
ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA PROFESIONAL EN FORMACIÓN INCLUSIVA DEL ALUMNADO DEL ÚLTIMO CURSO DEL GRADO DE INFANTIL Y PRIMARIA DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAÑA

Ana Amaro Agudo, Nazaret Martínez-Heredia y Gracia González-Gijón

RESUMEN

La formación docente supone un aspecto esencial de cara al desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión. Las carencias formativas en el docente sobre atención a la diversidad suponen en la actualidad desorientación, preocupación por falta de herramientas metodológicas e incluso rechazo por desconocimiento en los futuros docentes y en los profesionales activos. El objetivo del presente estudio es conocer la percepción que tiene el alumnado del último curso de los Grados de Educación infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España, sobre la competencia profesional vinculada a la inclusión educativa durante su proceso formativo. Este trabajo se ubica dentro de una investigación más amplia realizada en la Universidad Autónoma de Ma-

drid que estudia las dimensiones contempladas en el perfil de competencias del profesorado inclusivo, resultado del proyecto 'Formación del Profesorado para la Inclusión'. Se ha utilizado un cuestionario como instrumento de recogida de información, con una muestra de 318 alumnos, en el último curso académico 2018-2019. Es una investigación de corte cuantitativo, a través de un estudio descriptivo, exploratorio y transversal. Una mayoría del alumnado afirma haber adquirido algunas de las competencias profesionales para afrontar de forma suficiente los retos de la inclusión en los centros educativos, en lo referente a métodos y medios de trabajo para llegar a la plena inclusión del alumnado, así como en la mejora y la innovación necesarias en el ejercicio profesional como reto para afrontar la diversidad.

Necesidades actuales sobre Formación del Profesorado

Entendemos la educación inclusiva como un proceso de formación, en un sentido amplio. Se trata de un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado; de un verdadero reto en la formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos (Durán y Climent, 2017).

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades

Educativas Especiales (AEDE-ANEE, 2011) afirma que la formación deberá ir orientada a la creación de un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro docente, y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión. Es necesario que el sistema educativo se plantee el reto de aportar las respuestas necesarias a cada uno de los alumnos y alumnas en los centros, para desarrollar sus capacidades al máximo y la adquisición de los aprendizajes de cada una de las etapas educativas con los

ojos del paradigma de la inclusión (González *et al.*, 2014; Shogren *et al.*, 2015).

Una de las características esenciales de las exigencias del trabajo hacia la inclusión es la búsqueda de una educación de calidad, la cual se basará en evidencias científicas contribuyendo a los objetivos del marco estratégico de Europa 2020 (Documento Estratégico, 2020). Entre los mismos destaca la creación del Foro para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad, con el fin de eliminar las barreras que impiden o disminuyen la calidad educativa del alumnado que presenta necesidades educativas especiales (NEE) y con la firme

propuesta de impulsar y seguir las políticas de inclusión del alumnado con discapacidad en todas las enseñanzas que ofrece el sistema educativo (Comisión Europea, 2000).

Progresar hacia una escuela inclusiva conlleva un nuevo rol docente, donde el profesor es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender. Así pues, algunos elementos clave en la formación inicial del profesorado se resumen en lo siguiente (Gisbert y Giné, 2012; Medina, 2016; Durán y Climent, 2017):

PALABRAS CLAVE / Competencia profesional / Formación del profesorado / Inclusión educativa /

Recibido: 02 /07/2019 Modificado: 04/09/2019. Aceptado: 05/09/2019.

Ana Amaro Agudo. Doctora en Pedagogía, Universidad de Granada, España. Profesora, Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. email: anaamaro@ugr.es

Nazaret Martínez-Heredia. Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. FPU (Formación del Profesorado Universitario), Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias

de la Educación, Universidad de Granada. e-mail: nazareth@ugr.es
Gracia González-Gijón (Autora de correspondencia). Doctora en Pedagogía, Universidad de Granada, España. Profesora, Universidad de Granada.

Dirección: Departamento de Pedagogía, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Campus de Cartuja s/n, 18071 Granada, España e-mail: gra-ciag@ugr.es.

ANALYSIS OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN INCLUSIVE EDUCATION OF THE STUDENT OF FINAL YEAR INFANT AND PRIMARY EDUCATION DEGREE AT UNIVERSITY OF GRANADA

Ana Amaro Agudo, Nazaret Martínez-Heredia and Gracia González-Gijón

SUMMARY

Teacher training is an essential aspect in the development of positive attitudes towards inclusion. Teacher training gaps regarding attention to diversity currently involve disorientation, vulnerability, concern and even rejection due to ignorance in future teachers and active professionals. The aim of this study is to know the perception of the last year students of Pre-school and Primary Education degrees at the Faculty of Education Sciences of the University of Granada, Spain, about the professional competence linked to educational inclusion during their formative process. This work is part of a broader research carried out at the Autonomous University of Madrid that studies the dimen-

sions included in the profile of competencies of inclusive teachers resulting from the project 'Teacher Training for Inclusion'. A questionnaire was used as information collection tool, with a sample of 318 students, in the last academic year 2018-2019. It is a quantitative research, through a descriptive, exploratory and cross-sectional study. A majority of students claim to have acquired some of the professional competencies to sufficiently address the challenges of inclusion in terms of methods and means of work to reach the full inclusion of students in the educational units, as well as in the improvement and necessary innovation in professional practice as a challenge to face diversity.

ANÁLISE DA COMPETÊNCIA PROFISSIONAL NO ENSINO DO ALUNO DO ÚLTIMO CURSO DO GRAU INFANTIL E PRIMÁRIO DA UNIVERSIDADE DE GRANADA

Ana Amaro Agudo, Nazaret Martínez-Heredia e Gracia González-Gijón

RESUMO

A formação de professores é um aspecto essencial no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à inclusão. As lacunas de formação de professores em relação à atenção à diversidade envolvem atualmente desorientação, vulnerabilidade, preocupação e até mesmo rejeição devido à ignorância em futuros professores e profissionais ativos. O objetivo deste estudo é conhecer a percepção dos alunos do último ano dos graus de pré-escola e ensino fundamental da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada, Espanha, sobre a competência profissional ligada à inclusão educacional durante seu processo formativo. Este trabalho faz parte de uma pesquisa mais ampla realizada na Universidade Autónoma de Madri, que estuda as dimensões incluídas no perfil de

competências de professores inclusivos resultantes do projeto 'Formação de Professores para a Inclusão'. Para realizar esta pesquisa, utilizou-se um questionário como ferramenta de coleta de informações, com uma amostra de 318 alunos, no último ano letivo 2018-2019. Trata-se de uma pesquisa quantitativa, através de um estudo descritivo, exploratório e transversal. A maioria dos estudantes afirma ter adquirido algumas das competências profissionais para enfrentar suficientemente os desafios da inclusão nos centros em termos de métodos e meios de trabalho para alcançar a inclusão total dos estudantes nos centros educativos, bem como o melhoramento e a inovação necessária na prática profissional como um desafio para enfrentar a diversidade.

-Aceptación de todo el alumnado como propio.

-Aula y centro ordinario como espacio preferente de atención.

-Conocimiento sobre las diferencias de los alumnos.

-Estrategias y apoyos para la inclusión.

-Colaboración con los profesionales de apoyo.

-Investigación-acción para transformar.

Todas las reformas, cambios y mejoras necesarias para que la educación inclusiva pase a ser una realidad palpable en las aulas (Izuzquiza *et al.*, 2015)

confluye, antes o después, en la existencia de 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: 14).

Esta preocupación ya estaba muy presente en la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción, centrada en el ámbito de las 'NEE' 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, 1995: 70).

La formación del profesorado aparece en un punto destacado de la agenda política europea (AEDNEEI, 2011). Una de las prioridades en la formación del profesorado que se recoge en ese estudio incluía la necesidad de revisar la organización de las enseñanzas de los docentes

a fin de mejorarlas en relación con la inclusión y unificar los estudios de los maestros de educación ordinaria y especial. Se reconoce el cambio en los roles docentes, insistiéndose en la necesidad de cambios sustantivos en el modo en que los docentes se preparan para sus funciones y responsabilidades profesionales.

Como referente básico en la necesaria transformación del profesorado debemos señalar el Documento ET 2020, que define el marco de la política de la Unión Europea en el terreno educativo. En él se señala que: “La cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación debe ser intersectorial y transparente, de modo que involucre todos los ámbitos políticos relacionados y a las partes interesadas correspondientes. Los resultados de la cooperación deben difundirse y revisarse con regularidad.”

De los cuatro objetivos estratégicos para el marco de la política de la Unión Europea hasta 2020, el objetivo primordial de la cooperación europea deberá ser seguir apoyando el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los estados miembros, cuya finalidad es lograr: a) la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos; y b) la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, al tiempo que se promueven los valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

El objetivo estratégico número 2 es mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación: “Una formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo profesional continuo de profesores y formadores y hacer de la docencia una opción atractiva de carrera. Asimismo, es importante mejorar la gobernanza y la dirección de los centros de educación y formación e impulsar unos sistemas eficaces de aseguramiento de la calidad. Una alta calidad sólo se conseguirá mediante una utilización eficaz y sostenible de los recursos.” (Documento ET, 2020).

Con la meta 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 (UNESCO, 2005).

La formación docente también supone un aspecto importante de cara al desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión (Pegalajar y Colmenero, 2017). Las carencias formativas en el docente sobre atención a la diversidad pueden provocar sensaciones de desorientación, vulnerabilidad, incapacidad para afrontar los retos del aula, y de las exigencias del marco europeo.

Ha sido ampliamente constatado cómo el éxito de la educación y, por ende, de la inclusión, depende en gran medida de la preparación del profesorado, de sus competencias y actitudes (Shogren *et al.*, 2015) para enseñar en un entorno donde la diversidad es un aspecto que suma en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, autores como Sevilla *et al.* (2017) señalan que es precisamente la falta de formación de los docentes una de las principales dificultades. Otros estudios 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 (Izuzquiza *et al.*, 2015).

De hecho, trabajos previos (Acedo, 2011; Colmenero *et al.*,

2015; Medina, 2016) advierten de la poca atención que se ha venido prestando a la formación de profesores competentes, atentos y sensibles a la diversidad de realidades presentes en el aula. Una formación que continúa infranqueable y que, en muchas ocasiones, se resume en una lista nada útil de consejos prácticos y estrategias o recursos didácticos divididos por la categorización impuesta de alumnos en función de sus necesidades, dificultades o características. Alejada de las necesidades reales del alumnado y de la utilidad para el profesorado. La mayoría de los estudios recogen que los profesionales y futuros docentes apoyan la inclusión, pero en menor medida cuando tienen que implicarse en su consecución (González *et al.*, 2017; Pegalajar y Colmenero, 2017).

Objetivos

Es sumamente importante el estudio sobre los avances que favorecen el fortalecimiento de la calidad de la educación (Pedraja-Rejas y Riquelme-Castañeda, 2017), por lo que la presente investigación tiene como objetivo principal: conocer la percepción que tienen los alumnos/as del último curso de los Grados de Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada sobre la competencia profesional vinculada a la inclusión educativa. Como objetivos específicos se tienen:

- 1- Comprobar las necesidades concretas que tiene el alumnado en lo que respecta a la formación en inclusión a lo largo de la carrera.
- 2- Valorar la necesidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro de los grados en relación con la educación inclusiva.

Método

El presente trabajo se enmarca dentro de una investigación de corte cuantitativo que exterioriza su finalidad

epistemológica a través de un estudio de corte descriptivo y exploratorio. Para el proceso de recogida de datos se ha utilizado un diseño transversal, ya que los mismos se han recogido sobre varios grupos de estudiantes en un momento determinado.

Participantes

Para la selección de la muestra se llevó a cabo un muestreo no probabilístico por conveniencia, muy comúnmente empleado en investigaciones propias del campo de las ciencias sociales. La investigación fue desarrollada durante el curso académico 2018-2019. En total participaron 318 personas del cuarto curso del Grado de Educación Primaria y el Grado de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España, de las cuales 273 (85,6%) eran mujeres y 44 (13,8%) eran hombres con edades comprendidas entre 22 y 31 años de edad ($M=22$ años; $DT=0,446$).

Instrumento

Para la recogida de la información se empleó un cuestionario compuesto por 39 ítems, donde se combinan preguntas de escala dicotómica y preguntas de escala Likert de 1 a 4 (1: totalmente en desacuerdo; 2: en desacuerdo; 3: de acuerdo; 4: totalmente de acuerdo), siendo estas las que más predominan en el instrumento. La validación del cuestionario se realizó siguiendo las siguientes pautas: 1) Definición del objetivo del juicio de expertos para validar el cuestionario. 2) Selección de cuatro expertos pertinentes teniendo en cuenta los criterios definidos anteriormente, considerando su formación académica y experiencia profesional en el área de trabajo. 3) Evaluación por medio de los expertos atendiendo a la pertinencia, cohesión, claridad y adecuación de los indicadores del cuestionario utilizando una planilla. 4) Una vez obtenidos los resultados se calculó la concordancia entre jueces y

finalmente se elaboraron unas conclusiones atendiendo a la descripción psicométrica de la prueba.

La consistencia interna (alfa de Cronbach) del estudio, obtuvo un $\alpha = 0,899$, dato que le confiere un elevado grado de coherencia (89,9%) debido su proximidad a la unidad. Por último, el cuestionario se estructuró de la siguiente manera: sexo, edad, titulación, formación, experiencia previa y competencias. Por cuestiones de interés investigativo, en el presente artículo se recogen los diferentes ítems empleados para analizar las competencias en relación a los valores inclusivos de la muestra.

Procedimiento de recogida de datos

Los cuestionarios fueron aplicados en el horario de atención de las clases teóricas, contando con la colaboración de los profesores durante el segundo semestre del curso académico 2018/2019. Los alumnos fueron informados sobre los objetivos del estudio y del carácter anónimo y voluntario de su participación.

Análisis de datos

Para realizar los análisis descriptivos de medias y porcentajes se ha empleado el software estadístico IBM SPSS® en su versión 23.0 para Windows.

Resultados

En este apartado se exponen los resultados obtenidos atendiendo a cada una de las dimensiones tratadas en el cuestionario. En primer lugar, con referencia a los métodos y medios aprendidos para investigar la realidad educativa con el objetivo de comprender su complejidad y para mejorar e innovar la enseñanza, la media es de 2,87 por lo que la mayoría de los estudiantes pertenecientes a la muestra afirman estar de acuerdo. La desviación típica es de 0,736. En la Figura 1 se aprecia el porcentaje de respuestas según la escala Likert, observándose un

porcentaje de respuesta elevado del 51,7 en 'de acuerdo'. Únicamente un 2,8% cree estar en total desacuerdo.

En segundo lugar, haciendo alusión al uso de distintas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el servicio de una educación de calidad para todos y con todos, el dato de la puntuación media es de 3,18 por lo que la mayoría del alumnado está de acuerdo. La desviación típica es de 0,768. En los resultados se observa que un 16,1% está totalmente de acuerdo, un 44,2% está de acuerdo, un 13,8% en desacuerdo y únicamente el 2,5% está en total desacuerdo en conocer las TIC como mejora de la práctica docente. Por lo tanto, la mayoría de los alumnos encuestados se siente capaz de planificar, desarrollar y evaluar distintas modalidades de trabajo cooperativo entre sus estudiantes con una puntuación media de 3,11 puntos y una desviación típica de 0,667. La mayoría (Figura 2) está de acuerdo, con un 57,7% resaltando que únicamente un 1,6% se siente en total desacuerdo.

En cuarto lugar, acerca de la preparación satisfactoria para ser profesor o profesora de todos los estudiantes, independientemente de sus conocimientos, capacidades, intereses, género, circunstancias socioeconómicas, creencias, etc., los resultados muestran una media de 3,04 y una desviación típica de 0,752; es decir, el alumnado está de acuerdo con haber recibido una buena preparación para hacer frente a la diversidad de su alumnado. En cuanto a los porcentajes obtenidos, un 47,4% de respuestas equivale a 'de acuerdo' y únicamente un 1,6% expone estar en total desacuerdo (Tabla I).

Con referencia a la comprensión para atender a la diversidad de estudiantes, desarrollando una amplia diversidad de prácticas de enseñanza y evaluaciones accesibles y ajustadas a todos, se obtiene una puntuación media de 3,47 y una desviación típica de 0,617. Con este ítem, un 50,5% está en total acuerdo y un 41,1% está de acuerdo (Figura 3).

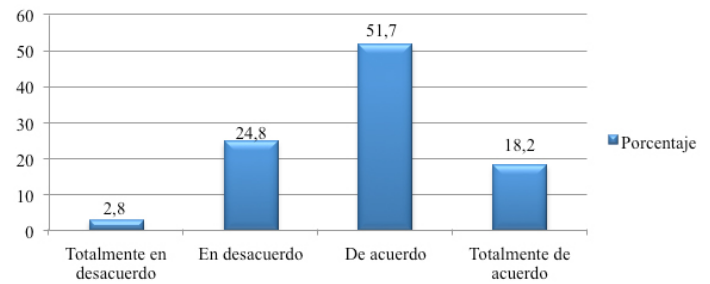


Figura 1. Métodos y medios para investigar la realidad educativa con el objetivo de comprender su complejidad, y para mejorar e innovar la

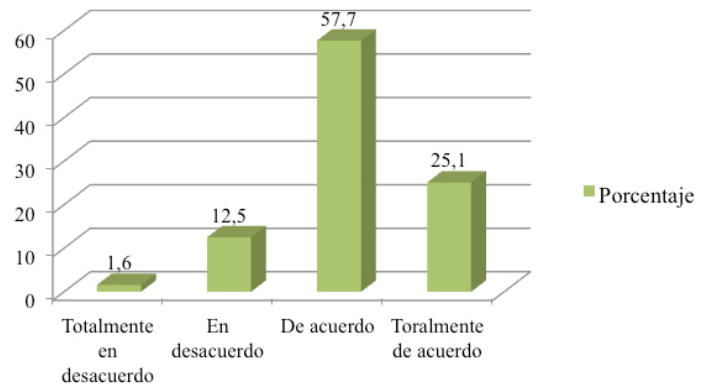


Figura 2. Planificar, desarrollar y evaluar distintas modalidades de trabajo cooperativo.

En sexto lugar, en relación a 'Me han enseñado a buscar, analizar y evaluar información que facilite mi desarrollo profesional' se obtiene un 2,92 de

media y 0,676 de desviación típica. Un 48% del alumnado está de acuerdo y el 21,9% en total acuerdo, y únicamente un 2,8% en total desacuerdo.

TABLA I
PREPARACIÓN SATISFACTORIA PARA SER PROFESOR O PROFESORA

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Totalmente en desacuerdo	5	1,6
En desacuerdo	14	4,5
De acuerdo	147	47,4
Totalmente de acuerdo	144	46,5
Total	318	100,0

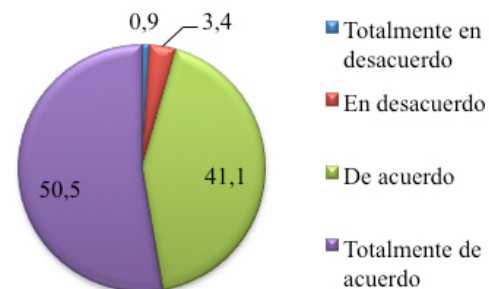


Figura 3. Comprensión para atender a la diversidad de estudiantes se debe desarrollar una amplia diversidad de prácticas de enseñanza y evaluaciones accesibles y ajustadas.

En relación a haber aprendido a identificar y analizar las distintas barreras que limitan la presencia de todo el alumnado en espacios y actividades comunes, su aprendizaje y rendimiento, así como su participación y autoestima encontramos una puntuación media de 2,92 y una desviación típica de 0,767. Un 21,9% está en total acuerdo, un 61,3% está de acuerdo, frente al 2,8% que está en desacuerdo y un 1,0% solamente en total desacuerdo (Tabla II).

Con alusión a la capacidad de hacer accesibles y ajustar las didácticas propias de las áreas o los ámbitos que les corresponden impartir a la diversidad del alumnado, se obtiene una puntuación media 3,04 y una desviación típica de 0,696. La mayoría del alumnado está de acuerdo con esta pregunta (54,9%), seguidamente del total acuerdo (23,8%). Únicamente el 16,9% está en desacuerdo y un 1,6% en total desacuerdo (Tabla III).

Por último, se preguntó por el aprendizaje para valorar en positivo la diversidad del alumnado, evitando tener expectativas negativas y/o prejuicios derivados de categorías diagnósticas o estereotipos sociales. La puntuación media obtenida es de 3,73 por lo que la

mayoría del alumnado está de acuerdo con esta pregunta. La desviación típica es de 0,535, así como un 0,9 en total desacuerdo, sin embargo, el 74,9% resalta estar completamente de acuerdo.

Finalmente, el alumnado responde que dispone de los conocimientos y destrezas necesarias para enseñar a estudiantes con capacidades diferentes con una puntuación media de 3,14 y una desviación típica de 0,689. Del mismo modo se siente bien preparado para empezar a ejercer su profesión, con una puntuación media de 3,73 y una desviación típica de 0,535. En la Figura 4 se observan los porcentajes pertenecientes a cada ítem.

Discusión y Conclusiones

El presente estudio permite obtener un conjunto de conclusiones que otorgan sustento cuantitativo a los hallazgos encontrados con la principal finalidad de investigar la percepción en competencia profesional por parte de los egresados en el Grado de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, para ser profesorado capaz de afrontar los retos vinculados a la educación inclusiva. Entre estas

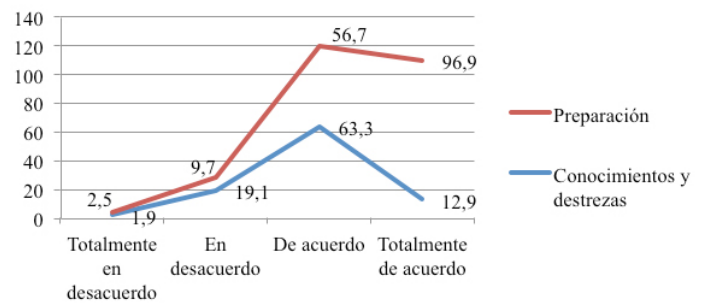


Figura 4. Conocimientos y destrezas necesarias para enseñar a estudiantes con capacidades diferentes.

conclusiones se puede destacar que la mayoría del alumnado afirma conocer una serie de métodos y medios para investigar la realidad educativa, con el objetivo de comprender su complejidad y para mejorar e innovar la enseñanza. Haciendo referencia al uso de distintas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para el servicio de una educación de calidad para todos y con todos, se observa que los participantes están de acuerdo y totalmente de acuerdo, por lo que se puede concluir en este caso que el alumnado encuestado usa las TIC como medio de inclusión.

En relación con el primer objetivo específico, sobre el uso de metodologías, la mayoría se siente capaz de planificar, desarrollar y evaluar distintas modalidades de trabajo cooperativo entre los estudiantes debido a que han tenido una preparación satisfactoria para ser profesor o profesora de todos los estudiantes, independientemente de sus conocimientos, capacidades, intereses, género, circunstancias socioeconómicas, etc. Respecto a la necesidad de desarrollar una amplia diversidad de prácticas de enseñanza y evaluaciones accesibles y ajustadas a todos encontramos que también existe un alto acuerdo, teniendo en cuenta que es necesario aprender a identificar y analizar las distintas barreras que limitan la presencia de todo el alumnado en espacios y actividades comunes, su aprendizaje y rendimiento, así como su participación y autoestima, y resaltando la necesidad de haber

aprendido a hacer accesibles y ajustar las didácticas propias de las áreas o los ámbitos que me corresponden impartir a la diversidad del alumnado.

Respecto al segundo objetivo específico, el alumnado afirma disponer de los conocimientos y destrezas necesarias para enseñar a estudiantes con capacidades diferentes y se siente bien preparado para empezar a ejercer su profesión, valorando de forma positiva la formación recibida durante sus estudios. Resulta interesante para posteriores investigaciones comprobar si la mayor parte de los valores relacionados con la inclusión se obtienen en los estudios o son influencia de la familia, amigos o experiencias relativas con la diversidad.

No podemos olvidar el rol de las instituciones educativas en su necesidad de coadyuntar el desarrollo de la formación del capital humano, de personas con conocimientos, habilidades y destrezas para poder desempeñarse de manera eficaz y eficiente en el mercado laboral (Bernasconi y Rodríguez-Ponce, 2017). El docente es definido como agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad al ser el instrumento pedagógico por excelencia (Pegalajar y Colmenero, 2017). La formación cubre el área de la inclusión desde una postura muy teórica, pero es necesario abordar estrategias metodológicas o la búsqueda de recursos didácticos (González *et al.*, 2019).

Según los postulados de la Agenda Europea (2011) los docentes necesitan poseer conocimientos acerca del desarrollo

TABLA II
APRENDER A IDENTIFICAR Y ANALIZAR LAS DISTINTAS BARRERAS QUE LIMITAN LA PRESENCIA DE TODO EL ALUMNADO

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	1,0
	En desacuerdo	27	2,8
	De acuerdo	190	61,3
	Totalmente de acuerdo	90	21,9
	Total	318	100,0

TABLA III
CAPACIDAD DE HACER ACCESIBLES Y AJUSTAR LAS DIDÁCTICAS PROPIAS DE LAS ÁREAS O LOS ÁMBITOS CORRESPONDIENTES

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	1,6
	En desacuerdo	54	16,9
	De acuerdo	175	54,9
	Totalmente de acuerdo	76	23,8
	Total	318	100

del niño/adolescente y habilidades pedagógicas, que incluyen enfoques constructivistas, el aprendizaje basado en la resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo. Los docentes necesitan verse a sí mismos como aprendices a lo largo de la vida y desarrollar habilidades para la investigación y el uso de los resultados fruto de esa investigación. Las competencias interpersonales y el conocimiento de la naturaleza de la colaboración son esenciales para poder trabajar con otras personas, las que incluyen a profesionales y madres/padres que contribuyen a tener una comprensión global de las necesidades de los alumnos.

Como afirma la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (AEDEANEI, 2012), el desarrollo de un creciente cúmulo de experiencia y conocimientos como parte de un gran cambio sistémico ayudará a garantizar la calidad en la formación teórica y práctica del profesorado y reducir la 'brecha entre teoría y práctica'.

Finalmente, la investigación realizada proporciona evidencia empírica con hallazgos relevantes para considerar que los alumnos de Grado de Educación Infantil y Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada se sienten capaces de afrontar los retos vinculados a la educación inclusiva dentro de su práctica profesional.

Consideran haber recibido durante su formación universitaria los instrumentos y medidas de atención necesaria para la diversidad de alumnado existente en los centros docentes actualmente.

REFERENCIAS

Acedo C (2011) Preparing teachers for inclusive education. *Prospects 41*: 301-202.

Agencia Europea (2011) *Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva en Europa - Retos y Oportunidades*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Odense, Dinamarca. 99 pp. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-challenges-andopportunities-TE4I-Synthesis-Report-ES.pdf>.

Agencia Europea (2012) *Formación del Profesorado para la Educación Inclusiva. Perfil Profesional del Docente en la Educación Inclusiva*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Odense, Dinamarca. 8 pp. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.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. *Eur. J. Spec. Needs Educ.* 28: 217-237.

Bernasconi A, Rodríguez-Ponce E (2017) La educación en la era del conocimiento: ¿desarrollo de capital humano o formación de personas? *Interciencia 42*: 630.

Colmenero MJ, Pantoja A, Pegajalar MC (2015) Percepciones sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado en Educación Secundaria. *Rev. Complut. Educ.* 26: 101-120.

Comisión Europea (2000) *Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación Escolar. Dieciséis Indicadores de Calidad*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Luxemburgo. 71 pp.

Documento ET 2020. *Educación y Formación*. Política Europea de Cooperación (ET 2020). Comisión Europea. Bruselas, Bélgica. <https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework-es>

Durán G, Climent G (2017) La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Rev. Nac. Int. Educ. Inclus.* 9: 18-26.

Gisbert D, Giné C (2012) La formación permanente del profesorado para avanzar hacia la educación inclusiva. *Edetania 41*: 31-44.

González F, Martín E, Orgaz B (2017) ¿Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. *Aula Abierta 46*: 33-40.

González F, Martín E, Poy R (2019) Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado 23*: 244-263.

González F, Martín E, Flores G, Jenaro C (2014) Evaluación de la formación para la inclusión en el profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *Rev. Iberoam. Calidad Eficacia Cambio Educ.* 12(3): 27-39.

Izuzquiza D, Echeita G, Simón C (2015) La percepción de

estudiantes egresados de Magisterio en la Universidad autónoma de Madrid sobre competencia profesional para ser "profesorado inclusivo": un estudio preliminar. *Tendenc. Pedagóg.* 26: 197-216.

Medina M (2016) Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Rev. Nac. Int. Educ. Inclus.* 9: 196-206.

Parrilla A (2007) Inclusive Education in Spain: a view from inside. En Barton L, Amstrong F (Eds.) *Policy, Experience and Change: Cross Cultural Reflections on Inclusive Education*. Relatec. Springer. Dordrecht, Holanda. pp. 19-36.

Pedraja-Rejas L, Riquelme-Castañeda J (2017) El estudio de los estilos de liderazgo en el campo de la educación. *Interciencia 42*: 709.

Pegajalar MC, Colmenero MJ (2017) Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Rev. Electr. Inv. Educ.* 19: 84-97.

Sevilla D, Martín M, Jenaro C (2017) Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman como docentes. *Rev. Inv. Educ.* 25: 83-113.

Shogren, K, Gross, J, Forber, Francis, Satter, A, Blue, M, Hill, C (2015) The perspectives of students with and without disabilities on inclusive schools. *Res. Pract. Pers. Severe Disabil.* 40(4): 243-260.

UNESCO (1995) *Informe Final*. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca, España (07-10/06/1994). UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid España. 121 pp.

UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO. París, Francia. 40 pp. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>.