están cursando no presentan diferencias significativas a la hora de valorar la percepción del desarrollo de sus competencias para llevar a cabo prácticas inclusivas. Sin embargo, estas diferencias se aprecian cuando indican conocer o tener alguna persona con discapacidad cercana, siendo significativas a la hora de valorar el “Diseñar y promover programas que faciliten la atención e inclusión de los alumnos y

las alumnas con Necesidades Educativas Específicas”. El 85,6 % de los participantes que indican tener una persona cercana con discapacidad se posicionan en los mayores puntajes de la escala, frente al 68.8 % de aquellos que indican no conocer a ninguna persona con algún tipo de discapacidad.

Decir además que los futuros docentes en su formación inicial globalmente indican percibir que sus competencias relacionadas con las prácticas inclusivas son altas; aunado a esto, las altas puntuaciones en alguna de las variables hacen prever que valoran muy positivamente la coordinación y la colaboración entre profesionales. Sobre este último aspecto se considera de interés realizar estudios más amplios, debido a la importancia de llevar a cabo un trabajo multi e interdisciplinar que permita dar una respuesta adecuada a la diversidad a fin de estar más cerca del actual y pretendido modelo de una educación para todos, es decir, una educación inclusiva.

Para finalizar, se considera necesario llevar a cabo estudios de mayor alcance en este ámbito, dado que las revisiones realizadas ponen de manifiesto su escasez. Es de especial interés la aportación de instrumentos de recogida de la información relacionada con las prácticas inclusivas, poniendo especial énfasis en la formación inicial del profesorado para conocer sus carencias o necesidades formativas respecto a la temática.

Referencias

- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301-202.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. <http://www.europeanagency.org/publications/ereports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusiveteachers>
- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. MAD.

- Amaro-Agudo, A., Martínez-Heredia, N. & González-Gijón, G. (2020). Análisis de la competencia profesional en formación inclusiva del alumnado del último curso del grado de infantil y primaria de la Universidad de Granada. *Inter-ciencia*, 44(8), 489-494.
- Amiama-Españillar, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 4(3), 133-143. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i3.pp133-143>
- Amor, A. M., Fernández, M., Verdugo, M. A., Aza, A., & Calvo, M. I. (2021). Towards the fulfillment of the right to inclusive education for students with intellectual and developmental disabilities. *Framework for action. Education Sciences & Amp: Society-Open Access*, 12(1). <https://doi.org/10.3280/ess1-2021oa11471>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio* (2 volúmenes). http://www.aneca.es/var/media/150404/libro-blanco_jun05_magisterio1.pdf
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal Frutos, A., Alcaraz García, S. & de Haro Rodríguez, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393, 37-67.
- Baez, M. & D'Ottavio, M. E. (2020). La diversidad en el aula: el desafío de interpretar la singularidad de los procesos de alfabetización inicial. *Ciencia y Educación*, 3(3), 31-40. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciened/article/view/1590/2187>
- Bermúdez, M. & Navarrete, I. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), e-2107. <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Índice de inclusión: desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios sobre Educación Inclusiva. Bristol.
- Cabra de Luna, M. A. (2019). La Unión Europea como marco de configuración de las políticas sociales y de discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 221-240.
- Cariaga, C. & Grandon, P. (2021). Actitudes del profesorado de secundaria hacia estudiantes con diagnóstico de trastorno mental en colegios de la provincia de Concepción y Diguillín: Un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 283-298. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.428681>
- Cernadas Ríos, F. X., Santos Rego, M. A. & Lorenzo Moledo, M. M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.155391>
- Colmenero, M. J. & Pantoja Vallejo, A. (2015). Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 26(1), 101-120.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, F. F. (1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Darretxe Urritxi, L., Beloki, B. & Remiro, A. (2020). Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social. *Ciencia y Educación*, 4(1), 71-81. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp71-81>
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Escarbajal Frutos, A. & Belmonte Abellán, R. (2018). Posibilidades y límites de la atención a la diversidad, desde la inclusión, en Educación Infantil y Primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(4), 23-37.
- Faria, L. (2008). *Motivação para a Competência*. Livpsic.

- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Ferrando P. J. & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en Psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
- García Llamas, J. L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 89-105.
- Garzón, P., Calvo, M. I. & Orgaz, B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45.
- González F., Martín, E. & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23, 244-263.
- Hernández Izquierdo, L. & Marchesi, A. (2021). Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7-24. <http://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1pp7-24>
- Izuzquiza, D., Echeita, G. & Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser “profesorado inclusivo”: un estudio preliminar. *Tendencias Pedagógicas*, 26, 197-216.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 44-53.
- Lillvist, A., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/02607476.2013.864014>
- Maestre, M. M., Nail, O. & Rodríguez-Hidalgo, A. J. (2017). Desarrollo de competencias TIC y para la educación inclusiva en la formación inicial práctica del profesorado. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(3), 57-72.
- McMillan, J. H. & Shumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson-Addison Wesley.
- Medina, M. (2016). Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9, 196-206.
- Messiou, K. (2018). Using primary school children's voices to promote inclusive education. *Voces de la Educación*, (número especial), 11-27.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La Educación Inclusiva: El camino hacia el futuro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Rethinking Education. Towards a global common good?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555/PDF/232555eng.pdf.multi>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y Educación: Todos y todas sin excepción*. [file:///C:/Users/m/Downloads/374817spa%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/m/Downloads/374817spa%20(1).pdf)
- Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad 2011*. Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/75356>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2010). *Panorama de la Educación 2010. Indicadores de la OCDE*. Santillana.
- Pegalajar, M. G. & Colmenero, M. J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE*, 19(1), 84-97. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>

- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Dolmen.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Polo, M. & Aparicio, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 365-379. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Pujolàs Maset, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Rojas Abarca, C., López Cruz, M. & Echeita, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: Una aproximación a la justicia educacional. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 58(2), 23-46.
- Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. & Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 31-51.
- Shank, M. J. (2006). Teacher storytelling: A means for creating and learning within a collaborative space. *Teaching and Teacher Education*, 22, 711-721.
- Suárez Lantarón, S. & López Medialdea, A. (2018). Investigación en Educación Inclusiva: la producción de trabajos en Revistas Españolas y Tesis Doctorales. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 151-174.
- Susinos, T., Rojas, S. & Lázaro, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 83-99.
- Susinos, T. & Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía. *Revista de Educación*, 359, 24-44.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/192>
- Tejada Fernández, J. & Ruiz Bueno, C. (2013). Significación del prácticum en la adquisición de competencias profesionales que permiten la transferencia de conocimiento a ámbitos propios de la acción docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 91-110. <http://hdl.handle.net/10481/30060>
- Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiante con discapacidad: una revisión de literatura. *Ciencia y Educación*, 6(1), 83-94. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp83-94>
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.