
El maestro en Educación Infantil ante la educación inclusiva: competencias y necesidades

The teacher in Early Childhood Education facing inclusive education: competencies and needs

面对全纳教育的幼儿教育教师:能力与需求

Педагоги дошкольного образования и инклюзивное образование: компетенции и потребности

Nuria Rebollo-Quintela

Universidade da Coruña
nuria.rebollo@udc.es
<https://orcid.org/0000-0001-9026-0794>

Luisa Losada-Puente

Universidade da Coruña
luisa.losada@udc.es
<https://orcid.org/0000-0003-2300-9537>

Fechas · Dates

Recibido: 2022-07-20
Aceptado: 2022-10-01
Publicado: 2022-12-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Rebollo-Quintela, N., & Losada-Puente, L. (2022). El maestro en Educación Infantil ante la educación inclusiva: competencias y necesidades. *Publicaciones*, 52(2), 35–56. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v52i2.22237>

Resumen

La formación inicial del profesorado (FIP) debe estudiarse de acuerdo con la realidad cambiante y diversa de las escuelas. La capacitación de futuros docentes en educación infantil dependerá de su dominio de conocimientos teórico-prácticos y de la importancia que ofrezcan a disponer de dichos saberes en su ejercicio profesional. El presente estudio analiza el grado de dominio y relevancia que el alumnado otorga a las competencias en atención a la diversidad adquiridas durante su formación universitaria y a las necesidades formativas percibidas. Bajo el enfoque de investigación de métodos mixtos y un diseño secuencial explicativo, se diseñó el Cuestionario de Perfiles Profesionales del Grado en Educación Infantil, y se aplicó a 141 estudiantes de la Universidade da Coruña, de 3º y 4º curso. Se observó una valoración positiva de la FIP en atención a la diversidad, aunque el grado de dominio fue inferior a la relevancia concedida en todas las dimensiones estudiadas. Se evidenció la presencia de necesidades de formación permanente, sobre todo, en los ámbitos del conocimiento sobre diagnóstico y de cooperación entre profesionales; además, se reclamó una orientación más práctica del aprendizaje, tanto de forma directa como indirecta, y en la teoría disciplinaria.

Todo apunta a la necesidad de introducir mejoras en la FIP incorporando contenidos más prácticos, junto con la búsqueda de mayor compromiso del alumnado y maestros en ejercicio con la formación continua que les permita adecuar sus actuaciones a cada nuevo reto y exigencia de la sociedad cambiante.

Palabras clave: formación de docentes de preescolar, estudiante universitario, competencias del docente, atención a la diversidad.

Abstract

Initial Teacher Education (ITE) must be studied in line with the changing and diverse reality of schools. The qualification of future early childhood teachers will depend on their mastery of theoretical and practical knowledge and the importance they attach to having this knowledge available in their professional practice. The present study analyses the degree of mastery and relevance that students give to the competences in attention to diversity acquired during their university education and the perceived training needs. Under a mixed methods research approach and a sequential explanatory design, the Professional Profiles Questionnaire of the Degree in Early Childhood Education was designed and applied to 141 students of the University of A Coruña, in the 3rd and 4th year. A positive appraisal of the ITE in attention to diversity was observed, although the degree of mastery was lower than the relevance given in all the dimensions studied. The presence of ongoing training needs was noted, especially in the areas of diagnostic knowledge and cooperation between professionals; in addition, a more practical orientation of learning was demanded, both directly and indirectly, and in disciplinary theory.

Everything point to the need to introduce improvements in the ITE by incorporating more practical contents, together with the search for greater commitment of students and practicing teachers to continuous training that will allow them to adapt their actions to each new challenge and demand of the changing society.

Keywords: preschool teacher education, university students, teacher qualifications, attention to diversity.

概要

我们应该根据不断变化的现实和学校的多样化对初始教师培训 (ITE) 进行研究。未来幼儿教育教师的培训将取决于他们对理论和实践知识的掌握程度, 以及他们在专业实践中对掌握这些知识的重视程度。本研究分析了学生对在大学生教育期间获得的对多样性的关注的能力以及对培训需求掌握程度的感受和相关性。我们应用了混合方法研究方法和解释性序列设计, 制作了幼儿教育学位专业概况问卷, 并将其应用于拉科鲁尼亚大学 3 年级和 4 年级的 141 名学生。研究观察到对 ITE 在关注多样性方面的积极评价, 尽管掌握程度低于所研究的所有维度的相关性。证明对永久性培训需求的存在性, 特别是在诊断人员和专业人员之间合作的知识领域; 此外, 研究直接和间接指出在学科理论中都需要更实用的学习导向。

一切研究结果表明了对 ITE 进行的改进需求, 应该纳入更多实用内容, 同时寻求对学生和执业教师的更大承诺, 并通过持续培训使他们能够调整自己的行动以适应不断变化的社会的每一个新挑战和需求。

关键词: 学前教师培训, 大学生, 教师能力, 对多样性的关注。

Аннотация

Начальное педагогическое образование (НПО) должно изучаться в соответствии с требованиями меняющейся и разнообразной реальности школ. Подготовка будущих педагогов дошкольного образования будет зависеть от того, насколько они овладеют теоретическими и практическими знаниями и какое значение они придают наличию этих знаний в своей профессиональной практике. В данном исследовании анализируется степень освоения и значимость компетенций в области внимания к разнообразию, приобретенных студентами во время обучения в университете, а также предполагаемые потребности в обучении. Используя смешанный метод исследования и последовательный разъяснительный метод, был разработан и применен опросник профессиональных профилей по специальности "Воспитание детей младшего возраста", в котором приняли участие 141 студент Университета А Соги́а на 3-м и 4-м курсах. Была отмечена положительная оценка НПО в отношении внимания к разнообразию, хотя степень освоения была ниже, чем соответствие, указанное во всех изученных измерениях. Были получены свидетельства необходимости дальнейшего обучения, особенно в области диагностических знаний и сотрудничества между специалистами; кроме того, прозвучал призыв к более практической ориентации обучения, как прямого, так и косвенного, и дисциплинарной теории.

Все указывает на необходимость внесения усовершенствований в НПО путем включения более практического содержания, наряду с поиском большей приверженности студентов и практикующих преподавателей к непрерывному обучению, которое позволит им адаптировать свои действия к каждому новому вызову и требованию меняющегося общества.

Ключевые слова: дошкольное педагогическое образование, студенты университета, компетенции педагога, внимание к разнообразию.

Introducción

La formación inicial del profesorado (FIP) en el contexto universitario ha suscitado un amplio interés en la comunidad científica internacional. Algunos estudios recientes han focalizado su atención en indagar sobre las valoraciones del alumnado acerca del

modo en que están adquiriendo sus competencias a nivel teórico-práctico (Furlong, 2019; Niemi et al., 2016; Pascual-Arias & Molina-Soria, 2020); otros han puesto el acento en las carencias de la FIP y en la importancia de la formación a lo largo de la vida (Arnon & Reichel, 2007; Centro Autonómico de Formación e Innovación [CAFI], 2017; Furlong, 2019); finalmente, destacan las investigaciones centradas, no en el conjunto de competencias que debe adquirir el maestro en su FIP, sino en aquellas más específicas, como son las relacionadas con la atención a la diversidad y la orientación educativa (Cejudo et al., 2016; Domínguez & Vázquez, 2015; Rodríguez-Hernández, 2019).

Las competencias para fomentar la educación inclusiva en el aula requieren una especial atención dada la necesidad de “adecuarse a un nuevo perfil profesional que responda a la diversidad de personas y contextos” (Fernández-Jiménez et al., 2019, p.498). Por ello, a través del presente estudio se ha tratado de ofrecer evidencias que den respuesta a una serie de interrogantes con relación a la FIP en atención a la diversidad: ¿qué percepción tienen el estudiantado sobre su dominio de las competencias en atención a la diversidad adquiridas a lo largo de su formación? ¿cuán importantes son estas habilidades para su desempeño laboral? ¿hasta qué punto las valoraciones que hacen sobre su grado de dominio se encuentran en consonancia con el grado de relevancia que le otorgan? ¿cuál podría ser la razón de los resultados obtenidos en dominio y relevancia? ¿qué necesidades formativas detectan en su formación inicial en relación a la atención a la diversidad?

Formación Inicial del Profesorado (FIP) en Educación Infantil

La formación universitaria capacita a los futuros maestros en conocimiento teóricos (genérico y amplio de su disciplina) y didáctico (metodología y enfoque individualizado de enseñanza), pero sobre todo en la mejora de sus cualidades personales (atención, empatía, dotes de liderazgo, predisposición hacia su profesión) (Arnon & Reichel, 2007). Las investigaciones más recientes indagan sobre el peso que tienen los aspectos teóricos y prácticos en la formación del maestro (Furlong, 2019; Niemi et al., 2016; Tang et al., 2015), sobre la percepción de los maestros en activo y futuros maestros como docentes competentes (Klug et al., 2015; Hatlevik, 2017), o su comparación con respecto a lo que sería un docente ideal (Arnon & Reichel, 2007) y un buen tutor (García-Bracete et al., 2005), así como también sobre cómo las diferentes formas de abordar los programas formativos de los maestros en educación infantil y la calidad de estos es clave en la escolarización de la infancia (Concha et al., 2019). En líneas generales, estos estudios recalcan la importancia que conceden a la FIP, pero también el reclamo que hacen de una formación de carácter más práctico que, en muchas ocasiones, solo alcanzan al introducirse en el mundo laboral (Pascual-Arias & Molina-Soria, 2020; Rodríguez-Gómez et al., 2017; Tang et al., 2015).

Así, la conjunción entre el conocimiento teórico, habilidades prácticas y la confianza en uno mismo son considerados aspectos interconectados y necesarios para una docencia eficaz (Hatlevik, 2017). Ante una realidad cambiante y diversa como la de los centros educativos, se requiere de un docente capaz de poner en práctica sus aprendizajes, de adaptarlos a la heterogeneidad del alumnado, a la diversidad de intereses y motivaciones, con el fin de diseñar entornos efectivos que lidien con las necesidades de todos los estudiantes (Klug et al., 2015; Sales et al., 2001). Un elemento clave del docente ideal es que enfoca a su alumnado como individuo, respeta las diferencias entre estudiantes, los dota de oportunidades y orientación y trata de fomentar su participación (Arnon & Reichel, 2007).

El Sistema Universitario español ofrece FIP de cuatro años y un total de 240 ECTS a través de los que pretende contribuir al inicio su ejercicio profesional (“inducción”) del estudiante y su desarrollo profesional continuo. Esta formación responde a un repertorio de estándares de enseñanza, políticas y documentos marco, así como de prácticas profesionales (Keary et al., 2020); sin embargo, como se recoge en el documento elaborado por el Centro Autónomo de Formación e Innovación [CAFI] (2017):

[...] no hay programa de formación inicial del profesorado, por bueno que sea, que pueda dotar a los profesores de todas las competencias que van a necesitar a lo largo de su carrera. Las exigencias de la profesión docente evolucionan con rapidez, lo que hace necesario que se adopten nuevos planteamientos para impartir una docencia plenamente eficaz y poder adaptarse a la evolución de las necesidades de los alumnos (p. 9).

De otra manera lo expresa Furlong (2019) en referencia al contexto internacional, cuando señala que los gobiernos han adoptado la opinión de que “no se puede confiar en que la educación superior proporcione lo que se necesita, pero la formación del profesorado es demasiado importante para dejarla sola” (p. 576). También lo reflejan así Concha et al. (2019) con respecto al contexto de América Latina y el Caribe al insistir en la importancia de mejorar la calidad de la formación docente para contribuir a la mejora de los resultados de los estudiantes. Estas ideas han sido apoyadas por profesorado en ejercicio al afirmar que la formación académica del maestro/a puede ser entendida como un mero trámite ya que donde realmente se aprende a ser docente es en el ejercicio de la profesión (Paredes-Labra & Kachinovsky-Melgar, 2021) y por investigadores internacionales como Hanushek y Rivkin (2006) que otorgan un gran peso a la experiencia en contraposición a la formación docente.

Conscientes de ello, algunas administraciones educativas desarrollan programas de formación continua para el profesorado que intentan paliar los déficits percibidos en el profesorado novel en cuanto a su formación inicial. La renovación de conocimientos y la investigación son cualidades del maestro ideal, así como también su capacidad para brindar orientación y ofrecer una atención individualizada a sus estudiantes (Arnon & Reichel, 2007). No obstante, es necesario ser cautos a la hora de analizar y dar solución al problema de formación del profesorado. El hecho de enfocar la solución a este déficit formativo una vez que el profesorado está en activo, puede acarrear una problemática adicional. La falta de contacto con los centros educativos durante su FIP puede conducir al denominado shock de praxis (Klug et al., 2015), es decir, a grandes dificultades entre el profesorado novel durante sus primeros años debido a la existencia de una tensión entre su identidad como docentes, sus ideales, roles y opiniones adquiridas y desarrolladas durante sus años de formación universitaria, y lo que ocurre en las realidades cotidianas a su entrada en los centros educativos (Arnon & Reichel, 2007). Todavía no se han formado una imagen completa sobre sí mismos como docentes, y es posible que se encuentren con una realidad de aula que no se ajusta a sus expectativas, lo que puede repercutir sobre su motivación y su actitud (Klug et al., 2015; Sales et al., 2001).

Para Furlong et al. (citado en Furlong, 2019), la solución debe ir más allá de un modelo de teoría en la práctica, reconociendo cuatro niveles básicos de formación del profesorado.

- a. Práctica directa: (se trata de) desarrollar la comprensión práctica, el juicio y la destreza (...) mediante la experiencia directa en el aula; (...), en contacto directo con el contexto específico del aula.

- b. Práctica indirecta: (igualmente se trabajan) conocimientos prácticos, juicios y habilidades, pero en un contexto más simplificado, separado del mundo de la práctica en sí mismo, esto es, a través de casos en las aulas universitarias.
- c. Principios prácticos: aprendizaje basado en la evidencia (investigaciones, prácticas en otros lugares); aquí es fundamental que el docente universitario ofrezca sus conocimientos basados en sus experiencias prácticas en el campo.
- d. Teoría disciplinaria: (bases teóricas que) ayuden a (los futuros maestros) a examinar de forma crítica y a hacer explícitos los valores y los supuestos teóricos que subyace a las prácticas profesionales. (p. 581)

Se trata de dotar al alumnado de un aprendizaje significativo, bien sea mediante contenidos de carácter más teórico o disciplinario (puntos c y d), o a través de la experimentación (puntos a y b). Como señalan Martínez et al. (2019), se deben realizar mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario a fin de lograr una “adecuada transición a la vida activa de los estudiantes” (p. 70).

La formación en Atención a la Diversidad

En la FIP de los maestros en educación infantil cobra especial relevancia la cuestión sobre la preparación que reciben los estudiantes universitarios en educación inclusiva (Rodríguez-Hernández, 2019), ya que como señalan Durán y Giné (2017) al desempeñar posteriormente la figura de profesorado tutor del grupo-aula recaerá en ellos la responsabilidad de dar respuesta educativa al alumnado.

Esta preocupación por la formación inicial en educación inclusiva también se ha puesto de manifiesto por la Comisión Europea desde 2007 al determinar entre las cinco grandes competencias a adquirir por los docentes:

- a. “identificar las necesidades específicas de cada alumno y responder a las mismas desplegando una gran variedad de estrategias didácticas, d) trabajar en entornos multiculturales, comprendiendo el valor de la diversidad y respetando las diferencias” y “trabajar en estrecha colaboración con compañeros, familias y comunidad en general dentro de sus grandes tareas para docentes” (Prats, 2016, p. 22).

Diversos estudios revelan la existencia de carencias formativas que deben cubrirse en diferentes contextos del territorio español (Cejudo et al., 2016; Fernández Jiménez et al., 2019; Madrid et al., 2020), o en su contraste con América Latina (Vélez-Calvo et al., 2016) y, específicamente, en Galicia (Domínguez & Vázquez, 2015), ya sea en formación básica o a través de formación complementaria. No obstante, los resultados obtenidos son escasos al centrar el análisis en una sola asignatura del título, o no aludir directamente a las competencias a adquirir por los futuros docentes.

Así, en el estudio comparativo entre varias asignaturas de las titulaciones de Educación Infantil, Educación Social y Pedagogía, se encontró que la formación de los futuros maestros de infantil era significativamente inferior en competencias relacionadas con la empatía hacia las personas con discapacidad, la sensibilidad hacia sus necesidades y en el conocimiento de sus dificultades de aprendizaje (Fernández-Jiménez et al., 2019). Por su parte, Cejudo et al. (2016) identificaron, tanto en el alumnado del Grado en Educación Infantil como en el de Primaria una alta valoración de la formación en atención a la diversidad, junto con una moderada necesidad formativa, aunque su-

perior en el caso del alumnado de Primaria. Vélez-Calvo et al. (2016) tras un análisis comparativo de cerca de 300 planes de estudio en universidades públicas y privadas de España y Ecuador, afirmaron que las materias destinadas a abordar la educación inclusiva en la formación inicial de maestros son insuficientes para “consolidar los conocimientos básicos, cambiar de actitudes y adoptar nuevos métodos de enseñanza” (p.88).

Por otra parte, Domínguez y Vázquez (2015) se centran en analizar la formación continua del profesorado, comprobando la evolución en número de actividades relacionadas con la atención a la diversidad ofertadas a través de diferentes modalidades (cursos, jornadas, proyectos formativos, grupos de trabajo o seminarios) al profesorado en ejercicio. Con ello, ponen de relevancia la importancia que este agente ofrece a la formación continua, al tiempo que evidencia las carencias formativas que puede presentar para atender a la diversidad del alumnado en caso de no existir tal formación. También Madrid et al. (2020) se centraron en estudiar las necesidades formativas del profesorado en activo en educación inclusiva, destacando que, para esta figura, la mejora en su capacidad de dar respuesta a la diversidad del alumnado dependerá de una mayor formación específica; de un mayor apoyo, asesoramiento y atención de los equipos especializados para la atención dentro del aula y para cubrir funciones que el maestro no puede realizar (e.g. detección); de una mayor colaboración, compromiso y coordinación con las familias; así como también de una menor ratio, más recursos humanos y materiales.

Por todo lo expuesto, el objetivo de la presente investigación fue estudiar las percepciones del alumnado universitario acerca del grado de dominio y relevancia que ofrecen a sus competencias en relación con la educación inclusiva para su futuro como maestros de educación infantil, así como detectar necesidades en su formación inicial. Esta se llevó a cabo en la ciudad de A Coruña (Galicia, España), en el marco de un estudio piloto sobre el perfil competencial del maestro en Educación Infantil que se está realizando en la Universidade da Coruña (UDC). Cabe señalar que el gobierno autonómico apuesta por mejorar las competencias docentes para este perfil a través de la formación a lo largo de la vida (CAFI, 2017). Así, para dar respuesta al objetivo general aquí expuesto, se plantearon varios objetivos específicos:

- a. Analizar el nivel de dominio y relevancia que el alumnado confiere a las competencias relacionadas con la educación inclusiva.
- b. Comparar el grado de relación entre la percepción de tener dichas competencias (dominio) y la importancia que les da (relevancia).
- c. Explorar la percepción subjetiva del alumnado sobre las necesidades detectadas en su formación inicial respecto a la atención a la diversidad.

Métodos

Se ha empleado un diseño secuencial explicativo (Cresswell & Plano-Clark, 2017) bajo el enfoque de investigación de métodos mixtos, al ofrecer una base cuantitativa predominante, a la cual se incorporaron aspectos cualitativos que permitieron explicar de forma detallada los resultados inicialmente cuantitativos (Cresswell & Cresswell, 2018), siendo integrados en la discusión de resultados. Se diseñó un cuestionario para identificar el nivel de dominio y la relevancia de las competencias en materia de atención a la diversidad. Se incluyó una pregunta cualitativa relacionada con su percepción sobre

las necesidades detectadas en su formación inicial respecto a la atención a la diversidad y con ello, la posibilidad de mejorar su perfil competencial.

Participantes

La población estuvo compuesta por el alumnado de 3º y 4º curso del Grado en Educación Infantil de la Universidade da Coruña (UDC). La recogida de datos se llevó a cabo en las aulas universitarias de la Facultad de Ciencias de la Educación. Se invitó a todo el alumnado a participar de forma voluntaria y anónima. La aplicación del instrumento se realizó con la presencia de las investigadoras en el escenario a fin de incrementar la tasa de participación del alumnado.

Se obtuvo una muestra de 141 estudiantes, de 22-25 años ($M = 22.5$; $DT = .29$), de 3º ($n = 84$; 58.7%) y 4º curso ($n = 59$; 41.3%), siendo en su mayoría mujeres ($n = 131$; 90.97%) frente a los varones ($n = 13$; 9.03%). Un 29.5% ($n = 39$) de los estudiantes tenían formación previa en Educación Infantil (mayoritariamente, Formación Profesional en Educación Infantil o en Animación Sociocultural). El otro 70.5% ($n = 93$; excluyendo 12 casos perdidos) accedieron a la Universidad a través del Bachillerato ($n = 82$; 62.1%), Formación Profesional en áreas no educativas ($n = 8$; 5.6%) o a través de otros estudios universitarios ($n = 3$; 2.1%).

En relación con la experiencia previa en el campo de la educación infantil, 16 estudiantes (11.4%) indicaron haber trabajado previamente como educadores infantiles y 124 (88.6%) no. Hubo cuatro valores perdidos. Además, 118 estudiantes indicaron haber realizado las prácticas externas curriculares del plan de estudios de un mes de duración, frente a 24 estudiantes (16.9%) que todavía no; mientras que 56 (36.4%) han realizado prácticas de tres meses y 86 (60.6%) no. La relevancia de estos datos radica en que evidenció que una buena parte de los participantes tenían experiencia previa de formación, preprofesional o laboral, lo que les permitió formular sus respuestas con base a su formación anterior al grado, así como en relación con lo que consideraban que era esperado de ellos en el mercado laboral.

Instrumento

Se empleó el Cuestionario de Perfiles Profesionales del Grado en Educación Infantil (CUPERCOM_GEI). Este instrumento fue diseñado ad hoc para esta investigación, utilizando las competencias presentes en la Memoria del título de Grado en Educación Infantil.

Se trata de un cuestionario autocumplimentado, compuesto por 17 ítems, que deben ser evaluados a través de una escala tipo Likert de 6 puntos (1: nada y 6: mucho) donde el alumnado debía responder a su acuerdo o desacuerdo respecto al grado de dominio y relevancia de las competencias en atención a la diversidad en la FIP, así como una pregunta abierta final donde se solicitaba que el alumnado valorase cómo considera que se podría mejorar el perfil de competencias del Grado en Educación Infantil en relación a estos aspectos.

Los ítems cerrados del cuestionario fueron agrupados de acuerdo con su significado en varias áreas o dimensiones para facilitar el análisis. Estas fueron: diagnóstico de las necesidades específicas de apoyo educativo; recursos y estrategias para atender a la diversidad; características evolutivas y de aprendizaje del alumno; y comunicación y

coordinación entre agentes educativos (véanse las dimensiones y sus ítems asociados en la Tabla 2).

Se comprobó la fiabilidad de cada una de las dimensiones del instrumento, tanto para el dominio como para la relevancia, así como la fiabilidad total (Tabla 1).

Tabla 1

Dimensiones del CUPERCOM_GEI: número de ítems y fiabilidad de sus dimensiones en el área de dominio y relevancia

	Nº ítems	Dominio	Relevancia
Diagnóstico de las necesidades específicas de apoyo educativo	3	.78	.80
Recursos y estrategias para atender a la diversidad	5	.79	.87
Características evolutivas y de aprendizaje del alumnado	5	.75	.85
Comunicación y coordinación entre agentes educativos	4	.70	.84
Total	17	.92	.95

Como se muestra en la Tabla 1, el análisis de fiabilidad reportó buenos valores en cada una de las dimensiones del cuestionario, tanto para el dominio como, sobre todo, para la relevancia. El valor de fiabilidad total fue excelente en ambos casos ($\alpha > .90$).

Procedimiento de recogida y análisis de la información

Una vez que se recopilaron todos los datos a través de los cuestionarios, se procedió al análisis en dos pasos:

- El tratamiento cuantitativo de las respuestas de los ítems se realizó con ayuda del Paquete Estadístico IBM SPSS versión 27. Los datos del instrumento se volcaron a una matriz SPSS y se realizaron análisis descriptivos e inferenciales. Específicamente, se realizaron análisis de tendencia central y dispersión al inicio del estudio; posteriormente, se utilizó la prueba *T* para muestra relacionadas para verificar posibles discrepancias entre el dominio y la relevancia de las competencias. Se utilizó estadística paramétrica dado el cumplimiento de homogeneidad de las varianzas (Levene: $p > .001$). Se estableció un nivel de confianza del 95% ($p < .05$) para determinar la presencia de diferencias estadísticamente significativas. El tamaño del efecto se calculó a través del Programa GPower. Teniendo en cuenta los valores convencionales de Cohen para *d*, se considera un efecto de tamaño pequeño cuando $d = .2$, medio cuando $d = .5$ y grande cuando $d = .8$ o superior.
- El tratamiento cualitativo de la pregunta abierta se realizó mediante el programa MAXQDA v.20 siguiendo la lógica inductiva en la que se procedió a la reducción de la información (mediante el establecimiento de unidades de significado: códigos y categorías), disposición de los datos mediante representaciones gráficas y

a la extracción de conclusiones siguiendo en todo momento un flujo entre estas tres fases del proceso (Miles & Huberman, citado en Sabariego-Puig et al., 2014).

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del análisis descriptivo (tendencia central y dispersión) e inferencial (prueba T para muestras relacionadas) de los datos cuantitativos del instrumento, así como del análisis inductivo relativo a la pregunta abierta del cuestionario.

Análisis del dominio y relevancia de las competencias en atención a la diversidad

La Tabla 2 muestra los resultados de la exploración de las medidas individuales de cada ítem, así como las dimensiones creadas para integrarlos conjuntamente. A nivel general, se observaron valores elevados en todos los ítems y dimensiones (superiores a 3 puntos), tanto a nivel de dominio como de relevancia. En la comparativa se encontró que la dimensión con valores más elevados fue *Recursos y estrategias para atender a la diversidad*, con un promedio de puntuaciones que osciló entre 3.62 y 4.5 en el área de dominio y entre 5.27 y 5.59 en relevancia. Valores similares obtuvo *Características evolutivas y de aprendizaje del alumnado*, con una décima por debajo tanto para dominio como para relevancia. Por otro lado, las dimensiones de *Diagnóstico de necesidades específicas de apoyo educativo* y *Comunicación y coordinación entre agentes educativos* obtuvieron valores similares entre sí, y algo menos de medio punto por debajo de los anteriores.

Todas las diferencias entre las dimensiones estudiadas fueron estadísticamente significativas en el área de dominio ($p < .001$), con un tamaño del efecto grande ($d < .08$), pero en el caso de la relevancia, la única diferencia estadísticamente significativa fue la referida al contraste entre *Recursos y estrategias para atender a la diversidad* y *Diagnóstico de las necesidades específicas de apoyo educativo*, a favor de la primera ($p = .048$), con un tamaño de efecto pequeño ($d = .17$).

Los resultados obtenidos en cada dimensión, presentados en la Tabla 2, evidencian que todas ellas obtuvieron puntuaciones más altas en el área de relevancia frente al dominio, así como una menor dispersión de las respuestas. Destacó la dimensión *Comunicación y coordinación entre agentes educativos*, donde las diferencias medias alcanzaron 1.71 puntos, a favor de la relevancia, seguida del *Diagnóstico de necesidades específicas de apoyo educativo* con 1.66 puntos de diferencia, y el resto de las dimensiones, ambas con diferencia de promedios de 1.38 puntos a favor de la relevancia. A través de la prueba T se constató la presencia de diferencias estadísticamente significativas a favor de la relevancia ($p < .001$) frente al dominio, con una magnitud del efecto grande (superior a la unidad en todas las dimensiones).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos y prueba T para las dimensiones e ítems del CUPERCOM_GEI: análisis del dominio y relevancia

	Dominio			Relevancia			Prueba T			
	n	M	DT	n	M	DT	Diferencias		T	d
							M	DT		
Diagnóstico de las necesidades específicas de apoyo educativo	144	3.63	1.04	144	5.33	.93	-1.71	1.33	-15.42*	1.29
Identificar dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y las relacionadas con la atención.	143	3.59	1.16	142	5.28	1.13	-1.67	1.53	-12.97*	1.09
Identificar trastornos en el sueño, la alimentación, el desarrollo psicomotor, la atención y la percepción auditiva y visual.	143	3.83	1.23	144	5.38	1.02	-1.53	1.52	-12.02*	1.01
Detectar carencias afectivas, alimenticias y de bienestar que perturben el desarrollo físico y psíquico adecuado de los estudiantes.	141	3.45	1.35	142	5.38	1.12	-1.92	1.57	-14.51*	1.22
Recursos y estrategias para atender a la diversidad	144	4.02	.91	144	5.40	.82	-1.38	1.09	-15.42*	1.26
Adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.	141	3.62	1.28	141	5.33	1.11	-1.70	1.55	-12.95*	1.09

	Dominio			Relevancia			Prueba T			
Atender las necesidades de los estudiantes y transmitir seguridad, tranquilidad y afecto.	143	4.30	1.29	143	5.59	.81	-1.29	1.32	-11.76*	.98
Conocer y saber ejercer las funciones de tutor y orientador en relación con la educación familiar.	142	3.80	1.14	143	5.27	1.07	-1.47	1.47	-11.92*	1.01
Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de esta.	137	3.91	1.21	137	5.39	1.00	-1.47	1.45	-11.90*	1.02
Comprender que la dinámica diaria en educación infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.	139	4.50	1.19	140	5.44	.95	-.91	1.20	-8.90*	.76
Características evolutivas y de aprendizaje del alumnado	144	4.01	.84	144	5.39	.71	-1.38	.99	-16.81*	1.40
Conocer los desarrollos de la psicología evolutiva de la infancia en los períodos 0-3 y 3-6.	144	4.34	1.07	144	5.54	.75	-1.20	1.14	-12.60*	1.05
Conocer los fundamentos de atención temprana.	141	3.61	1.42	141	5.40	.98	-1.78	1.58	-13.47*	1.13

	Dominio			Relevancia			Prueba T			
Conocer la dimensión pedagógica de la interacción con los iguales y los adultos y saber promover la participación en actividades colectivas, el trabajo cooperativo y el esfuerzo individual.	144	3.85	1.24	144	5.27	.96	-1.42	1.42	-11.96*	.99
Reconocer la identidad de la etapa y sus características cognitivas, psicomotoras, comunicativas, sociales, afectivas.	143	4.20	1.12	143	5.43	.89	-1.23	1.25	-11.73*	.98
Comprender los procesos educativos y de aprendizaje en el período de 0-6, en contexto familiar, social y escolar.	144	4.02	1.05	143	5.31	.94	-1.29	1.23	-12.56*	1.05
Comunicación y coordinación entre agentes educativos	144	3.64	.96	144	5.35	.88	-1.71	1.17	-17.59*	1.46
Crear y mantener lazos de comunicación con las familias para incidir eficazmente en el proceso educativo.	144	4.11	1.39	144	5.50	.89	-1.38	1.41	-11.77*	.98
Saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante, así como en la planificación de las secuencias de aprendizaje y en la organización de las situaciones de trabajo en el aula y el espacio de juego, identificando las peculiaridades del período 0-3 y 3-6.	143	4.06	1.32	144	5.31	1.09	-1.27	1.40	-10.87*	.91

	Dominio			Relevancia			Prueba T			
Colaborar con los profesionales especializados para solucionar dichos trastornos.	144	3.15	1.36	144	5.37	1.05	-2.22	1.67	-15.93*	1.33
Saber informar a otros profesionales especialistas para abordar la colaboración del centro y del maestro en la atención a las necesidades educativas especiales que se propongan.	140	3.24	1.31	140	5.21	1.24	-1.96	1.68	-13.73*	1.16

Nota. a. Basado en rangos positivos: relevancia > dominio. * $p < .001$

A continuación, se interpretó la información procedente de los ítems de cada una de las dimensiones por separado, y se comprobaron las diferencias entre las áreas de dominio y relevancia mediante la prueba T (ver Tabla 2).

En *Diagnóstico de necesidades específicas de apoyo educativo* destacó, en términos de dominio, el ítem referido a la identificación de trastornos del sueño, alimentación, desarrollo psicomotor, y percepción auditiva y visual. Sin embargo, su valor fue comparable, en términos de relevancia, con el ítem relacionado con la detección de deficiencias que afectan el desarrollo físico y psicológico del infante. El análisis comparativo entre dominio y relevancia evidenció la presencia de diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$), destacando la magnitud del efecto de la diferencia entre la importancia que se le da a la detección de deficiencias afectivas, nutricionales y de bienestar, así como las dificultades de aprendizaje, disfunciones cognitivas y otras relacionadas con la atención.

El dominio de la dimensión *Recursos y estrategias para la atención a la diversidad* fue superior en la competencia de individualización y flexibilidad del aprendizaje; mientras que, a nivel de relevancia, fue superada por la dimensión ligada a la atención a las necesidades y sentimientos de los estudiantes. La promoción de la integración fue la variable con menor peso en el dominio y relevancia en esta dimensión. Las diferencias entre dominio y relevancia fueron significativas en todos los ítems ($p < .001$), con una magnitud de efecto próxima o superior a la unidad, destacando el ítem relativo a la adquisición de recursos para favorecer la integración educativa ($d = 1.09$).

En las *Características evolutivas y de aprendizaje del alumno* destacó la competencia en el conocimiento del desarrollo evolutivo de los niños hasta los 6 años, así como la identificación de etapas y sus características diferenciales, tanto en términos de dominio como de relevancia. De nuevo, al comparar dominio y relevancia se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems a favor de la relevancia ($p < .001$). La magnitud del efecto fue grande, con valores en torno a la unidad, siendo superior en el caso de la relevancia otorgada al conocimiento sobre los fundamentos de atención temprana ($d = 1.13$).

La creación y mantenimiento de lazos comunicativos con la familia fue el ítem más destacado de la dimensión *Comunicación y coordinación entre agentes educativos*, tanto por su relevancia como por su dominio. Se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) en todas las competencias evaluadas a favor de la relevancia, destacando la colaboración entre profesionales para la solución de los trastornos ($d = 1.33$) y para la atención a las necesidades educativas especiales ($d = 1.16$).

Por último, se realizó un análisis para comprobar el grado de relación entre las dimensiones, tanto a nivel de dominio como de relevancia (ver Tabla 3).

Tabla 3

Correlaciones entre las áreas de dominio y relevancia de las dimensiones del CUPERCOM_GEI.

	D1	D2	D3	D4	R1	R2	R3	R4
D1	1							
D2	.769**	1						
D3	.590**	.649**	1					
D4	.740**	.738**	.670**	1				
R1	.235	.224*	.139	.110	1			
R2	.027	.211*	.155	.113	.896**	1		
R3	.027	.188*	.195*	.105	.689**	.745**	1	
R4	.064	.234**	.190*	.199*	.850**	.909**	.774**	1

Nota. * $p < .05$; ** $p < .001$. Siglas: D1/R2 – Dominio/Relevancia: Diagnóstico de las necesidades específicas de apoyo educativo; D2/R2 – Dominio/Relevancia: Recursos y estrategias para atender a la diversidad; D3/R3 – Dominio/Relevancia: Características evolutivas y de aprendizaje del alumnado; D4/R4 - Dominio/Relevancia: Comunicación y coordinación entre agentes educativos.

La Tabla 3 muestra las correlaciones entre dominio y relevancia. Las correlaciones más altas y estadísticamente significativas se dieron entre las cuatro competencias en cada una de las categorías evaluadas (esto es, dominio y relevancia); sin embargo, estas correlaciones fueron débiles, y muchas de ellas no significativas estadísticamente ($p > .05$). De hecho, únicamente el dominio de los *Recursos y estrategias* se relacionó significativamente con la relevancia en las cuatro competencias, con valores que oscilaron entre $r = .234$ ($p = .007$; $d = .48$) y $r = .188$ ($p = .024$; $d = .43$); así mismo, se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas, todas ellas de carácter débil y con un tamaño de efecto medio, entre el dominio de las *Características evolutivas y de aprendizaje* y la relevancia otorgada a esta misma dimensión ($r = .195$; $p = .019$; $d = .44$) y a la de *Comunicación y coordinación* ($r = .190$; $p = .023$; $d = .44$).

En lo referido al área de dominio, destacó la asociación positiva entre la dimensión *Diagnóstico* y el resto de las dimensiones; es decir, con respecto a los *Recursos y estrategias* ($r = .769$; $p < .001$; $d = .88$), las *Características evolutivas y de aprendizaje* ($r = .590$; $p < .001$; $d = .77$) y la *Comunicación y coordinación* ($r = .740$; $p < .001$; $d = .86$). Asimismo, el dominio sobre los *Recursos y estrategias* se asoció de forma positiva y significativa con el de las *Características evolutivas y de aprendizaje* ($r = .649$; $p < .001$; $d = .81$) y con el de la *Comunicación y coordinación* ($r = .738$; $p < .001$; $d = 0.86$), el cual a su vez se asoció

de forma significativa y fuerte al dominio de las *Características evolutivas y de aprendizaje* ($r = .670$; $p < .001$; $d = .82$).

En cuanto a la relevancia, se obtuvieron correlaciones estadísticamente significativas en todas las dimensiones, de carácter moderado ($r = .65-.80$) o fuerte ($r > .80$), y con una magnitud de efecto grande ($d > .80$). Las correlaciones estadísticamente significativas más altas se dieron entre *Diagnóstico* y las demás dimensiones; es decir, con *Recursos y estrategias* ($r = .896$; $p < .001$; $d = .95$), *Características evolutivas y de aprendizaje* ($r = .689$; $p < .001$; $d = .83$) y *Comunicación y coordinación* ($r = .85$; $p < .001$; $d = .92$); también entre *Recursos y estrategias* y *Características evolutivas y de aprendizaje* del alumno ($r = .745$; $p < .001$; $d = .86$), y con la *Comunicación y coordinación* ($r = .909$; $p < .001$; $d = 0.95$), y entre las *Características evolutivas y de aprendizaje* y la *Comunicación y coordinación* ($r = .774$; $p < .001$; $d = .88$).

Análisis de la percepción subjetiva sobre las necesidades detectadas en su formación inicial

El análisis de los testimonios ofrecidos por el alumnado nos ha permitido conocer su percepción sobre su perfil competencial en atención a la diversidad y con ello, explorar las necesidades formativas detectadas en su formación inicial. La categorización de la información nos ha llevado a delimitar cuatro grandes carencias en su formación.

El alumnado manifestó la necesidad de ampliar la *teoría disciplinaria* relacionada con la educación inclusiva, si bien existió disparidad a la hora de determinar cómo se ha de realizar. Una de las propuestas que ofreció fue el aumento del número de materias que abordan esta temática [“(que) se incrementarán las asignaturas que nos ayuden a detectar dificultades y a responder de forma correcta ante las mismas” (S15); “(que) hubiese más clases específicas sobre la diversidad pues considero que hay pocas a lo largo de la carrera” (S68)], otra que el carácter de la formación ofertada fuera obligatorio en vez de optativo dentro del plan de estudios de maestro [“(que) hubiese una asignatura obligatoria que nos aportase las competencias necesarias para tratar con la diversidad” (S82)]. Una tercera opción fue considerar que la atención a la diversidad debería ser abordada de forma transversal en las diferentes materias [Si tuviésemos todas las asignaturas orientadas a la diversidad, ya que no todas tienen en cuenta las NEE porque todas las mencionan, pero ... no se nos prepara para ello (S76)], o por último, reclamaron que se le concediese mayor importancia a estas dentro del plan de estudios [“si le diesen más importancia o valor a asignaturas que sean útiles para el día a día de un aula o situaciones que puedas encontrar en ella” (S100)].

Otra necesidad que detectaron en su formación inicial, con respecto a la atención a la diversidad, guarda estrecha relación con los *principios prácticos* al demandar un mayor número de docentes con experiencia en el contexto real del aula [“(que) hubiera más maestros con experiencia con niños y niñas dándonos clase”(S36)], a la vez que consideraron necesario que el profesorado que le imparte materias en el título estuviera próximo al quehacer de los centros educativos gallegos en relación a la educación inclusiva [“(que) profesorado de la facultad conociese mejor la situación real de las aulas en Galiza” (S51)].

A su vez, el estudiantado demandó un aumento del componente práctico, incluso llegando a referenciar que este incremento tendría que realizarse en detrimento de la teoría [“(que) se potencian más los casos prácticos y no tanta teoría que si uno no

ve cómo se lleva a cabo no sirve para mucho" (S69), "(que) hubiese más tiempo para prácticas y menos teoría, interaccionar más con los niños" (S46)].

Este aumento de la praxis en su formación la expresan en dos sentidos, por un lado, demandando mayor *práctica indirecta*, mediante la resolución de casos prácticos en las materias y por el otro, a la *práctica directa* en diferentes instituciones educativas. En relación con el primero de los aspectos, confirieron importancia a que las materias del plan de estudios estuvieran enfocadas a contextos reales mediante la resolución de situaciones diarias de aula ["que pudiéramos trabajar con casos prácticos que nos sirvan para aprender" (S50), "(que pudiéramos) conocer casos reales, saber que actividades realizar, como tratarlo en el aula para la inclusión con los compañeros" (S95) "si se trabaja más situaciones prácticas" (S113)]. El segundo aspecto referenciado hace alusión a la práctica directa en centros educativos, siendo una demanda constante del alumnado que cursa la titulación de maestro. Esta demanda responde a tres motivaciones: por un lado a un aumento de los momentos destinados a prácticas en los planes de estudios ["(que) hubiese más periodos de prácticas" (S12), "(que) hubiese prácticas desde segundo de carrera"(S2)]; por el otro, a un incremento en el tiempo de duración de los mismos ["si existiera un mayor número de horas de prácticas" (S108)]; y por último, a la necesidad de un contacto continuo con las instituciones educativas que se tendría que realizar a lo largo de su formación inicial ["(que) pudiésemos interactuar con centros educativos reales con mayor frecuencia"(S55), "(que) pudiésemos ir a más centros y trabajar con los niños directamente (S34)"].

Discusión y conclusiones

El presente estudio ha permitido dar respuesta a una serie de interrogantes surgidos en relación con la Formación Inicial del Profesorado (FIP) de Educación Infantil.

Los resultados permiten afirmar que la FIP dota a los futuros maestros de unos conocimientos teórico-prácticos suficientes en educación inclusiva para su desempeño laboral. Hallazgos similares se han encontrado en otros trabajos en los que se analizan las competencias de futuros maestros (Arnon & Reichel, 2007) o de profesorado en activo (Hatlevik, 2017), o que se centran en estudiar competencias relativas al diagnóstico (Klug et al., 2015) y la atención a la diversidad (Cejudo et al., 2016; Fernández-Jiménez et al., 2019; Madrid et al., 2020).

Sin embargo, cabe preguntarse si, cuando nos referimos a atender a las necesidades específicas del alumnado y a brindarles la atención que precisan, ¿es suficiente con el alumnado domine en grado medio las competencias que les capacitan para ello? Los resultados dejan entrever que ellos mismos son conscientes de que no. Las discrepancias entre la importancia que otorgan a dichas competencias y su dominio de estas plantea la necesidad de la formación continua. Ello podría explicarse por el hecho de que un estudiante puede percibir que una competencia es fundamental para su desempeño como docente y no por ello sentir que la domina. En términos similares, Arnon y Reichel (2007) constataron la existencia de una brecha entre la propia valoración de los conocimientos del maestro en formación como docentes (dominio) y la valoración del docente ideal (relevancia) donde, por regla general, las valoraciones fueron superiores en lo que ellos consideraban un docente ideal.

Estas discrepancias entre el dominio (o valoración de los propios conocimientos) y relevancia (o reconocimiento de su valor para convertirse en un docente ideal) per-

miten extraer dos posibles conclusiones derivadas directamente de los resultados del presente estudio:

- a. la existencia de necesidades de formación permanente de los maestros, sobre todo, en tareas específicas de detección de alteraciones en el desarrollo intelectual, físico y motor de los más pequeños, así como en la cooperación con otros profesionales especialistas para la atención a las necesidades específicas del alumnado y,
- b. una demanda de una formación universitaria más orientada a la acción, a la puesta en práctica de los conocimientos.

Respecto a la primera conclusión extraída, organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), a través de su Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, *Teaching and Learning International Surveys*) del año 2013 (citado en Concha et al., 2019), evidenció que es una prioridad para la mejora de los resultados del alumnado la calidad y la efectividad de los programas formativos para docentes. Este estudio de Concha et al. (2019) se refiere, específicamente al contexto de América Latina y el Caribe, si bien sus conclusiones pueden extrapolarse a otros contextos, incluido el español, en el que diversos estudios han puesto en evidencia la importancia de mejorar las competencias docentes en atención a la diversidad (Cejudo et al., 2016; Domínguez & Vázquez, 2015; Durán & Giné, 2017; Rodríguez-Hernández, 2019; Sales et al., 2001); o, más específicamente, su competencia en diagnóstico de las necesidades educativas (Klug et al., 2015) o, por lo menos, la coordinación y colaboración con equipos especializados que apoyen esta tarea, pues la construcción de una cultura de colaboración y trabajo conjunto es esencial para favorecer el desarrollo de medidas verdaderamente inclusivas (Madrid et al., 2020).

En cuanto a la segunda conclusión, la demanda de formación práctica extraída de los testimonios del alumnado ya ha sido destacada en múltiples investigaciones previas en las que se constata que el profesorado en ejercicio o en formación afirma que los planes de estudios universitarios tienen un carácter eminentemente teórico, frente a una menor apuesta por contenidos prácticos y próximos a la realidad de las aulas (Arnon & Reichel, 2007; Tang et al., 2015).

Los resultados vienen a constatar la necesidad de mejorar la formación inicial del maestro en Educación Infantil en los cuatro niveles del modelo propuesto por Furlong (2019), es decir en la práctica directa e indirecta, en los principios prácticos y en la teoría disciplinaria en atención a la diversidad. Estos datos se encuentran en consonancia con el planteamiento de la Comisión Europea (COM, 2017) al determinar que la eficacia de la formación inicial del profesorado se da cuando se conjuga el conocimiento teórico pedagógico y la formación en la acción mediante las prácticas en el aula.

El alumnado del presente estudio se siente más capacitado con relación a las habilidades y destrezas que presentan un enfoque más teórico o dirigido a la adquisición de contenidos e información (conocer, adquirir, saber, entender...), frente a aquellas referidas a actuaciones prácticas (identificar, detectar, crear, colaborar...). Este mayor peso de los aprendizajes factuales frente a los procedimentales puede relacionarse con esa demanda de un mayor contacto con la realidad educativa. En este sentido, se ha demostrado que las experiencias de aprendizaje activo tienen una positiva repercusión sobre la adquisición de competencias durante su FIP (Niemi et al., 2016), sobre todo en competencias transversales con relación a sus relaciones interpersonales (Pascual-Arias & Molina-Soria, 2020).

Entonces, ante el Sistema Universitario actual en el que se apuesta por una formación que combine elementos teóricos con prácticas de aula, ¿por qué continúa siendo un reclamo del alumnado una formación más práctica? ¿se debe a que no se está cumpliendo este requerimiento, o a que la forma en la que se realiza no resulta eficaz para atender a las demandas del alumnado? Si es así, ¿cómo ofrecer una formación más práctica y cercana a la realidad desde el inicio de sus estudios?

Huelga decir que el conocimiento teórico, aspecto con mayor peso en las valoraciones del alumnado frente al conocimiento práctico, es esencial para ofrecer una base confiable que permita avanzar y reflexionar sobre cómo mejorar la enseñanza (Young, citado en Hatlevik, 2017) y, de forma especial, para promover el cambio en las expectativas y preconcepciones acerca del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo pues, como señalan Madrid et al. (2020), “durante su formación inicial [los/las maestros/as] reciben una capacitación más inclusiva, donde desarrollan una mayor sensibilidad y predisposición a atender a las necesidades de todo su alumnado” (p. 208). Por otro lado, puede que los resultados obtenidos requieran ser tomados con precaución en la medida en que otros estudios, como el de Arnon y Reichel (2007), demuestran que el alumnado en formación valora de forma más positiva el conocimiento teórico del que disponen que el propio profesorado en ejercicio. Esto lleva a plantearse si es posible que exista una sobrevaloración de los conocimientos en el último año de formación de los estudiantes, quizás motivada por no haberse expuesto todavía a una situación real de enseñanza, o bien puede que el profesorado novel detecte que su capacitación es adecuada pero que necesita una formación adicional.

Sea por uno u otro motivo, los hallazgos permiten indicar que la formación continua es un elemento clave en el desarrollo profesional de los maestros y que, para poder dotarles de esta, es esencial continuar indagando sobre las necesidades formativas del alumnado, explorando los marcos de competencias profesionales que pueden ayudar a mejorar los estándares de calidad de la educación, así como ampliar la línea de trabajo incluyendo como participantes al profesorado en activo, tal y como se ha realizado en investigaciones llevadas a cabo en el contexto internacional (Arnon & Reichel, 2007; Klug et al., 2015) y nacional (García-Bracete et al., 2005; Madrid et al., 2020), o incluso recoger las opiniones de estudiantes sobre cómo sería su *docente ideal*, y en qué medida la formación continua y actualización de este agente educativo podría contribuir a un mejor aprendizaje del estudiante, sobre todo, de aquel que requiere una atención más específica y continuada.

Un último resultado a destacar es el relativo a la valoración que el alumnado hace sobre su dominio y la relevancia de las competencias en atención a la diversidad como un todo integrado. El análisis mostró elevadas correlaciones entre las cuatro dimensiones en cada una de las dos categorías, ubicando en una posición predominante la dimensión *diagnóstico de las necesidades específicas de apoyo*, por ser esta la que obtuvo correlaciones más fuertes. Como ya constataron Klug et al. (2015), el diagnóstico del aprendizaje del alumnado “es una de las competencias clave de los docentes (...) y un marcador crítico en la profesionalización docente (...)” (p. 461). Formar a nivel inicial y continuo al profesorado en atención a la diversidad (Durán & Giné, 2017; Rodríguez-Hernández, 2019) y trabajar en sus creencias y actitudes hacia la diversidad del alumnado (Hatlevik, 2017; Madrid et al., 2020; Sales et al., 2001) son ejes centrales para una educación individualizada, equitativa y comprensiva con las necesidades y demandas de cada estudiante.

En definitiva, el Sistema Universitario tiene la responsabilidad de formar a maestros comprometidos con el ejercicio de una docencia de calidad, al igual que las Adminis-

traciones Educativas de dotarlos cuando se encuentre en activo de las herramientas y recursos para continuar su formación, pero como señala Furlong (2019) “las Universidades son, o deberían ser, contexto de aprendizaje fundamentalmente diferentes de las escuelas” (p. 582). Siendo así, el alumnado y el profesorado en ejercicio tienen el deber de comprometerse con la formación continua que les permita adecuar sus actuaciones a cada nuevo reto y exigencia de la sociedad cambiante. Solo de esta forma se podrán hacer frente al “estatus relativamente bajo” (Arnon, & Reichel, 2007, p. 458) que la sociedad, e incluso el propio profesorado en formación, atribuye a la profesión de maestro.

Referencias

- Arnon, S., & Reichel, N. (2007). Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 441-464. <https://doi.org/10.1080/13540600701561653>
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, M. L., & Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3), 23-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Centro Autónomo de Formación e Innovación. (2017). *Mellora da formación docente en Galicia: competencias profesionais*. Xunta de Galicia, Universidade de Santiago, Universidade de Vigo e Universidade da Coruña.
- Comisión Europea. [COM]. (2017). *Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida*. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0248&from=en>
- Concha, M. V., Bakieva, M., & Jornet, J. M. (2019). Sistemas de atención a la educación infantil en América Latina y El Caribe (AL & C). *Publicaciones*, 49(1), 113-136. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9857>
- Cresswell, J. W., & Cresswell, J. D. (2018). *Research design* (5th ed.). Sage.
- Cresswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3^a ed.). Sage.
- Domínguez J., & Vázquez, E. (2015). Atención a la diversidad. Análisis de la formación permanente del profesorado de Galicia. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 139-152. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/111>
- Durán, D., & Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1, 153-170. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>
- Fernández-Jiménez, C., Hervás-Torres, M., Aparicio-Puerta, M., Polo-Sánchez, M.T., & Tallón-Rosales, S. (2019). Formación en competencias del alumnado de educación en atención a la diversidad: diferencias según la titulación. *INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 497-502. http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/11311/1/0214-9877_3_1_497.pdf

- Furlong, J. (2019). The Universities and initial teacher education; challenging the discourse of derision. The case of Wales. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(5), 574-588. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1652160>
- García-Bracete, F. J., García-Castellas, R., & Doménech-Betoret, F. (2005). Características, dificultades y necesidades formativas de los profesores tutores de educación infantil y primaria en los centros escolares de la provincia de Castellón. *REOP*, 2(2), 199-224. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.16.num.2.2005.11371>
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. En E. A. Hanushek & F. Welch (eds.), *Handbook of the Economics of Education* (pp. 1051-1078). North-Holland. [http://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)02018-6](http://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)02018-6)
- Hatlevik, I. K. R. (2017). The impact of prospective teachers' perceived competence on subsequent perceptions as schoolteachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(7), 810-828. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1322056>
- Keary, A., Babaeff, R., Clarke, S., & Garnier, K. (2020). Sedimented professional identities: early childhood education pre-service teachers. *Teachers and Teaching*, 26(3-4), 264-279. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1823829>
- Klug, J., Bruder, S., & Schmitz, B. (2015). Which variables predict teachers diagnostic competence when diagnosing students' learning behavior at different stages of a teacher's career? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(4), 461-484. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082729>
- Madrid, D., Mayorga-Fernández, M. J., & Pascual, R. (2020). Caminando hacia la inclusión desde la etapa de educación infantil: análisis de las percepciones del profesorado. *Publicaciones*, 50(3), 195-212. <http://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.20851>
- Martínez, P., González, C., & Rebollo, N. (2019). Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.). (2016). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Sense Publishers.
- Paredes-Labra, J., & Kachinovsky-Melgar, A. (2021). La idealización de la profesión de maestro y los límites de la formación docente: análisis de un caso. *Educar*, 57(1), 35-47. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1192>
- Pascual-Arias, C., & Molina-Soria, M. (2020). Evaluar para aprender en el Prácticum: una propuesta de Evaluación Formativa y Compartida durante la Formación Inicial del Profesorado. *Publicaciones*, 50(1), 183-206. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15959>
- Prats, E. (2016). La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C., & Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-350>
- Rodríguez Hernández, H. J. (2019). La formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones. Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 49(3), 211-225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>

- Sabariego-Puig, M., Vilà-Baños, R., & Sandín-Esteban, M. P. (2014). El análisis cualitativo- de datos con ATLAS.ti. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(2), 119-133. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.2728>
- Sales, A., Moliner, O., & Sanchis, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>
- Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., & Cheng, M. M. H. (2015). Examining professional learning and the preparation of professionally competent teachers in initial teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(1), 54-69. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023028>
- Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M. I., & Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254>