

LA PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES EGRESADOS DE MAGISTERIO EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID SOBRE SU COMPETENCIA PROFESIONAL PARA SER “PROFESORADO INCLUSIVO”: UN ESTUDIO PRELIMINAR

Dolores Izuzquiza

UAM Facultad de Formación de Profesorado y Educación

Gerardo Echeita

Cecilia Simón

. UAM Facultad de Psicología

RESUMEN

Este trabajo, que es un estudio preliminar en el marco de un proyecto más amplio, tiene por objetivo conocer la percepción de competencia profesional para ser profesorado capaz de afrontar los retos vinculados a la educación inclusiva, por parte de recién egresados de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria en la Universidad Autónoma de Madrid. Se ha contado con la participación de 86 egresados. La información se ha recogido a través de un cuestionario elaborado *ad hoc* en torno, fundamentalmente, a las dimensiones contempladas en el *Perfil de Competencias del Profesorado Inclusivo* resultado del proyecto “*Formación del Profesorado para la Inclusión*” (Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2012). Los resultados muestran las principales fortalezas y debilidades percibidas en estas competencias.

PALABRAS CLAVE

Competencias educativas - educación inclusiva - formación inicial del profesorado - Educación Infantil - Educación Primaria.

ABSTRACT

This research -which is a preliminary study within a broad project-, has as objective to find out what is the perception of undergraduates Infant and Primary teacher, concerning professional competences to be teachers able to face the challenges linked to inclusive education. 86 undergraduates have participated in the study. The information has been collected using a questionnaire developed *ad hoc* basically around the dimensions covered in the “inclusive teachers’ competency profile”, developed in *Teacher Education for Inclusion project* (European Agency for Special Needs Education and Inclusive Education, 2012). The results show the main strengths and weaknesses in these competencies.

KEY WORDS

Educative competencies - inclusive education - initial teacher education - infant teacher education - primary teacher education.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 De un modelo dual de formación inicial del profesorado a un modelo integrado

Entre los grandes desafíos a los que ha de hacer frente el propósito internacionalmente asumido de avanzar hacia una educación más inclusiva (UNESCO, 2008), sin duda alguna, el hecho de transformar la formación inicial del profesorado resulta estratégico y, por ello, viene siendo resaltado de modo reiterado en la esfera internacional. Cabría decir, parafraseando el viejo dicho de que “todos los caminos llevan a Roma”, que todas las reformas, cambios y mejoras necesarias para que la educación inclusiva pase de la retórica de los discursos a la realidad de las aulas (Arthur-Kelly et al (2013), confluyen antes o después, en la existencia de un profesores y profesoras:

“.. que se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005, p. 14).

Esta preocupación ya estaba muy presente en la *Declaración de Salamanca* y su Marco de Acción (UNESCO, 1994), centrada, como es bien conocido, en el ámbito de las “necesidades educativas especiales” pero transferible a la visión que hoy se comparte de una educación inclusiva no solo para el alumnado con discapacidad, sino para todos:

“Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva *hacia la discapacidad* que permita entender qué es lo que puede conseguirse en las escuelas con servicios de apoyo locales. Los conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, esto es, la capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc. En las *Escuelas Normales* se deberá prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan su autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudios y la pedagogía, a fin de que respondan a las necesidades de todos los alumnos, y a que colaboren con los especialistas y con los padres.” (UNESCO/MEC, 1994, p.70)

Ante este gran desafío hay, de entrada, dos grandes ámbitos de actuación. *Por urgencia*, el primero sería que los profesores y profesoras actualmente en ejercicio, tuvieran – cuanto antes y de modo sostenible– las oportunidades, los apoyos y las condiciones para llevar a cabo un *cambio conceptual* (Martín y Cervi, 2006), sobre cómo afrontar el desafío de la diversidad en las aulas para el que, obviamente, no fueron preparados en sus formación inicial. Resaltamos *urgente* porque el desarrollo de culturas, políticas y prácticas inclusivas no puede esperar a que se produzca un reemplazo generacional en el cuerpo docente; obviamente el desarrollo y las oportunidades de aprendizaje y participación del alumnado en mayor riesgo de exclusión, marginación o fracaso, *tampoco*.

No es este el momento de analizar los modelos y ejemplos que han orientado las iniciativas en este ámbito (sin duda, algunas más consistentes y eficaces que otras), aunque no está de más recordar que la propia UNESCO ya puso en aquellos inicios de este proceso y, a disposición de la comunidad internacional, unos materiales de apoyo bajo la denominación “*Necesidades Especiales en el Aula*” (Ainscow 1995). Estos documentos fueron ciertamente inspiradores y útiles e, incluso, también durante cierto tiempo contaron con el asesoramiento de sus autores para su implementación en distintas regiones del mundo. En este mismo ámbito también situaríamos el desarrollo y la amplia difusión del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2011¹), entendido precisamente como *una guía* para facilitar que los equipos docentes reflexionen sobre aquellos ámbitos específicos de las culturas, las políticas y las prácticas que sostienen y crean los valores propios de la educación inclusiva.

Pero si hemos dicho de la *formación permanente*, que es *urgente* y necesaria para que el derecho a una educación inclusiva, no quede permanentemente aplazado o desvirtuado, el cambio de la *formación inicial* es claramente una medida *estratégica*, a medio y largo plazo, para que las próximas generaciones de profesores y profesoras **NO** se incorporen a la profesión, sin las competencias (conceptos, procedimientos, habilidades, actitudes y valores), necesarias para sentirse profesores o profesoras de *todo su alumnado*, sin eufemismos respecto a ese “todos”.

Porque es bien sabido (Forlin, 2012), que el modelo imperante durante mucho tiempo y todavía vigente en muchos países en relación a la preparación del profesorado para trabajar con la diversidad del alumnado, ha sido un modelo dual: con un profesorado “ordinario” responsable de la educación del alumnado considerado “normal” y un profesorado “especial” para el alumnado igualmente considerado “especial” (con distintas denominaciones para ese perfil; entre nosotros sigue siendo la vieja y desfasada denominación de “*Profesorado de Pedagogía Terapéutica PT*”), Las consecuencias de esta *perspectiva* respecto a la formación del profesorado están bien documentadas (Echeita, 2014): el refuerzo de la incompetencia del profesorado ordinario para hacer frente a la diversidad del alumnado (“para esto están los especialistas”); la segregación del alumnado para *rentabilizar* el trabajo de este profesorado especial (mejor juntos con un profesor “que sabe cómo tratarlos”); la consideración de que la educación del alumnado especial es, fundamentalmente, una cuestión de más recursos y más profesorado especializado (“sin más recursos se perjudica a los alumnos normales”) y, por no extendernos, la más importante de tales consecuencias: el mantenimiento del *statu quo* de la escuela ordinaria, puesto que esta no se siente impelida u obligada a cambiar, dado que los alumnos y alumnas que necesitarían esos cambios “están en buenas manos... pero fuera de las escuelas o las clases ordinarias”.

Los estudios dirigidos a analizar cómo avanzar hacia sistemas, centros, y aulas más inclusivos y, por lo tanto, hacia profesores más inclusivos, han puesto de manifiesto claramente que ese modelo de formación inicial resulta

¹ Esta tercera edición del *Index*, ampliamente revisada y ampliada por el profesor Tony Booth, ha sido traducida al español por miembros del *Consortio para la Educación Inclusiva* (<http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>) y editada por la Fundación Hogar del Empleado, FUHEM y la Organización de Estados Iberoamericanos, OEI.

incoherente con la meta perseguida y, por ello, en muchos lugares (Forlin,2012) - como así ha ocurrido también en España (ANECA, 2004), con ocasión de la reforma de los planes de estudio de magisterio acometida tras la implantación del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)-, se ha procedido a cambiar este *modelo dual* por un *modelo integrado*. En esencia la idea es, como apuntábamos más arriba, que todos los futuros maestros y maestras de educación infantil o primaria, terminen su formación inicial con la visión clara de que deben ser “profesorado inclusivo”, capaces de planificar, implementar y evaluar prácticas educativas *accesibles para todo el alumnado*. Una tarea que no se espera que sean capaces de hacer necesariamente solos, sino mediante la articulación de un trabajo colaborativo a distintos niveles y con distintos agentes, y con capacidad para generar también los apoyos específicos que, además, precisen algunos alumnos o alumnas en particular. Este modelo no prescinde de la existencia de profesorado más especializado, en ámbitos del desarrollo (comunicación, psicomotricidad, procesos ejecutivos, etc.) o en discapacidades específicas, si bien se trataría de una especialización mayoritariamente adquirida después de la formación inicial común (puede prepararse a través de “menciones” durante los estudios de grado), pero afianzada con la práctica y la formación continua.

Este *modelo integrado* para la formación de un profesorado inclusivo plantea, obviamente, múltiples cuestiones. Por una parte, por ejemplo, cuál sería el modo más apropiado para consolidar esa *actitud o disposición global de sentirse profesor o profesora de todos sus futuros alumnos y alumnas*: si mediante un *enfoque transversal* en todas y cada una de las materias del currículo formativo de los futuros maestros (lo que tiene el riesgo de ser poco eficiente – como suele ocurrir con lo que es de todos pero sobre lo que nadie tiene, al final, una responsabilidad específica-).O si resulta más útil hacerlo mediante la introducción de determinadas *materias específicas sobre educación inclusiva*, lo cual a su vez conduce a la pregunta, de qué contenidos serían los adecuados para trabajar en estas materias las competencias más importantes que den sostén a las formas de pensar, hacer y comportarse de un profesorado inclusivo.

Obviamente también queda en cuestión cómo afrontar esta tarea en el caso de la formación inicial del profesorado de educación secundaria que, como es bien sabido, tanto en nuestro contexto como en otros países, se lleva a cabo mediante una formación de pregrado especializada en ámbitos de conocimiento específicos (Matemáticas, Lengua, Historia, Física o Química, etc.), con una formación de posgrado posterior, dentro de la cual cabría de nuevo plantearse cuál sería el enfoque apropiado.

Estas y otras cuestiones importantes relacionadas con esta temática articularon, precisamente, los propósitos de un ambicioso proyecto de la *Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva* , denominado *Teacher Education for Inclusion (TE4I)*, (AEDNEEI 2011) cuyos objetivos, procedimientos y resultados fueron resumidos y analizados por uno de nosotros en esta misma *Revista* (Echeita, 2012). Volvemos a destacar ahora que uno de esos resultados fue la propuesta de un “*Perfil de un profesorado inclusivo*” (AEDNEEI , 2012) que, precisamente, hemos tomado como principal referencia para poder acometer el

principal propósito de los estudios que queremos ir desarrollando (siendo este el trabajo preliminar): elaborar una escala válida y fiable que nos permita analizar y valorar en qué medida los egresados de los estudios de magisterio, perciben que han adquirido los valores y las competencias que les habilitarían para ser un “profesorado inclusivo”.

En dicho “perfil” se señalaban cuatro grandes *valores* como organizadores de las principales competencias a conseguir a lo largo de la formación inicial de los futuros maestros y maestras, tanto la que acontece en las aulas universitarias como la que se adquiere en los distintos períodos de prácticas. Estos valores eran los siguientes:

1. *Valorar la diversidad del alumnado*. Las diferencias en el aprendizaje son considerados un recurso y una valor educativo.
2. *Apoyar a todos los aprendices*. El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado.
3. *Trabajar con otros*: la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar.
4. *Cuidar el desarrollo profesional personal*: la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional.

Para cada uno de estos cuatro grandes valores se destacaban un conjunto de *competencias básicas* y, para cada una de ellas, se *apuntaban* algunos de los principales contenidos (referidos a conceptos, procedimientos y actitudes), necesarios para aprenderlas. No era la intención de este proyecto proporcionar un currículo completo *listo para usar*, en cualquier centro de formación inicial de Europa, algo no solo ilusorio sino improductivo. Más bien se trataba de generar un documento *inspirador* que, en manos de cualquier equipo de *educadores de educadores*, pudiera servir para generar propuestas adecuadas a cada contexto, pero también con un marco común apoyado por una fuerte investigación comparada (EADSNE, 2010)

El estudio de la percepción de competencia para desarrollar una educación más inclusiva por parte de los futuros profesores o profesoras puede abordarse preguntando de forma directa por las capacidades que se consideran relevantes para dicha tarea – como mayoritariamente hemos hecho nosotros en este trabajo-, o de modo indirecto indagando sobre los *sentimientos, preocupaciones o actitudes* del profesorado a este respecto, bien integrando estos distintos aspectos - como han hecho Loreman, Ee, Sharma y Forlin (2007), o bien de forma específica y por separado cada uno de ellos.

Como es bien sabido el asunto de *las actitudes* es el que de todos ellos, ha recabado más atención en la literatura internacional (de Boer, Jan Pijl y Minnaert, 2011). Menos frecuentes, pero no por ello menos interesantes, son los trabajos dirigidos a analizar *las preocupaciones* (“concerns”) del profesorado hacia la inclusión, entre los que destacan los de Shama and Desai (2002) y Sharma, Earle and Desai (2003), dedicados en parte a la elaboración y validación de una escala para la evaluación, precisamente, de las

preocupaciones del profesorado sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en aulas ordinarias ("*Concern about Inclusive Education scale*" CIE), de la cual nosotros hemos tomado algunos ítems (toda vez que la misma ha mostrado ser válida y fiable para medir dicho constructo), y con vista a explorar, en próximos trabajos, algunas comparaciones entre estos trabajos y el nuestro .

Ha de señalarse, por otra parte, que la escala mencionada así como muchos de los estudios sobre actitudes o sentimientos hacia la educación inclusiva, están específicamente centrados en el *alumnado considerado con necesidades educativas especiales (n.e.e.)*, cuando se ha insistido por muchos que el desarrollo de una educación inclusiva es una aspiración que abarca a *todo el alumnado* (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2013), aunque obviamente también al que está en mayor riesgo de segregación, fracaso o marginación escolar, entre los cuales hay otros muchos grupos y estudiantes distintos a los que, son considerados "con discapacidad". A este respecto en este trabajo nosotros hemos adoptado una perspectiva amplia sobre "la diversidad del alumnado" y no solo centrada sobre aquellos con discapacidad.

Finalmente, también nos ha servido para preparar la escala que hemos elaborado - con la mirada amplia hacia la diversidad del alumnado que hemos adoptado-, la revisión de los criterios o *estándares* que algunas administraciones educativas establecen, bien para la selección del profesorado que ha de incorporarse a la profesión, bien como criterios de autoevaluación y de desarrollo profesional. Tal es el caso de los "*Registered Teacher Criteria*" (2009), del Consejo de Profesores de Nueva Zelanda (*New Zealand Teacher Council*²). No está de más recordar que países como Australia o Nueva Zelanda tienen fuertes y consistentes políticas en materia de educación inclusiva y, en consecuencia, una larga y reputada experiencia en la formación de su profesorado con esa meta (Arthur-Kelly et al, 2013; Foreman, 2011).

Con estos antecedentes quisimos emprender un estudio piloto que nos permitiera aproximarnos a la tarea de poder valorar, en esta ocasión, el grado de cumplimiento de las expectativas depositadas en el Plan de Estudios adoptado por la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM (de la que los autores somos o hemos sido parte integrante), para contribuir a la formación de su profesorado con competencias para serlo con un carácter inclusivo. Ello nos lleva a la necesidad de hacer explícito, aunque muy brevemente, las principales características de dicho Plan de estudios en relación con la temática que estamos abordando.

1.2. La formación de los maestros y maestras en la UAM

La Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, como otras en España, llevó a cabo una reforma de sus planes de estudio de Magisterio, conforme a las directrices de la ANECA (2004) a tal fin. Como consecuencia del proceso llevado a cabo, los estudios de magisterio quedaron configurados con dos especialidades: Educación Infantil y Educación Primaria, ambos, como es reglamentario, con un carga docente de 240 ECTS. El modelo adoptado para tratar de asegurar

² <http://www.teacherscouncil.govt.nz/sites/default/files/Registered-Teacher-Criteria-%28English%29.pdf>

las competencias inclusivas, fue el de establecer, principalmente, dos materias troncales, similares, de 6 ECTS en el primer año de estudios: Educar para la Igualdad y la Ciudadanía y Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa. Es obvio que, además, en otras materias puede que se aborden cuestiones afines y coherentes con el desarrollo de prácticas inclusivas, pero tampoco hay una garantía de que así sea. La ordenación de los estudios, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria permite la realización de “Menciones”. En el caso de los estudios de Educación Primaria, una de ellas es la de *Educación Inclusiva (Pedagogía Terapéutica)*. Para tener derecho al reconocimiento de la mención cualificadora cada estudiante deberá cursar 4 asignaturas (27 ECTS) que formen parte de la oferta académica relacionadas con la educación inclusiva, además cursar los créditos (15 ECTS) correspondientes a las Prácticas externas en centros relacionados con la inclusión y al Trabajo Fin de Grado propio de la mención. En los estudios de Educación Infantil no existe ninguna mención con esta orientación.

En consecuencia, un estudiante cuyos intereses se vinculen específicamente a la temática de la *atención a la diversidad*, habrá cursado un mínimo de 51 ECTS, mientras que otro sin esos intereses, habrá cursado un mínimo de 12 ECTS. No es este el momento ni es nuestra intención llevar a cabo un análisis crítico de dicho *Plan de Estudios*, ni en cuanto a su ordenación ni en relación con otros aspectos sin duda alguna influyentes – como pudiera ser el desarrollo del Prácticum –, en la configuración del perfil profesional de los egresados. En todo caso nos mueve la valoración indirecta de todo ello a través de sus efectos en la percepción de eficacia y competencia de los estudiantes egresados en relación con los fundamentos de la educación inclusiva, y en cuanto a su capacidad para afrontar los desafíos inmediatos de la práctica.

Teniendo en cuenta lo anterior y, como hemos señalado, el objetivo de este estudio es analizar y valorar en qué medida egresados de los estudios de Maestro en Educación Infantil y en Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid, perciben que han adquirido valores y competencias que les permitan afrontar los retos vinculados a la inclusión educativa y que, en definitiva, les habilitan para ser un “profesorado inclusivo”.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Se ha contado con la participación de 86 maestros y maestras que han finalizado sus estudios de grado en el curso 2013-2014, en la Universidad Autónoma de Madrid. El 47,7% ha cursado el grado de Maestro en Educación Infantil y el 50% el de Maestro en Educación Primaria (no disponemos de esta información en un 2,3% de los participantes). En la Tabla 1 se recoge una descripción más detallada de las características generales de las personas que han participado en el estudio.

2.2. Instrumento

Para recoger la información se ha utilizado un cuestionario de 29 ítems denominado “*Percepción de competencias del profesorado para la inclusión educativa*”. Este instrumento se ha elaborado *ad hoc* para el estudio y, para su diseño, se ha partido principalmente de la consideración de las dimensiones y las áreas de competencia del *Perfil de Competencias del Profesorado Inclusivo* (AEDNEEI, 2012), descrito en el apartado introductorio. En el cuestionario elaborado también se han incorporado algunos ítems procedentes de la *Escala para la evaluación de las preocupaciones del profesorado sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en aulas ordinarias* (“Concern about Inclusive Education Scale” CIE) de Sharma y Desai (2002), relativos tanto a variables demográficas de la población, como en relación a la medida indirecta sobre la falta de preparación que supondría estar “preocupado” por algunos aspectos de su futura docencia en relación con algunos alumnos en particular. Los contenidos sometidos a encuesta se valoraban sobre una escala Likert de cuatro puntos: 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo).

Una vez elaborada la versión inicial fue sometida a dos revisiones: una por parte de expertos en el ámbito de la educación inclusiva y otra con estudiantes.

En ambos casos se solicitó la evaluación en torno a los siguientes aspectos: relevancia, pertinencia y formato.

Además, en este instrumento se incluyó una parte inicial para recoger tanto datos sociodemográficos como relativos a la formación previa de los participantes.

2.3. Procedimiento

El cuestionario se preparó para su cumplimentación de forma anónima y voluntaria. Para realizar la encuesta se dispuso el cuestionario en red y se procedió a su difusión entre los estudiantes. La encuesta se realizó con la herramienta telemática que proporciona Google Drive (una aplicación gratuita que te permite crear formularios online y que, a su vez, genera una base de datos).

2.4. Análisis de datos

Además del acostumbrado análisis descriptivo de las respuestas obtenidas tras aplicar el cuestionario, para realizar los análisis de los datos se han utilizado los siguientes análisis estadísticos. Por un lado, *prueba T de Student* para contrastar diferencias de tendencia central en las respuestas a los ítems del cuestionario cuando el criterio de comparación se componía de dos grupos. Además de la variable *Titulación cursada o en finalización* (Ed. Infantil - Ed. Primaria), esta prueba se aplicó en las variables *Sexo*, *Titulación cursada o en finalización* (Educación Infantil - Educación Primaria), *Contacto cercano y habitual con personas en situaciones de especial vulnerabilidad* (SÍ/NO), y *Experiencia de enseñanza a personas en situaciones de especial vulnerabilidad en contextos no formales* (SÍ/NO). Por otro lado ANOVAs: para contrastar diferencias de tendencia central cuando el criterio de comparación

constaba de más de dos grupos, como en el caso de los grupos de *edad* (22-25 años, 26-30 años, y 31 años o más).

Dado que el tamaño muestral utilizado en este piloto no resulta demasiado elevado, se utilizaron las pruebas no paramétricas alternativas a la prueba T de Student y al ANOVA con el fin de obtener un mayor nivel de garantías técnicas en los contrastes de hipótesis estadísticas efectuados ante el posible incumplimiento de supuestos estadísticos (normalidad y homocedasticidad). Para la comparación entre dos grupos el estadístico no paramétrico utilizado es *U de Mann-Whitney* y para la comparación de más de dos grupos es *H de Kruskal-Wallis*. En todos los contrastes realizados el nivel de significación empleado es $\alpha = 0,05$. Todos los resultados comentados han mostrado ser estadísticamente significativos tanto a nivel paramétrico como no paramétrico.

Los análisis anteriores se han complementado con un análisis de segmentación de los participantes (*Cluster Analysis*), basado en el método de vinculación inter-grupos y en la distancia euclídea al cuadrado como medida de similitud, que ha permitido identificar dos grupos de alumnos con distintos niveles de competencia. La relevancia de este análisis se discute al final de este artículo.

3. RESULTADOS

A continuación presentaremos los resultados organizados en torno a las cuatro dimensiones de competencias que hemos analizado y que han configurado el cuestionario aplicado. A continuación se hará referencia a las puntuaciones medias encontradas, profundizando en las valoraciones realizadas en función del Grado cursado (Educación Infantil o Educación Primaria), así como en el posible efecto de algunas covariables (sexo y edad de los participantes, contacto cercano y habitual con personas en situaciones de especial vulnerabilidad, y experiencia de enseñanza a dichas personas en contextos no formales).

a) Valorar de forma positiva la diversidad del alumnado

Respecto a la consideración de las diferencias en el aprendizaje como un recurso y valor educativo los resultados encontrados (ver Tabla 2), en seis de los siete aspectos planteados las medias en las valoraciones realizadas se sitúan entre 3 y 3,6, indicando una valoración positiva de su formación al respecto.

La puntuación más baja en esta dimensión ($M= 2,2$; $SD= 0,96$) se sitúa en su percepción de preparación para “ser profesor o profesora de todos los estudiantes, independientemente de sus conocimientos, capacidades, intereses, género, circunstancias socioeconómicas, creencias, etc.”

Tabla 2. Puntuaciones medias obtenidas en los ítems correspondientes a la dimensión “Valorar de forma positiva la diversidad del alumnado”

Ítem	M	SD
He aprendido a valorar en positivo la diversidad del alumnado, evitando tener expectativas negativas y/o prejuicios derivados de categorías diagnósticas o estereotipos sociales.*	3,6	0,61
Me preocupa que los estudiantes con capacidades diferentes no sean aceptados por el resto de la clase.*	3,6	0,72
Me siento bien preparado para trabajar por la igualdad de derechos de todo el alumnado y de su igual valor como estudiantes, independientemente de sus necesidades educativas.	3	0,88
He desarrollado una alta empatía respecto a las diversas necesidades de los estudiantes que puedo llegar a tener en clase.	3,5	0,63
Salgo bien preparado de la Universidad para ser profesor o profesora de todos los estudiantes, independientemente de sus conocimientos, capacidades, intereses, género, circunstancias socioeconómicas, creencias, etc.	2,2	0,96
He asimilado suficientemente que para mejorar los procesos de aprendizaje es imprescindible atender y cuidar aspectos como la autoestima, el bienestar emocional o las relaciones sociales de mis alumnos y alumnas.	3,5	0,57
He aprendido no solo a entender y considerar las necesidades que tienen los alumnos, sino también las distintas barreras que limitan su presencia en espacios y actividades comunes, su aprendizaje y rendimiento, así como su participación y autoestima.	3	0,75

b) Apoyar a todo el alumnado

Respecto a su percepción de competencias vinculadas al apoyo a todos los estudiantes y sus expectativas respecto a su rendimiento, los resultados obtenidos muestran unas puntuaciones medias que se sitúan entre 2,5 y 3,4 (ver Tabla 3).

Tabla 3. Puntuaciones medias obtenidas en los ítems correspondientes a la dimensión "Apoyar a todo el alumnado"

Ítem	M	SD
Estoy bien preparado para intentar descubrir y estimular la capacidad de aprendizaje y el potencial de todos mis futuros alumnos.	2,5	0,84
Estoy bien preparado para buscar información, recursos y apoyos cuando las necesidades educativas de alguno de mis futuros alumnos sean particularmente complejas o específicas.	2,6	0,91
He aprendido que puedo obtener importantes recursos y apoyos entre los que serán mis compañeros de trabajo y entre los alumnos, así como en la comunidad en la que se encuentre la escuela.	3	0,79
Me preocupa que sea difícil atender adecuadamente a todos los estudiantes en un aula inclusiva.	3,5	0,68
Gracias a la formación adquirida me siento optimista respecto a mi capacidad para mejorar las posibilidades de aprendizaje de todos mis futuros alumnos y alumnas.	2,6	0,88
He comprendido que para atender a la diversidad de estudiantes debo desarrollar una amplia diversidad de prácticas de enseñanza y evaluación accesibles y ajustadas a todos.	3,4	0,66
Me siento capaz de contribuir a crear las condiciones para desarrollar una comunidad educativa acogedora, colaboradora y con capacidad para apoyar a todos sus miembros.	3	0,69
Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarias para enseñar a estudiantes con capacidades diferentes.	3,2	0,86
Me siento capaz de hacer accesibles y ajustar las didácticas propias de las áreas o los ámbitos que me corresponden impartir a la diversidad del alumnado.	2,6	0,78

c) Trabajar en equipo

En este caso, en la línea de la dimensión anterior, las valoraciones realizadas por los estudiantes, se sitúan entre puntuaciones medias de 2,5 y 3,6.

Tabla 4. Puntuaciones medias obtenidas en los ítems correspondientes a la dimensión “Trabajar en equipo”

Ítem	M	
He aprendido a analizar y valorar las raíces culturales y sociales de las familias, así como sus opiniones, para crear un clima de confianza y apoyo mutuo entre ellas y la escuela.	2,7	0,97
Sé cómo promover la colaboración y participación de las familias en la vida escolar y a comunicarme eficazmente con ellas.	2,5	0,85
Soy capaz de planificar, desarrollar y evaluar distintas modalidades de trabajo cooperativo entre los estudiantes.	2,8	0,81
Siento confianza en que puedo trabajar eficazmente con otros compañeros, apoyos, equipos o servicios externos a la escuela para desarrollar prácticas educativas inclusivas.	2,9	0,80
He comprendido la importancia de saber escuchar y valorar las opiniones de todos los estudiantes y sus familias para mejorar mi práctica.	3,6	0,55

d) Desarrollo profesional y personal

Respecto a los aspectos relativos a cuidar el desarrollo profesional y personal que implican, entre otros, entender que la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y que el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional, se ha encontrado una mayor dispersión en las puntuaciones, de forma que estas oscilan entre medias de 2,4 y 3,7.

Tabla 5. Puntuaciones medias obtenidas en los ítems correspondientes a la dimensión “Desarrollo profesional y personal”

Ítem	M	
He aprendido a examinar de forma crítica mis propias creencias y comportamientos personales, así como los de otros, en relación con el impacto que tienen sobre la forma de enseñar y atender a la diversidad del alumnado.	3	0,84
He aprendido métodos y medios para investigar la realidad educativa con el objetivo de comprender su complejidad, y para mejorar e innovar la enseñanza.	2,4	0,79
Sé utilizar distintas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al servicio de una educación de calidad para todos y con todos.	2,8	0,89
Me preocupa estar más estresado de lo habitual si tengo estudiantes con capacidades diferentes en mi clase.	2,6	0,95

Tengo bien asumido que la docencia es una actividad de aprendizaje continuo y que debo estar abierto a desarrollar nuevas competencias o mejorar las que ya tengo.*	3,7	0,51
Me han enseñado a buscar, analizar y evaluar información que facilite mi desarrollo profesional.	2,4	0,88
Conozco los puntos fuertes y débiles de nuestro sistema educativo como macrocontexto que condiciona el desarrollo de una educación inclusiva.	2,6	0,85
Estoy bien preparado para empezar a ejercer mi profesión.	2,4	0,88

Sobre la principal variable agrupadora analizada, la titulación académica de los participantes, únicamente se han encontrado diferencias estadísticamente significativas para el ítem *"He asimilado suficientemente que para mejorar los procesos de aprendizaje es imprescindible atender y cuidar aspectos como la autoestima, el bienestar emocional o las relaciones sociales de mis alumnos y alumnas"*. Más concretamente, los titulados en Educación Infantil obtienen un promedio significativamente mayor que los titulados en Educación Primaria ($t = 2,18$; $p = 0,032$).

Por otro lado, existen algunas diferencias significativas relativas al sexo de los participantes en el estudio, con promedios estadísticamente mayores en el grupo de mujeres:

- *"He asimilado suficientemente que para mejorar los procesos de aprendizaje es imprescindible atender y cuidar aspectos como la autoestima, el bienestar emocional o las relaciones sociales de mis alumnos y alumnas"* ($t = 2,33$; $p = 0,043$).
- *"He comprendido la importancia de saber escuchar y valorar las opiniones de todos los estudiantes y sus familias para mejorar mi práctica"* ($t = 2,47$; $p = 0,015$).
- *"Tengo bien asumido que la docencia es una actividad de aprendizaje continuo y que debo estar abierto a desarrollar nuevas competencias o mejorar las que ya tengo"* ($t = 2,67$; $p = 0,028$).

En cuanto a la edad de los participantes, se observan diferencias significativas en *"He aprendido a valorar en positivo la diversidad del alumnado, evitando tener expectativas negativas y/o prejuicios derivados de categorías diagnósticas o estereotipos sociales"*, con un promedio estadísticamente mayor entre los participantes con 26 años o más ($F = 8,50$; $p = 0,000$).

El contacto cercano y habitual con personas en situaciones de especial vulnerabilidad permite identificar diferencias significativas en el ítem *"He aprendido no solo a entender y considerar las necesidades que tienen los alumnos, sino también las distintas barreras que limitan su presencia en espacios y actividades comunes, su aprendizaje y rendimiento, así como su participación y autoestima"*, con un promedio estadísticamente superior para los participantes que mantienen este tipo de contacto ($t = -2,12$; $p = 0,037$).

Por último, la experiencia de enseñanza a personas en situaciones de especial vulnerabilidad en contextos no formales ha resultado ser discriminativa en el ítem *"He aprendido que puedo obtener importantes recursos y apoyos entre los que serán mis compañeros de trabajo y entre los alumnos, así como en la comunidad en la que se encuentre la escuela"*, con un promedio estadísticamente superior en el caso de los participantes que no han tenido este tipo de experiencias relacionadas con la enseñanza ($t = 2,19$; $p = 0,032$).

El resultado del *Cluster Analysis* (CA) ha permitido identificar dos grupos de clasificación en función del nivel competencial percibido que complementan los análisis anteriores. El primer grupo (G1) se compone de 25 egresados y el segundo grupo (G2) de 48 egresados (13 egresados no han podido ser clasificados por ausencia de respuesta en varios ítems).

G1 se caracteriza por presentar promedios de respuesta inferiores que G2 en la mayoría de los ítems del cuestionario. Más concretamente, existen diferencias significativas en esta dirección, tanto a nivel paramétrico como no paramétrico, en todos los ítems del cuestionario salvo en los siguientes:

- *"Me preocupa que los estudiantes con capacidades diferentes no sean aceptados por el resto de la clase"*.
- *"Me preocupa que sea difícil atender adecuadamente a todos los estudiantes en un aula inclusiva"*.
- *"Me preocupa estar más estresado de lo habitual si tengo estudiantes con capacidades diferentes en mi clase"*.
- *"He comprendido que para atender a la diversidad de estudiantes debo desarrollar una amplia diversidad de prácticas de enseñanza y evaluación accesibles y ajustadas a todos"*.
- *"He asimilado suficientemente que para mejorar los procesos de aprendizaje es imprescindible atender y cuidar aspectos como la autoestima, el bienestar emocional o las relaciones sociales de mis alumnos y alumnas"*.
- *"Tengo bien asumido que la docencia es una actividad de aprendizaje continuo y que debo estar abierto a desarrollar nuevas competencias o mejorar las que ya tengo"*.

En G1 hay una mayor presencia de egresados con mención en Educación Inclusiva y en Música, mientras que en G2 hay una mayor proporción de egresados con menciones en Arte, Audición y lenguaje, CCSS / Conocimiento del medio / Matemáticas, y TIC. Se da la misma proporción de egresados sin mención en ambos grupos.

4. CONCLUSIONES

En lo que respecta a la educación inclusiva, entre las tareas que debemos acometer para tratar de acortar la distancia entre nuestros principios y valores declarados y las acciones específicas (Booth, 2006) que, en último término se llevan a cabo en los centros educativos, se encuentra la de asegurar un formación inclusiva de los futuros maestros y maestras. Este es uno de los grandes retos, aunque evidentemente no el único, de los muchos

que debemos acometer en este proceso de transformación e innovación constante de la educación escolar, característica inherente a la inclusión (Ainscow, Booth, y Dyson, 2006).

En este trabajo hemos pretendido analizar si - en el contexto que nos es más próximo-, se están dando los pasos necesarios para que los egresados en Educación Infantil y Primaria de la UAM, terminen sus estudios equipados con las competencias necesarias para ser profesores y profesoras del siglo XXI en lo que respecta a su capacidad para responder con equidad a la diversidad de su futuro alumnado. La valoración de su formación para afrontar los retos vinculados a la inclusión educativa y, por tanto, su percepción en torno a en qué medida han adquirido un conjunto de valores y competencias que consideramos imprescindibles para su futuro desarrollo como un “profesorado inclusivo” ha sido el eje central del estudio. Insistimos en que es un primer acercamiento y, en ningún caso pretendemos generalizar estos resultados a la población de egresados de estas titulaciones. Sin embargo, estos datos pueden proporcionarnos algunos elementos de reflexión para mejorar el trabajo que, hasta el momento, se está llevando a cabo en su formación inicial.

Los resultados nos han mostrado un conjunto de fortalezas, así como ámbitos de especial preocupación para los futuros profesionales y para los que están siendo sus *educadores*.

Entre las fortalezas percibidas en su formación (puntuaciones medias iguales o superiores a 3,5) destacamos las siguientes: a) valorar en positivo la diversidad del alumnado, evitando tener expectativas negativas y/o prejuicios derivados de categorías diagnósticas o estereotipos sociales, b) preocupación por que los estudiantes con capacidades diferentes no sean aceptados por el resto de la clase; c) desarrollo de una alta empatía respecto a las diversas necesidades de los estudiantes que pueden llegar a tener en su clase; d) toma de conciencia de que para mejorar los procesos de aprendizaje es imprescindible atender y cuidar aspectos como la autoestima, el bienestar emocional o las relaciones sociales de sus futuros estudiantes; e) tener asumida la importancia de saber escuchar y valorar las opiniones de todos los estudiantes y sus familias para mejorar mi práctica, y f) considerar que la docencia es una actividad de aprendizaje continuo, por lo que deben estar abiertos a desarrollar nuevas competencias o mejorar las que ya tienen.

La mayor parte de estas fortalezas se vinculan a la dimensión de “valorar de forma positiva la diversidad del alumnado”.

Por otra parte, si atendemos a los aspectos que desde el punto de vista de los recién egresados necesitan de una mayor potenciación en su formación, o lo que les preocupan destacamos los siguientes, en relación con los cuatro grandes valores utilizados como organizadores del cuestionario:

- a) Preparación para ser profesor o profesora de todos los estudiantes, independientemente de sus conocimientos, capacidades, intereses, género, circunstancias socioeconómicas, creencias, etc.
- b) Preocupación por la dificultad para atender adecuadamente a todos los estudiantes en un aula inclusiva; buena preparación para intentar descubrir y estimular la capacidad de aprendizaje y el potencial de todos

sus futuros alumnos; preocupación por no disponer de los conocimientos y habilidades necesarias para enseñar a estudiantes con capacidades diferentes.

- c) Ser capaz de promover la colaboración y participación de las familias en la vida escolar y comunicarse eficazmente con ellas.
- d) Aprendizaje de métodos y medios para investigar la realidad educativa con el objetivo de comprender su complejidad, y para mejorar e innovar la enseñanza; saber buscar, analizar y evaluar información que facilite su desarrollo profesional; buena preparación para empezar a ejercer su profesión.

Más allá de la reflexión sobre la necesidad de mejorar algunas capacidades específicas - por ejemplo las relativas a la búsqueda, análisis y valoración de información o las necesarias para investigar sobre la realidad que les circunda -, los datos *apuntan* a que la formación recibida ha incidido positivamente sobre su *actitud global* hacia la diversidad del alumnado, si bien esta no está del todo bien acompañada y como se merece con *saberes* que les deben permitir llevar esa actitud *a la acción*, concretándola en *prácticas* acordes a los valores de la inclusión.

En cuanto a posible diferenciación entre los egresados de Educación Primaria y los de Educación Infantil encontramos pocos ítems con diferencias de medias estadísticamente significativas. Esta situación es frecuente en escenarios como el analizado, ya que el tamaño muestral utilizado no resulta idóneo desde el punto de vista de la potencia matemática de los contrastes. Solo posteriores estudios con muestras más representativas y amplias nos podrán confirmar si se mantiene o no esta ausencia de diferencias.

Además, como se ha visto en los resultados, las diferencias de valoración en los ítems pueden depender de otros factores que interaccionan con el tipo de titulación cursada. Por ejemplo, el sexo de los egresados puede ser una variable que interese tener en cuenta en futuras aplicaciones del cuestionario, ya que existen algunos funcionamientos diferenciales (DIF) o sesgos de respuesta. No es que haya que interpretar estas diferencias necesariamente, al menos desde nuestro enfoque de investigación, pero sí tenerlas en cuenta a futuro puesto que en muestreos incidentales como el utilizado nos podemos encontrar con una clara mayoría de mujeres en la muestra (89,5% en nuestro caso), que puede afectar a los resultados. Y algo similar se podría decir con las variables “edad de los egresados”, “contacto cercano con personas en situación de especial vulnerabilidad” o con la “experiencia de enseñanza en contextos no formales”.

En cuanto a los grupos identificados mediante CA, se puede afirmar que existe una variación por menciones pero debido a la limitación de casos en cada una de ellas no se pueden extraer conclusiones.

Este resultado cruzado permite explicar, al menos en parte, por qué no se producen más diferencias significativas al comparar entre los dos tipos de titulación analizados, además de destacar la importancia de la *Mención académica* como fuente de variación a tener en cuenta en futuras aplicaciones. Nuevamente, el reducido tamaño muestral también limita las posibilidades de ir más allá de estos primeros análisis descriptivo-exploratorios de los datos.

Comentar, finalmente, que el impacto de las variables “*contacto habitual con personas en situación de especial vulnerabilidad*” y la “*experiencia previa en enseñanza en contextos no formales*” es independiente del tipo de mención de los egresados.

Somos conscientes de que todos los trabajos basados en cuestionarios de opinión tienen un importante sesgo potencial de *deseabilidad social*, muy difícil de controlar y del que no se habrá librado, obviamente, el nuestro. En último término lo importante no es “*lo que se dice*” sobre la educación inclusiva sino “*lo que se hace*” y para ello nada mejor que poder observar en la práctica el comportamiento de estos egresados, así como poder analizar con ellos su reflexión sobre esa misma práctica, enfoque seguido precisamente en el trabajo de Florian y Linklater (2010) .

Es evidente, entonces, que el contexto del *Prácticum*, dentro de los estudios del grado de Magisterio, se configura como el espacio más idóneo para observar en la práctica el desempeño profesional de los futuros egresados. Solo así podremos avanzar significativamente en el estudio de esta temática. Pero con todo y con ello creemos que no es inútil el enfoque adoptado, más bien lo contrario. Pues de entrada nos informa – a los educadores de educadores -, del desarrollo de un proceso formativo del que debemos saber cómo se van concretando. Si ya *de salida de sus estudios* la percepción de competencia profesional que tuvieran los futuros maestros o maestras en este terreno fuera “mala”, uno no podría ser muy optimista hacia el futuro profesional de estos egresados. Que su percepción de competencia fuera “buena” sería, sin lugar, a dudas una plataforma necesaria aunque no suficiente para que ese mismo futuro fuera esperanzador.

Animándonos a presentar estos resultados iniciales y los análisis especulativos que hemos realizado estamos tratando de captar también la atención de otros colegas de otras facultades del país, con los que trabajar colaborativamente en esta temática. Tanto para generar muestras más importantes y consistentes con los que acometer análisis estadísticos *intramuestras* e *intermuestras* más sofisticados, como para implementar estudios convergentes (cualitativos) con el propósito apuntado. Finalmente, nos mueve el conocimiento compartido con muchas compañeras y compañeros de que, para que la educación inclusiva sea posible, es imprescindible que los futuros maestros tengan las competencias necesarias para que este deseo no sea una esperanza eternamente aplazada.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEDNEEI (2011) Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-and-opportunities_TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf

AEDNEEI (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para

el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusive-teachers>

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea/UNESCO (2001, 3ªed.)
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- ANECA (2004) *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio*, (2. Volúmenes) Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf
- Arthur Kelly, M.; Sutherland, D.; Lyons, G. Macfarlane, S. & Foreman, Ph. (2013) Reflections on enhancing pre-services programmes to support inclusion: perspectives from New Zealand and Australia. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2): 217–237
- De Boer, A. ; Jan Pijl, S. y Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.
- 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 Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* Bristol: CSIE. (3ª Ed.).
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo, "Voz y Quebranto" *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea (3ªed)
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010). *Teacher Education for Inclusion. International Literature Review*. Available in, <http://www.european-agency.org/sites/default/files/TE4I-Literature-Review.pdf>
- Foreman, Ph. (2011). *Inclusion in Action*. South Melbourne: Cengage Learning (3ª Ed.)
- Florian, L. y Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386

- Forlin, C. (2012). *Future Directions for Inclusive Teacher Education. An international perspective*. Abingdon: Routledge
- Loreman, T.; Earle, Ch.; Sharma U. y Forlin Ch. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159
- Martín, E. y Cervi, J. (2006). Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores En J.I. Pozo, N. Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. (pp.) Barcelona: Graó.
- Shama, U. y Desai, I. (2002). Measuring Concerns about Integrated Education in India. *Asia & Pacific Journal on Disability*, 5(1), 2-14.
- Sharma, U.; Ee, J y Desai (2003). A Comparison of Australian and Singaporean Pre-Service Teachers' Attitudes and Concerns About Inclusive Education. *Teaching and Learning*, 24(2), 207-217.
- UNESCO (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO (2008). Conclusiones y recomendaciones de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE). Ginebra: UNESCO. Recuperado de <http://www.ibw.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>
