

## Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana

### Assessment of the teachers' training for inclusion in Spain, Costa Rica and Dominican Republic

Francisca González-Gil \*  
Elena Martín-Pastor  
Noelia Flores Robaina  
Cristina Jenaro Río  
Universidad de Salamanca

La diversidad es un hecho patente en nuestra sociedad que exige, por parte de los sistemas educativos, una educación de calidad para todos los alumnos. La inclusión constituye el mejor medio para lograrlo, si bien pone de manifiesto la necesidad de formación del profesorado para hacer frente al reto que supone conseguir el éxito de todos los alumnos. En nuestra investigación evaluamos las necesidades formativas de 110 profesionales de la educación de España, Costa Rica y República Dominicana, a través del cuestionario de evaluación de las necesidades de formación docente para la inclusión (CEFI). Los resultados han mostrado necesidades formativas en los profesores, relacionadas fundamentalmente con la ausencia de una preparación adecuada de los profesionales de la educación para participar en la transformación de sus escuelas en centros educativos inclusivos, de manera especial en lo que se refiere a metodologías inclusivas para trabajar en los centros.

**Descriptores:** Inclusión, Formación de profesores, Evaluación, Cooperación, Diversidad.

Diversity is a clear fact in our society, that requires an adequate educational response if we aim to offer quality education to every student. Inclusive Education is the best way to achieve it, even though in-service training for teachers is needed to meet the challenge of achieving success for all the students. In this research we assess the training needs on a sample of 110 education professionals from Spain, Costa Rica and Dominican Republic. To test it, we have utilized the questionnaire on assessment of teachers' training needs for inclusion (CEFI). Results revealed high training needs for education professionals, which are mostly related to the lack of adequate training to participate in transforming their schools into inclusive settings, and with a lack of inclusive methodologies for implementation in schools.

**Keywords:** Inclusion, Teacher training, Assessment, Cooperation, Diversity.

*Este trabajo se ha realizado con la financiación parcial de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (Proyecto SA004B10-1), la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Proyecto C/030898/10) y la Fundación Cooperación y Ciudadanía de Castilla y León, a través de la Oficina de Cooperación de la Universidad de Salamanca.*

---

\* Contacto: frang@usal.es

ISSN: 1696-4713  
www.rinace.net/reice/

Recibido: 4 de octubre 2013  
1ª Evaluación: 19 de enero de 2014  
2ª Evaluación: 14 de febrero 2013  
Aceptado: 21 de marzo 2014

## Introducción

Si en el momento actual tuviéramos que definir con una sola palabra nuestro sistema educativo, probablemente la que mejor lo refleja sería diversidad. Por ello, es necesario que el propio sistema se plantee firmemente abordar el reto de proporcionar a cada uno de sus alumnos la respuesta a las necesidades que presenta, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades, y de que adquiera los aprendizajes establecidos para cada etapa educativa, bajo el paradigma de la inclusión. Desde esta perspectiva, multitud de estudios nacionales e internacionales muestran la formación del profesorado y su labor docente como el denominador común en la mejora de la escuela y el éxito de todos los estudiantes. Por todo ello, es urgente abordar la formación de los profesionales de la educación desde el objetivo de superar las principales dificultades y lagunas que la atención a la diversidad ha tenido hasta el momento. Así, entre otros estudios, el Informe McKinsey (2007) sobre los 25 mejores sistemas educativos concluyó que la principal explicación a las diferencias en el aprendizaje de los alumnos estaba en la calidad de los profesores. Por tanto, si los profesores no se sienten preparados para trabajar con todos los alumnos (Holdheide y Reschly, 2008), el reto está en mejorar los programas de formación de maestros, a partir de sus propias necesidades docentes y su actitud hacia la inclusión educativa.

### 1. Fundamentación teórica

La inclusión surge como consecuencia de los altos índices de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de sistemas educativos (Blanco, 2006). En este contexto, debemos reflexionar sobre nuestra escuela actual; si bien, desde diversos frentes nacionales e internacionales se está apostando por la inclusión como modelo en el que basar dichos sistemas educativos, y se están centrando esfuerzos en delimitar los indicadores cuantitativos y cualitativos de la educación inclusiva (Kyriazopoulou y Weber, 2009) no podemos afirmar que en la práctica habitual del funcionamiento de los centros se haya conseguido. Es más, se considera que aún se trata de un modelo basado en la integración que lejos de responder al principio de igualdad de oportunidades para todos los escolares, se ha centrado más en la atención individualizada, a través de la provisión de recursos y apoyos para los alumnos integrados, que en transformar la organización, la cultura y las prácticas docentes de forma que pudiesen beneficiarse todos los estudiantes (Tomasevsky, 2002, citada por Blanco, 2008).

En relación con ello, Echeita et al. (2004) plantean que los modelos según los cuales se analiza y organiza la realidad escolar, tienen mucho que ver también con la valoración que se hace de las diferencias inherentes al ser humano (género, identidad, capacidad, etnia, ...) y de nuestra reacción hacia ellas como individuos y como miembros de un centro escolar que, ante esta situación, desarrolla una “cultura escolar” determinada (López Melero, 2001; Torres, 2002). De tal forma se establece que esa reacción discurre o puede discurrir entre la segregación en categorías fuera de la “normalidad”, la mera “asimilación” o integración al patrón dominante (lo masculino, occidental, sano, capaz, católico, ...), o el respeto “intercultural” basado en el aprecio y la valoración de las diferencias como algo enriquecedor para todos (Gimeno, 2001). Por tanto, difícilmente podremos evitar la exclusión de determinados alumnos, si al unísono no hacemos todo lo posible por lograr la igualdad de expectativas y de resultados desde ese respeto. Así lo

plantea también Escudero (2007) cuando defiende que las múltiples y diferentes fuentes de diversidad sitúan a los alumnos en zonas de vulnerabilidad y los hacen proclives a diferentes modalidades de exclusión; de ahí que los desafíos que representa para los centros escolares la atención a todos ellos son notables, y tienen que ver tanto con el trabajo en las aulas como con aspectos curriculares, organizativos y culturales que atañen al centro en su conjunto y a las dinámicas de liderazgo que se despliegan en él. De esta forma, los profesores y los formadores de profesores juegan un papel decisivo para abordar estos desafíos (Donnelly y Watkins, 2011), sin olvidar que la educación inclusiva debería verse como una responsabilidad compartida por todos los profesionales y responsables de la educación.

Por tanto, según han puesto de manifiesto Echeita y Simón (2007), para progresar en los modos de responder a las necesidades educativas de los alumnos (independientemente de las causas que las generen) en el contexto de una enseñanza que atienda a la diversidad del alumnado, conforme a los principios de una educación que promueva su inclusión social, no basta con apelar a la ética y a los valores en los que dicha concepción descansa (Vlachou, 2004; Booth, 2006), o a los potenciales efectos beneficiosos que ello reportaría al conjunto del sistema educativo (Echeita, 2007). Tampoco con presentar al profesorado nuevas concepciones más avanzadas o progresistas al respecto, ni con proporcionar nuevos recursos o pautas de acción eficaces (por ejemplo, el “Index” para la Inclusión). Será necesario, aunque no suficiente, modificar las creencias implícitas al respecto de los agentes implicados mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas y de reorganización de las mismas en teorías o marcos conceptuales más potentes y coherentes con los valores declarados.

De hecho, González González (2008) establece que la principal barrera, también la más infranqueable, para conseguir que los centros escolares sean organizaciones atentas a la diversidad está en las ideas, las normas, las creencias y actitudes vigentes en la escuela, los patrones de funcionamiento y las prácticas de los agentes implicados. En la misma línea, Parrilla (2007) hace referencia a algunas prácticas educativas calificadas como inclusivas que, sin embargo, no hacen más que perpetuar el estatus quo del sistema y abrir nuevas puertas a la marginación y desigualdad entre los alumnos.

En lo que se refiere al concepto de actitud, si bien muchos teóricos contemporáneos utilizan definiciones restringidas de ésta, coincidimos con aquellos otros que la conciben como un término que engloba diferentes componentes (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994). Hace más de cuarenta años, Triandis (1971), en su obra de referencia ampliamente conocida, definió la actitud como una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante un determinado tipo de situaciones sociales. Esta definición, vigente en la actualidad, pone de manifiesto que las actitudes también podrían ser definidas como un conjunto de predisposiciones que implican respuestas ante una clase específica de objetos o personas y que adoptan diferentes formas (estereotipos, sentimientos de gusto o disgusto, ...). En nuestro contexto se ha encontrado que las actitudes son predictoras de la inclusión y de la aceptación de la diversidad, influyendo además en la construcción del conocimiento del profesorado acerca de los alumnos, la enseñanza y su propia práctica docente, configurándose de este modo como un aspecto clave en las expectativas que desarrollan en torno a los estudiantes y sus aprendizajes, y que al mismo tiempo se relacionan con el rendimiento académico del alumnado (Aguado, Flórez y Alcedo, 2003, 2004; Aguado, Alcedo y Arias, 2008; Forlin, 2010; Krichesky, Martínez-Garrido, Martínez-Peiret, García Barrera, Castro, González, 2011; López López y Hinojosa, 2012).

Por otro lado, los trabajos realizados en el campo de la inclusión en los últimos años (Colmenero y Pegalajar, 2010; Jurado de los Santos y Olmos Rueda, 2010; Moliner García, Sales, Ferrández, Moliner Mirovet y Roig, 2012; Muntaner, Forteza, Roselló, Verger e Iglesia 2010; Susinos y Parrilla, 2013; Verdugo y Rodríguez Aguilera, 2012) ponen de manifiesto que:

- Se tiende a identificar la atención a la diversidad únicamente con los escolares que la normativa caracteriza como con necesidades específicas de apoyo educativo y no con un modelo educativo dirigido a todos los estudiantes con independencia de sus necesidades, características, capacidades o intereses.
- Las prácticas educativas planteadas y a partir de las cuales se trabaja con los alumnos no avanzan hacia una verdadera inclusión educativa, ya que se traducen en medidas específicas destinadas sólo a algunos estudiantes etiquetados como “distintos” por razones culturales, étnicas o por presentar capacidades diferentes.
- Los profesores carecen de la formación necesaria para trabajar dentro de un modelo de escuela inclusiva que responda a las necesidades de todos los alumnos.

Con respecto a este último aspecto, Acedo (2011) plantea que si bien uno de los grandes retos de la formación del profesorado se centra en las demandas de la educación inclusiva, sorprendentemente se ha prestado muy poca atención a este tema y recoge cómo la 48ª Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO, “Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro”, identificó la formación de profesores como la clave para el desarrollo futuro.

Echeita et al. (2008), sin embargo, ya lo planteaban con anterioridad a raíz de un estudio cuyo objetivo consistió en valorar la inclusión educativa española en los últimos años, resaltando que la investigación y la experiencia apuntan, una y otra vez, a que un profesorado bien formado, es decir, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión es la mejor garantía para poder llevar a cabo el proceso de indagación sobre las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y en las prácticas de los centros escolares. En la misma línea y bajo el apelativo de educación para la justicia social, Krichesky y otros (2011) señalan que el profesorado que desarrolle una práctica profesional desde esta perspectiva debe “sostener altas expectativas con respecto al logro académico de los estudiantes (...) haciéndoles sentir valorados y favoreciendo con ello su autoestima y alentando su participación activa en el aula” (p. 73).

Por todo ello, y con el objetivo de que ningún estudiante quede fuera del sistema, es fundamental que los profesores rechacen los procesos de exclusión y se impliquen en la inclusión plena de todos sus alumnos en el aula. De este modo, la formación ha de completarse con una serie de actividades o planteamientos que ayuden a desarrollar la inclusión en el aula (Parrilla, 2007). Y todo ello con el firme propósito de que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad como algo dentro de lo normal, y la perciban como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social y para enriquecer las formas de enseñar y aprender (Blanco, 2006; UNESCO, 2005).

En este contexto, constatamos que no existían ni en nuestra comunidad ni en los países de América Latina estudios acerca de las necesidades de formación docente para abordar

la educación desde una perspectiva inclusiva. Tampoco, instrumentos de evaluación que permitieran analizar las lagunas en la preparación de los profesores para abordar la inclusión, ni establecer las necesidades prioritarias a las que dar respuesta en ese ámbito. Por ello y con objeto de contribuir y ampliar el conocimiento sobre la inclusión y las necesidades formativas docentes, con el presente estudio nos planteamos los siguientes objetivos: 1) Conocer las necesidades de formación docente que presenta el profesorado en materia de inclusión; 2) Determinar semejanzas y diferencias en la percepción de las necesidades docentes en función del país de referencia (España, Costa Rica y República Dominicana), del género, del tipo de centro y de la etapa educativa.

## 2. Método

En el desarrollo de este trabajo hemos utilizado una metodología cuantitativa de carácter descriptivo por encuesta con técnicas basadas en la correlación, ya que buscamos conocer cuáles son las necesidades formativas que presentan los docentes en el desarrollo de su práctica educativa dentro de un modelo de escuela inclusiva, así como el grado en que dichas necesidades se manifiestan en cada uno de los países de procedencia de los maestros participantes (España, Costa Rica y República Dominicana) y del resto de variables comentadas anteriormente.

### 2.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 110 profesionales de la educación procedentes de tres países distintos: España (35,4%), Costa Rica (34,5%) y República Dominicana (30%). Se garantizó en todo momento el anonimato y la confidencialidad de los datos. Un 72,5% eran mujeres. En cuanto a los años de experiencia en el ámbito educativo, dividimos a los participantes en cuatro grupos: menos de 5 años (41,8%), entre 6 y 15 años (23,6%), entre 16 y 29 años (25,1%) y más de 30 años (13,6%). Un 32,1% eran maestros de Educación Infantil, y un porcentaje sensiblemente inferior los titulados en Educación Primaria (14,7%), en Educación Especial (6,4%), o en alguna de las especialidades de maestro: idiomas, religión, educación física o música (12,8%); los pedagogos constituían un 19,3% de la muestra total y, por último, un 14,6% procedía de otras titulaciones e impartía su docencia en la etapa de Secundaria. La mayoría del profesorado, un 72,5%, desempeñaba su tarea en centros públicos, mientras que un 14,7% lo hacía en centros privados y un 12,8% en centros concertados.

Respecto a una posible asociación entre el país de origen de los docentes y el género, los análisis Chi Cuadrado revelaron asociación significativa (Chi cuadrado=10,644; gl=2; p=0,005). Así, se puso de manifiesto que mientras en España se contaba una distribución equiparable entre hombres y mujeres (46,2 y 53,8%), en Costa Rica y República Dominicana predominaban las mujeres (84,2 y 81,3% respectivamente). También se analizó la posible asociación entre país y tipo de centro, lo que puso de manifiesto asociaciones significativas (Chi cuadrado=27,381; gl=4; p=0,000). En este caso, pudimos observar cómo, si bien tanto en la muestra general como por países predominaban los profesionales de centros públicos, en República Dominicana existía un amplio porcentaje de docentes procedente de escuelas privadas (40,6%).

## **2.2. Procedimiento**

La obtención de la muestra española y la perteneciente a los dos países latinoamericanos mencionados se realizó de manera diferente. La primera se obtuvo aleatoriamente del total de participantes en una investigación previa a este trabajo, con la que pretendíamos contribuir al estudio de la inclusión desde el análisis de las necesidades de formación docente de los profesionales de Castilla y León (España) y aportar un instrumento de evaluación de las mismas, el Cuestionario de evaluación de la formación docente para la inclusión- CEFI. Posteriormente, participamos en dos proyectos de cooperación destinados a la formación de profesionales de la educación en República Dominicana y en Costa Rica, donde de manera previa a dicha formación, se analizaron las necesidades formativas en materia de inclusión de los participantes de cada uno de los países. Por tanto, se trata de una muestra de conveniencia compuesta por la totalidad de los participantes en los proyectos de formación de Costa Rica y República Dominicana, y por una selección de los participantes en la investigación española, realizada para disponer de una muestra equivalente a la de los dos países mencionados. Es por ello que las características (género, edad, tipo de centro, ...) que presenta la muestra final del estudio no se establecieron previamente, sino que se obtuvieron del análisis de la misma, y se trabajó con ellas, recodificándolas en su caso, para facilitar el análisis de los resultados y las conclusiones del trabajo.

## **2.3. Instrumento**

Para evaluar las necesidades de formación docente empleamos el “Cuestionario de evaluación de la formación docente para la inclusión- CEFI”. Dicho instrumento está formado por 80 ítems a los que se responde en una escala tipo Likert con 4 opciones de respuesta que van desde (1) “totalmente en desacuerdo a (4) “totalmente de acuerdo”, que se agrupan en 10 factores: 1- Concepción de la diversidad y de la educación (valores, actitudes y creencias sobre la educación y la diversidad); 2- Política educativa (financiación, legislación, papel de la administración y modalidades de escolarización); 3- Organización y funcionamiento de la escuela y del aula (prácticas y principios de funcionamiento, normas, infraestructuras, agrupación de los alumnos); 4- Liderazgo (papel del equipo directivo, existencia, importancia y responsabilidades de un líder); 5- Currículum (diseño y desarrollo del currículum- objetivos, contenidos, actividades y evaluación); 6- Metodología (metodologías de trabajo inclusivas); 7- Recursos y apoyos (concepción del apoyo, distribución y utilización de recursos); 8- Formación del profesorado (formación inicial y permanente de los profesores); 9- Trabajo colaborativo (entre el profesorado); 10- Participación de la comunidad (familia, profesionales, entorno, universidad, otras instituciones...). Dichos ítems se obtuvieron como resultado de un proceso que se inició con una exhaustiva revisión bibliográfica sobre los indicadores que definen la inclusión, y continuó con la realización de dos grupos focales con profesionales de la educación, con una experiencia laboral de entre 7 y 17 años. Con el contraste de la información obtenida en ambos pasos se elaboró la versión inicial del cuestionario, que se convirtió en definitiva tras una aplicación piloto que nos permitió depurar el instrumento reformulando algunos ítems y eliminando otros.

A continuación analizamos la fiabilidad de dicho instrumento mediante el coeficiente de Consistencia Interna alfa de Cronbach, donde obtuvimos una puntuación de 0,90 para el total de la escala. Dicho resultado confirma su fiabilidad y apoya la utilización de este instrumento desde un punto de vista psicométrico.

Las puntuaciones en cada uno de los factores (que se presentarán a continuación) se obtienen hallando la puntuación media de las respuestas ofrecidas a los ítems que conforman dichos factores. Así, puntuaciones elevadas son indicativas de pocas necesidades formativas. Por el contrario, puntuaciones bajas indican mayores necesidades de formación docente respecto a la inclusión.

### 3. Resultados

En primer lugar y con objeto de dar respuesta a nuestro primer objetivo, consistente en conocer la valoración de los docentes respecto a sus necesidades formativas en materia de inclusión, en la tabla 1 se presentan los resultados a nivel general obtenidos en los diferentes factores del CEFI. Se puede observar cómo las puntuaciones más elevadas se obtienen en los factores 8, 9 y 10 (formación del profesorado, trabajo colaborativo y participación de la comunidad). Por el contrario, las más bajas se obtienen en los factores 6 y 7 (metodologías inclusivas y recursos y apoyos).

Tabla 1. Análisis descriptivos de las puntuaciones en los factores del cuestionario

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DT.
Concepción de la diversidad y de la educación	109	2,44	4,00	3,22	0,31
Política educativa	109	2,00	4,00	3,24	0,42
Organización y funcionamiento de la escuela y del aula	109	2,38	4,00	3,22	0,36
Liderazgo	109	2,20	4,00	3,52	0,44
Currículo	109	2,50	4,00	3,22	0,32
Metodología	109	1,86	4,00	2,88	0,52
Recursos y apoyos	109	1,80	3,90	2,92	0,53
Formación del profesorado	109	2,29	4,00	3,64	0,32
Trabajo colaborativo	109	2,50	4,00	3,69	0,34
Participación de la comunidad	109	2,43	4,00	3,74	0,32

Fuente: Elaboración propia

A continuación procedimos a determinar si existía una relación entre las puntuaciones obtenidas en los diferentes factores (ver tabla 2). En este caso se han eliminado las casillas no significativas. Como se puede observar, se obtienen asociaciones de diferente nivel, lo que indica que elevadas puntuaciones en un factor están asociadas en diferente medida a puntuaciones elevadas en otros factores, en función de la intensidad de dicha asociación. Todo ello avala la multidimensionalidad del instrumento también en esta ocasión.

Así mismo, dadas las correlaciones entre las dimensiones, y con objeto de contrastar las semejanzas y diferencias entre las necesidades docentes y una serie de variables de interés (i.e. país de origen, género, tipo de centro y etapa educativa) y con ello dar respuesta a nuestro segundo objetivo, realizamos Manovas y en caso de resultar significativas, realizar Anovas.

Así, en primer lugar, se analizaron los resultados en función del país. Pudimos comprobar que existían diferencias significativas (Lambda de Wilks=0,176;  $F(20,194)=13,402$ ;  $p=0,000$ ). Los análisis de varianza pusieron de manifiesto la existencia de diferencias significativas en casi todos los factores (la única excepción la constituye el factor 5, Currículo). Los análisis post hoc (Duncan) revelaron que en el factor 1, todos los países difieren entre sí, con puntuaciones significativamente más bajas en España y más altas en Costa Rica; sucede lo mismo con el factor 3, organización y funcionamiento de la escuela y aula, y con el factor 9, trabajo colaborativo. Respecto a la

política educativa (factor 2), España puntúa significativamente más bajo que los otros dos países, al igual que en metodologías inclusivas, recursos y apoyos y participación de la comunidad (factores 6, 7 y 10). En lo que al liderazgo se refiere (factor 4) existen diferencias entre todos los países, con puntuaciones significativamente más bajas en España y más altas en República Dominicana. Por último, en el factor 8, formación del profesorado, República Dominicana puntúa significativamente más alto que el resto. Por tanto, como hemos podido observar, España puntúa más bajo en todos los factores, independientemente de que estas diferencias sean significativas o no.

Tabla 2. Correlaciones entre los factores del cuestionario

	<b>F2</b>	<b>F3</b>	<b>F4</b>	<b>F5</b>	<b>F6</b>	<b>F7</b>	<b>F8</b>	<b>F9</b>	<b>F10</b>
F1	,523**	,599**	,425**	,534**	,436**	,587**	,250**	,308**	,530**
F2		,327**	,501**	,264**	,247**	,442**	,351**	,285**	,572**
F3			,409**	,315**	,416**	,533**			,521**
F4				,343**	,361**	,523**	,326**	,348**	,687**
F5					,204*	,275**	,431**	,334**	,382**
F6						,696**			,460**
F7								,237*	,656**
F8								,533**	,445**
F9									,448**

Fuente: Elaboración propia

Nota:\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral); \* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

A continuación comprobamos la existencia de diferencias significativas en función del género (Lambda de Wilks=0,833;  $F(10,98)=1,969$ ;  $p=0,045$ ). Así, pudimos constatar que en todos los factores las mujeres puntuaban más alto, siendo significativas estas diferencias en 8 de los 10 factores (no lo fueron en el factor 2 “política educativa” y en el 3 “formación del profesorado”). Por el contrario, no se encontraron diferencias significativas (Lambda de Wilks=0,715;  $F(30,284)=1,154$ ;  $p=0,285$ ) en función de la edad.

En relación con la etapa educativa, los análisis bivariados demostraron tan solo diferencias en el factor 7, “recursos y apoyos”, con puntuaciones significativamente más altas entre los profesionales de la etapa de educación infantil (Lambda de Wilks=0, 803;  $F(10,98)= 2,409$ ;  $p=0, 013$ ). Algo similar sucede a la hora de analizar las diferencias en función de los años de experiencia laboral. Previa recodificación de la variable años de experiencia en tres grupos (Cn 33, medio y Cn 66, equivalente a: hasta 4 años, de 5 a 14 años, y 15 años o más), comprobamos que existían diferencias (Lambda de Wilks=0, 004;  $F(10,94)= 22293,127$ ;  $p=0, 000$ ) solamente en el factor 6, metodologías inclusivas, donde los profesionales con más de 15 años de experiencia obtuvieron puntuaciones significativamente inferiores.

En lo que se refiere al tipo de centro, se encontraron diferencias significativas en 4 de los 10 factores. Así, en el factor 4, liderazgo, y en el 10, participación de la comunidad, los centros privados puntuaron significativamente más alto. En los factores 6 y 7, metodologías inclusivas y recursos y apoyos, los 3 tipos de centro difieren entre sí, con puntuaciones significativamente más bajas en los centros concertados y más altas en los privados.

## 4. Conclusiones

En relación con el análisis de resultados derivado de la aplicación del cuestionario en los tres países, podemos concluir que las puntuaciones más elevadas se obtienen en los factores 8, 9 y 10 (formación del profesorado, trabajo colaborativo y participación de la comunidad). Por el contrario, las puntuaciones más bajas se obtienen en los factores 6 y 7 (metodologías inclusivas y recursos y apoyos). Ello pone de manifiesto que, a nivel general, las principales necesidades de formación docente para la inclusión de los profesionales consultados se centran en los elementos metodológicos, y en la utilización y distribución de los recursos y los apoyos que permitan la transformación de las escuelas en centros educativos más inclusivos. Es decir, las prácticas educativas planteadas y a partir de las cuales se trabaja con los alumnos no avanzan hacia una verdadera inclusión educativa, ya que se traducen en medidas específicas dirigidas sólo a algunos estudiantes etiquetados como “distintos” por razones culturales, étnicas o por presentar capacidades diferentes (Colmenero y Pegalajar, 2010; Echeita et al., 2008, Moliner García et al., 2012; Muntaner et al., 2010; Susinos y Parrilla, 2013).

Respecto a la influencia de la variable género, los resultados desvelaron que los hombres puntuaron más bajo en todos los factores. Si bien hay estudios (Almeida y Alberte, 2009) que no encuentran diferencias en este término, otros (Chiner, 2011) señalan que son las mujeres las que más promueven el desarrollo de prácticas inclusivas, hecho que la autora y otras investigaciones (p.e. Jurado de los Santos y Olmos Rueda, 2010) atribuyen a la desigual distribución del género en las diferentes etapas educativas, con una mayor representación de las mujeres en los niveles de infantil, etapa donde, como vimos en los resultados y comentaremos más adelante, se da una mayor distribución de recursos y apoyos que facilitan la atención a las necesidades del alumnado.

El análisis de la relación entre años de experiencia y puntuaciones en el CEFI puso de manifiesto la existencia de asociaciones significativas entre esta variable y las puntuaciones en el factor 6, metodologías inclusivas. Así, podemos afirmar que los profesionales con más años de experiencia presentan mayores necesidades formativas en los aspectos relativos a los cambios metodológicos que requiere la transformación de las escuelas hacia la inclusión. En ello coincidimos con Colmenero (2009), Lledó (2010) y Muntaner y otros (2010) al señalar que el profesorado más antiguo muestra una mayor sensación de falta de formación y conocimientos y se encuentra distanciado de la evolución respecto a la atención que se proporciona a los alumnos con necesidades educativas especiales y como ésta se organiza dentro de un modelo inclusivo (Soodak, Podell y Lehman, 1998). La causa puede encontrarse en la consolidación en el tiempo de rutinas y estrategias que poco contribuyen a lograr la inclusión de todos los alumnos, y en la influencia de la formación en atención a la diversidad que se aborda en los planes actuales de las titulaciones de maestro y pedagogía en las universidades (López López y Hinojosa, 2012), porque tal como destacan Krichesky, Martínez-Garrido, Martínez-Peiret, et al. (2011), si realmente pretendemos transformar la educación hay que empezar por modificar la forma en que se enseña al profesorado.

Es también interesante destacar que los profesionales que desempeñan su trabajo en la etapa de educación infantil puntúan significativamente más elevado en el factor 7, recursos y apoyos. Al igual que en investigaciones previas (Chiner, 2011; Jurado de los Santos y Olmos Rueda, 2010) pensamos que la distribución más racional de los recursos materiales en esta etapa, la disponibilidad y variedad de los mismos, y el hecho de que

durante este periodo los apoyos a los alumnos se proporcionen en su mayoría dentro del aula pueden constituir las razones que justifican estas diferencias.

En suma, los participantes de este estudio muestran necesidades evidentes de formación relacionadas con la educación inclusiva, lo que constituye un reto urgente que desde los sistemas educativos de cualquier país se debe asumir. Los resultados también ponen de manifiesto que tanto los profesionales de República Dominicana como los de Costa Rica puntúan en la mayoría de los factores significativamente más alto que los españoles, destacando los factores 1 y 2 (concepción de la diversidad y de la educación y política educativa). En relación con estos aspectos, investigaciones previas realizadas en España (Almeida y Alberte, 2009; Colmenero, 2009; Colmenero y Pegalajar, 2010; Ferrandis, Grau y Fortes, 2010) señalan que aún se tiende a equiparar el concepto de atención a la diversidad con el término de necesidades educativas especiales. Lo mismo ocurre en otros países como Estados Unidos, donde después de llevar décadas implementado prácticas inclusivas, los educadores manifiestan repetidamente que no se sienten adecuadamente preparados para identificar las necesidades de aprendizaje de estudiantes diversos (Burns y Ysseldyke, 2009; Cook, Cameron y Tankersley, 2007).

En definitiva, y más allá de las diferencias mencionadas, todos los profesores manifestaron carecer de la formación necesaria para trabajar dentro de un modelo de escuela inclusiva que responda a las necesidades de todos los alumnos. Por ello, en base a los resultados obtenidos en nuestra investigación, así como a los trabajos de Almeida y Alberte (2009), Colmenero (2009), Ferrandis, Grau y Fortes (2010), Lledó (2010), Muntaner y otros (2010) y Verdugo y Rodríguez Aguilera (2012), consideramos necesario diseñar planes formativos que contribuyan a paliar estas necesidades. En este contexto, como profesionales implicados en la formación de maestros, pedagogos, psicopedagogos y psicólogos en las universidades debemos plantearnos seriamente los planes ofrecidos desde las mismas y el enfoque con el que se abordan, teniendo en cuenta que los nuevos programas formativos aún no han proporcionado suficientes profesores competentes para identificar las demandas de los estudiantes “más difíciles de enseñar” de las escuelas de hoy (National Research Council, 2010), y que las numerosas evaluaciones de los programas de formación de profesores llegan a la conclusión de que en dichos programas no se trabaja suficientemente la preparación de los futuros educadores para enseñar bien a todos los estudiantes (Crowe, 2010). También debe suponer una cura de humildad que nos haga reflexionar sobre los planteamientos colonialistas en lugar de colaborativos con los que en muchas ocasiones se abordan los programas de formación de profesionales en Latinoamérica por parte de profesores españoles.

A pesar de las múltiples aplicaciones que para la mejora de la inclusión consideramos se pueden derivar de este estudio, el mismo presenta una serie de limitaciones, susceptibles de abordar en futuras investigaciones. En primer lugar, el muestreo, realizado de manera incidental: sería conveniente realizar un muestreo aleatorio entre la población objeto de estudio. En segundo, las características de la muestra (fundamentalmente en lo que se refiere al tamaño muestral), no nos permiten una generalización de los resultados, no olvidemos que se trata de la opinión de una pequeña representación de profesionales de este ámbito. Si bien los programas de formación docente en cada país surgidos a raíz de los mismos desde nuestro punto de vista justifican por sí solos el trabajo, estimamos necesario ampliar el número y la representatividad de participantes con objeto de lograr la generalización mencionada. En tercer lugar, con la intención de profundizar en las conclusiones y valorar el resultado de los programas formativos en la transición de las

escuelas hacia centros más inclusivos, la realización de un estudio longitudinal en este contexto supondría una valiosa aportación, tanto desde el punto de vista científico, como desde el educativo y el social.

Por tanto, los retos que nos quedan por asumir son muchos. Trabajos como el presentado contribuyen a un mayor conocimiento de las necesidades que existen en los centros para su transformación en escuelas inclusivas, y a proporcionar la formación requerida a los profesionales que en ellos trabajan. Esperamos continuar en esta línea, de manera que se produzca un efecto multiplicador en otros centros de cada uno de los países, y en otros lugares más allá de los mismos de los propios efectos que los resultados obtenidos en este estudio generan.

## Referencias

- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301–302.
- Aguado, A.L., Alcedo, M.A. y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704.
- Aguado, A.L., Flórez, M.Á. y Alcedo, M.A. (2003). Un programa de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad en entorno escolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 29(127), 673-704.
- Aguado, A.L., Flórez, M.A. y Alcedo, M.A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673.
- Almeida, M.S. y Alberte, J.R. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2), 31-40.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Burns, M.K. y Ysseldyke, J.E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *Journal of Special Education*, 43(1), 3-11.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas inclusivas en el aula*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Alicante, Alicante.
- Colmenero, M.J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82.
- Colmenero, M.J. y Pegalajar, M.C. (2010). Percepciones y necesidades formativas del profesorado de los centros de Educación Especial. En S. Rojas, M. García Lastra, A. Calvo, S. Lázaro, I. Haya, J. Ruiz y N. Ceballo (Coords.), *Actas del Congreso Internacional "La educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas" y XXVII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial* (pp. 281-300). Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Cook, B.G., Cameron, D.L. y Tankersley, M. (2007). Inclusive teachers' attitudinal ratings of their students with disabilities. *Journal of Special Education*, 40, 230-238.

- Crowe, E. (2010). *Measuring what matters: A stronger accountability model for teacher education*. Recuperado de <http://www.americanprogress.org/issues/>
- Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341–353.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., Ainscow, M., Alonso, P., Durán, D., Font, J., Marín, N., Miquel, E., Parrilla, A., Rodríguez, P., Sandoval, M. y Soler, M. (2004). Educar sin excluir. Modelos y apoyos para avanzar hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 33, 50-53.
- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo y L.C. Pérez Bueno, *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Pamplona: Aranzadi.
- Echeita, G., Verdugo, M.A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa. *Siglo Cero*, 39(4), 26-50.
- Escudero, J.M. (2007). Viejas y nuevas dinámicas de exclusión educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 86-89.
- Ferrandis, M.V., Grau, C. y Fortes, M.C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Londres: Routledge.
- Gimeno, J. (2001). Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria. En A. Sipán (Coord.). *Educar para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 123-142). Zaragoza: Mira editores.
- González González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99.
- Holdheide, L.R. y Reschly, D.J. (2008). *Teacher preparation to deliver inclusive services to students with disabilities*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Jurado de los Santos, P. y Olmos Rueda, P. (2010). Las actitudes del profesorado. Eje clave para la intervención educativa inclusiva. En S. Rojas, M. García Lastra, A. Calvo, S. Lázaro, I. Haya, J. Ruiz y N. Ceballos (Coords.), *Actas del Congreso Internacional "La educación inclusiva hoy: escenarios y protagonistas" y XXVII Jornadas de Universidades y Educación Especial* (pp. 227-241). Santander: Universidad de Cantabria.
- Krichesky, G.J., Martínez-Garrido, C., Martínez-Peiret, A.M., García Barrera, A., Castro, A. y González, A. (2011). Hacia un Programa de Formación Docente para la Justicia Social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 63-77.
- Kyriazopoulou, M. y Weber, H. (Eds.) (2009). *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Lledó, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 1-16.
- López López, M.C. e Hinojosa, E.F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15(1), 195-218.
- López Melero, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha por las desigualdades. En A. Sipán (Coord.), *Educar para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 31-66). Zaragoza: Mira editores.

- McKinsey (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Recuperado de [http://www.mckinsey.com/locations/UK\\_Ireland](http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland)
- Moliner García, O., Sales, M.A., Ferrández, R., Moliner Mirovet, L. y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217.
- Muntaner, J.J., Forteza, D., Roselló, M. R., Verger, S. e Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Palma de Mallorca: Ediciones IUB.
- National Research Council (2010). *Preparing teachers: Building evidence for sound policy. Committee on the Study of Teacher Preparation Programs in the United States, Division of Behavioral, Social Sciences, Education*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive Education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). Dordrecht: Springer.
- Soodak, L.C., Podell, D.M. y Lehman, L.R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación Inclusiva en Tiempos Difíciles. Certezas Provisionales y Debates Pendientes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.
- Torres, J. (2002). La cultura escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 71-75.
- Triandis, H.C. (1971). *Attitude and Attitude change*. Nueva York: Wiley.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- Verdugo, M.A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales.
- Verdugo, M.A. y Rodríguez Aguilera, A. (2012). La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y profesionales. *Revista de Educación*, 358, 450-470.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.