

Formación inicial de docentes para la atención a la diversidad en contextos inclusivos

Initial training of teachers for attention to diversity in inclusive contexts

Carla Leticia Paz Delgado*
cpaz@upnfm.edu.hn

Resumen

Los docentes son una pieza fundamental del proceso educativo. Por ello, su calidad profesional, desempeño laboral, y compromiso con los resultados son elementos claves para que la educación responda a las demandas de la sociedad actual en armonía con las expectativas de las comunidades, las familias y los estudiantes (OREALC, 2006). Sumado a ello, los nuevos modelos educativos y la concepción de la diversidad como un valor intrínseco de la educación exigen un nuevo perfil docente. En este sentido la presente investigación, tuvo como propósito identificar un modelo de formación inicial de

docentes para atender la diversidad, para ello se realizó un proceso de investigación -acción con estudiantes de la carrera de Educación Básica. Como resultado de la implementación del plan de acción, los participantes manifestaron haber incrementado las competencias vinculadas con la atención a la diversidad en contextos inclusivos.

Palabras clave: Formación Inicial de Docentes, Atención a la Diversidad, Inclusión Educativa, Competencias Docentes, Investigación-Acción.

* Instituto de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales-Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Recibido 10 de mayo de 2017 /Aceptado 5 de junio de 2017.



Abstract

Teachers are a fundamental part of the educational process. Therefore, their professional quality, work performance, and commitment to results are key elements for education to respond to the demands of today's society in harmony with the expectations of communities, families and students (OREALC, 2006). In addition, new educational models and the conception of diversity as an intrinsic value of education demand a new teaching profile. In this sense, the purpose of this research was to identify a model

of initial teacher training to attend to diversity. To this end, an action research process was carried out with students of the Basic Education career. As a result of the implementation of the action plan, the participants stated that they had increased the competencies related to the attention to diversity in inclusive contexts.

Keywords: Initial Teacher Training, Attention to Diversity, Educational Inclusion, Teaching Competences, Action Research.

Introducción

La inclusión educativa es un movimiento social, que busca la participación democrática de todo el alumnado, sin importar las diferencias económicas, sociales, individuales o culturales. Para Echeita & Ainscow (2011) es un proceso que pretende la eliminación de las barreras de aprendizaje y participación, mediante la búsqueda permanente de las mejores alternativas y apoyos para el logro de experiencias de aprendizaje con calidad y equidad.

Como señala Infante (2010, p. 288) “esta representación del concepto de inclusión regula no solo las prácticas educacionales (enseñanza, metodología, currículum, entre otras) sino las ideas sobre situaciones de exclusión, diversidad y de manera significativa, sobre la construcción de identidades”.

Para materializar esta perspectiva educativa es necesario un sistema bien articulado de políticas, recursos, estructuras y



prácticas que permitan la construcción de los contextos inclusivos para la atención a la heterogeneidad humana. Muchos investigadores dedicados al estudio de la educación inclusiva, han logrado demostrar que uno de los pilares y requerimientos para que esta sea efectiva, radica en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado (Arnaiz, 2003; Cardona, 2006; Duck y Murillo, 2010; Jiménez, 1997; Stainback y Stainback, 2004; Wang, 1998) de ahí el interés de la comunidad científica en desarrollar una línea de investigación sobre este objeto de estudio.

La investigación sobre la formación del profesorado para la educación inclusiva se ha focalizado principalmente en los docentes en servicio (véase, e.g., Cardona, 2000; Cook, 2002; Loreman, 2010), lo cual pone en evidencia la poca producción científica en materia de formación inicial para la atención a la diversidad del alumnado. De los estudios realizados con esta población, se ha logrado determinar que los estudiantes de magisterio tienen serias preocupaciones relacionadas con su capacidad para atender a estudiantes con discapacidad en las aulas ordinarias (Conderman, Johnston y Rodríguez, 2009; Shade y Stewart, 2001; Spandagou, Evans y Little, 2008) y sugieren

que un aumento de la oferta de formación sobre la inclusión durante el pregrado sería el método más eficaz de promover el desarrollo de las actitudes y competencias necesarias para la inclusión (Cardona, 2009, citado por Paz, 2014).

Una preocupación importante para los investigadores ha radicado en conocer y analizar, el tipo de formación que reciben los docentes en pre-servicio sobre atención a la diversidad e inclusión. En el año 2010 la *European Agency for Special Needs Education* (EADSNE, 2010), realiza el estudio regional *Teacher Education for Inclusion: International Literature Review*, con el propósito de identificar y examinar los componentes básicos de la formación inicial docente en educación inclusiva (conocimientos, destrezas y actitudes), así como los modelos de formación y su efecto en el desarrollo de la competencias. El estudio reveló que los cursos de preparación de los futuros docentes son muy diversos en extensión y contenidos. En la mayoría de los países, los cursos consisten en la combinación de asignaturas obligatorias y troncales, estudios de educación general (incluyendo pedagogía, psicología, filosofía, etc.) y períodos de prácticas, también fue posible demostrar que la formación en este campo es escasa y que se caracteriza por una o dos asignaturas generalistas.



De igual manera, en la región latinoamericana se han venido realizado investigaciones en este campo, una de las conclusiones a las que se ha llegado es que la formación inicial de docentes para la educación inclusiva, se caracteriza por una fuerte tradición de la educación especial o de educación inclusiva como sinónimo de servicios destinados únicamente a estudiantes con discapacidad o con los estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que paradójicamente dificulta la adopción de una visión ampliada y comprehensiva de la educación inclusiva. (Amadio, 2008). Razón por la cual este tipo de formación es reduccionista y muchas de las veces exclusiva para el profesorado de educación especial.

Siguiendo con esta preocupación, la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) incorporó en su reciente reforma competencias vinculadas con la atención a la diversidad en contextos inclusivos, asignaturas como Psicología de los Aprendizajes, Pedagogía,

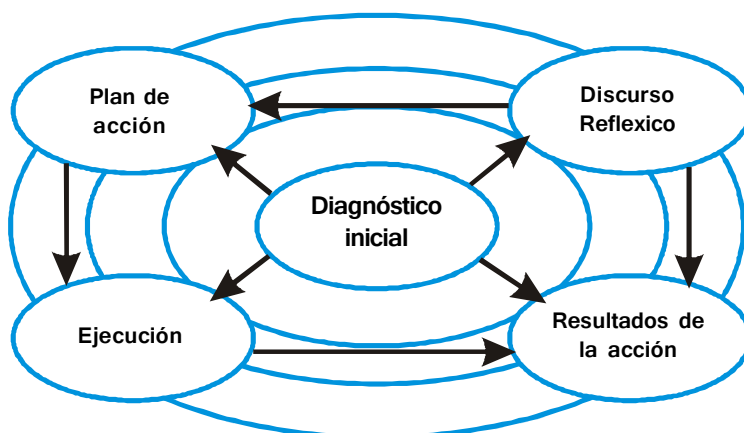
Didáctica, Diseño y Desarrollo Curricular, desarrollan contenidos y unidades de competencias para la educación inclusiva. Únicamente, la Licenciatura de Educación Básica cuenta con un espacio de formación orientado a la atención a la diversidad y la inclusión. Con el propósito de valorar la preparación de los docentes en pre-servicio sobre educación inclusiva y proponer un programa sustentado en un modelo pertinente al contexto de la UPNFM, se desarrolló este estudio, teniendo como objetivos los siguientes: (1) Evaluar desde la perspectiva de los estudiantes de práctica profesional, la formación recibida en materia de atención a la diversidad e inclusión, (2) Diseñar un plan de intervención sustentado en un modelo de formación inicial de docentes para desarrollar competencias orientadas a la atención a la diversidad en contextos inclusivos, (3) Implementar y valorar la efectividad del plan de intervención orientado a la mejora de la competencia docente en atención a la diversidad.



Métodos y materiales

El estudio se desarrolló desde la Perspectiva de la Investigación-Acción (IA), cuya finalidad es resolver problemas prácticos y cotidianos, así como mejorar prácticas concretas (Álvarez y Gayou, 2003). El propósito fundamental se centra en aportar información para la toma de decisiones en procesos de mejoramiento de programas, modelos y otras reformas estructurales del Sistema Educativo. El proceso general de la Investigación-Acción (ver *Figura 1*), implicó en un primer momento un diagnóstico inicial que permitió reconocer la situación de mejora, posteriormente se elaboró el plan de acción, y se implementó acompañado de un proceso de reflexión sobre la efectividad del mismo y sus puntos de mejora.

Figura 1
Proceso General de la Investigación-Acción



Fuente: Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla

- a) Diseño: Se optó en primer lugar para la etapa de *diagnóstico*, por un diseño no experimental descriptivo mediante encuesta, durante la *planificación* se utilizó la investigación documental, que permitió la identificación de experiencias y modelos de formación inicial para la educación inclusiva. En las etapas de *acción* y *evaluación* se adoptó un diseño de estudio de caso cualitativo, que facilitó la reflexión sobre la acción.

- b) Categorías de Análisis: El sistema de categorías de análisis, se estructuró en dos dimensiones importantes. La primera de ellas tenía que ver con las fortalezas del plan de intervención, del análisis emergente de la información, se identificaron dos categorías (1) Desarrollo de competencias docentes para la atención a la diversidad y (2) Estrategias didácticas y experiencias de aprendizaje para la formación inicial en atención a la diversidad e inclusión, de las que se desprendieron una serie de subcategorías que fueron:
- Desarrollo de competencias docentes para la atención a la diversidad: (a) capacidad para reflexionar sobre las creencias y los valores relativos a la inclusión y la diversidad, (b) capacidad para diseñar estrategias que den respuesta a las diferencias de los educandos y (c) capacidad de trabajar en equipo.
 - Estrategias didácticas y experiencias de aprendizaje para la formación inicial en atención a la diversidad e inclusión: (a) estrategias didácticas constructivistas, (b) aplicación de estrategias desde la pedagogía crítica.

De la dimensión necesidades para la mejora del plan de intervención se identificó la categoría 'Enriquecer experiencias de aprendizaje' y como subcategorías; (a) Aumentar actividades de visita a centros, (b) Aplicar estrategias de respuesta a la diversidad en contextos reales y (c) Trabajo con profesorado de apoyo.

- c) Participantes: El estudio se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, institución responsable de la formación y perfeccionamiento a nivel superior de los cuadros docentes, técnicos y administrativos que requiere la educación hondureña. Durante la primera etapa, se efectuó en una primera instancia un diagnóstico general con 470 estudiantes de Práctica Profesional II y posteriormente un diagnóstico específico con 22 estudiantes de la Carrera de Educación Básica, por ser el grupo con el que se desarrollaría el plan de acción.
- d) Instrumentos de Recolección de Datos: los instrumentos de recolección de la información utilizados fueron el cuestionario, guión de preguntas para grupo de discusión, entrevistas individuales, y diario de aprendizaje de los estudiantes.



- e) Técnicas de Análisis de Datos: Según Pérez Serrano(1998,) el sentido de análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible, de la realidad del objeto en estudio. Para procesar y analizar la información cualitativa se utilizó el análisis textual con apoyo del programa MAXQDA 10.

Discusión teórica

El reconocimiento del valor de la diversidad humana en educación y la creación de escuelas inclusivas genera nuevas necesidades de formación docente. Para Sales (2006), estas necesidades consisten en: (1) el desarrollo de programas de formación y actualización que hagan posible la redefinición del papel del profesorado y permitan afrontar sus nuevas funciones para la atención a la diversidad; (2) la promoción de actitudes positivas ante la diversidad y la comprensión profunda de los cambios organizativos y curriculares que exige una educación inclusiva; (3) el desarrollo de una formación básica para todos los profesionales de la educación que evite las perspectivas categoriales centradas en el déficit, el aislamiento y la descoordinación entre profesionales (generalistas y especialistas).

Actualmente se considera que todo profesor debe tener una formación básica para trabajar en contextos de diversidad. De esta manera, frente a visiones categoriales y homogeneizantes, las más recientes tendencias formativas plantean una visión integral más cercana a la formación centrada en la escuela, la investigación-acción, y el análisis institucional o desarrollo organizativo (Sales, 2006; Torres, 2009). Esta formación inicial debe ser polivalente, no categórica y, por tanto, centrada en las necesidades de los estudiantes y no en su condición deficitaria (Arranz, 2003).

En este sentido, la educación inclusiva conlleva un nuevo rol docente. Se considera que el profesor del aula regular es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad. Tal como sugiere Parrilla (2003), es necesario forjar una nueva identidad docente: competente pedagógicamente, capaz de investigar y reflexionar sobre la práctica con otros profesores y consciente de las facetas sociales y morales de su profesión. De este planteamiento, se derivan algunos elementos esenciales para la formación inicial del profesorado, propuestos por Durán y Giné (2011):



- *Aceptación de todo el alumnado como propio.* Los alumnos y alumnas del grupo clase son responsabilidad del profesor, independientemente de las características personales que tengan. En algunos casos, la atención educativa puede ser compartida con otros profesores de apoyo, pero ello no debe significar la derivación ni el desentendimiento del profesor de aula ordinaria.
- *Conocimiento sobre las diferencias de los alumnos.* El profesorado debe conocer a sus estudiantes en términos de potencialidades y necesidades.
- *Estrategias para la inclusión.* Para facilitar la atención a la diversidad es necesario el dominio de decisiones curriculares y metodologías que faciliten el mayor grado de participación y aprendizaje de todos.
- *Apoyos para la inclusión.* Es imprescindible aprender a emplear la capacidad de los alumnos para ofrecer ayudas mutuas para el aprendizaje (tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo); la colaboración permanente con otros profesores (buscando formas de docencia compartida y de reflexión sobre la práctica observada como mecanismo de mejora docente); y la participación de la comunidad, especialmente de las familias.
- *Colaboración con los profesionales de apoyo.* El profesor de aula ordinaria debe conocer los procedimientos de actuación de los profesionales de apoyo para poder participar activamente en la identificación de singularidades y la elaboración de planes personalizados, así como en su puesta en práctica, seguimiento y valoración.
- *Investigación-acción para transformar.* Entendiendo la inclusión como un proceso de mejora docente y de centro para capacitarse en atender las necesidades del alumnado, los profesores deben actuar como investigadores de su práctica, reflexionando entre ellos y buscando formas de desarrollo profesional. En este sentido, parece esencial dar voz al alumnado, especialmente a aquel que se encuentra en situación de vulnerabilidad, indagando qué piensa y cómo se siente.

En cuanto a los métodos para la formación inicial en materia de atención a la diversidad, Pugach y Blanton (2009) incluyen: (a) cursos y asignaturas específicas o programas por ‘separado’, desarrollados a través de la colaboración entre facultades de educación general y especial y (b) cursos y asignaturas ‘integrados’ en los que la formación inicial de todos los docentes facilita las habilidades, conocimientos y actitudes



para asumir la responsabilidad y satisfacer las necesidades de todos los alumnos. Una fórmula adecuada para desarrollar el enfoque 'integrado' puede ser la de incluir algunos contenidos en módulos independientes (cursos específicos) o adoptar un enfoque integrador, aumentando las oportunidades para la colaboración. Cualquier avance precisará de una gestión cuidada, por ejemplo, en relación con la carga lectiva de los cursos y de cómo conseguir que los contenidos de los cursos 'específico' garanticen un impacto suficiente en la forma de pensar y actuar.

Para Stayton y McCollun (2002), los modelos que parecen ser efectivos en la formación inicial para la inclusión y la atención a la diversidad, pueden resumirse en tres:

1. Modelo de infusión, el plan de estudios o programa de formación contiene uno o dos cursos obligatorios relacionados con la educación inclusiva. Pero no se desarrollan otros contenidos durante la preparación en el pre-servicio.
2. Modelo de formación colaborativa, en el que toman varios cursos que tratan sobre la enseñanza colaborativa en aulas inclusivas en las que se integran alumnos con y sin necesidades educativas especiales. Los estudiantes de educación general y especial, hacen todas o parte de sus prácticas juntos.
3. Modelo de unificación, todos los estudiantes sin importar si son de educación general o especial, reciben el mismo currículum que les prepara para enseñar en aulas inclusivas con énfasis en la atención al alumnado con necesidades especiales.

La formación de los docentes necesita estar orientada al reconocimiento de la diversidad como valor educativo, a la preparación del futuro docente para la respuesta educativa a las diferencias desde el marco de la educación inclusiva y a la permanente autorreflexión de las acciones, actitudes y creencias en torno a la diversidad del alumnado. Cualquier método o modelo por el que se opte debe someterse a la evaluación de los resultados, de esta manera, será posible un proceso continuo de mejora en la formación del profesorado en atención a la diversidad.

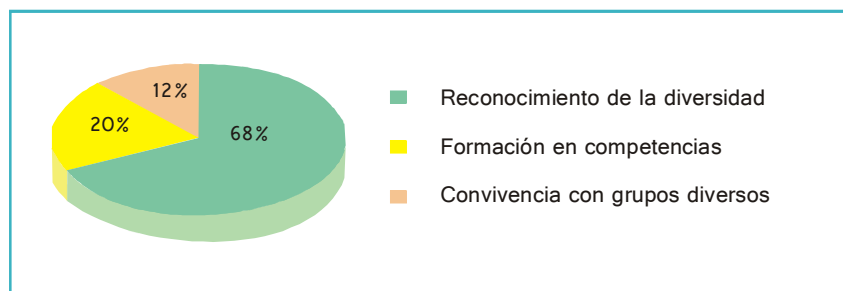


Resultados

Los resultados del estudio se presentan a partir de los objetivos de investigación que se habían planteado, siendo estos: (1) Evaluar desde la perspectiva de los estudiantes de práctica profesional, la formación recibida en materia de atención a la diversidad e inclusión, (2) Diseñar e implementar un plan de intervención sustentado en un modelo de formación inicial de docentes para desarrollar competencias orientadas a la atención a la diversidad en contextos inclusivos, (3) Valorar la efectividad del plan de intervención orientado a la mejora de la competencia docente en atención a la diversidad.

Respecto a la *Formación recibida en materia de atención a la diversidad e inclusión*, el 68% de los estudiantes manifiesta que el plan de estudios vigente les ha permitido reconocer la diversidad como un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza, el 20% opina que las experiencias en las aulas con estudiantes culturalmente diversos y con discapacidad ha sido de gran enriquecimiento y, finalmente, el 12% valora la educación por competencias como un enfoque innovador y pertinente en la formación inicial de los docentes (Ver Figura 2).

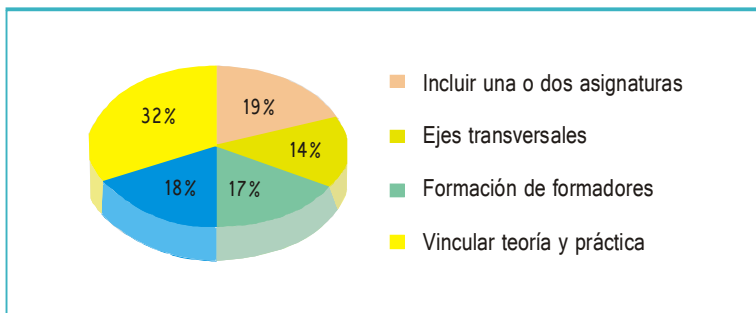
Figura 2
Aspectos positivos del plan de estudios vigente



Las sugerencias de mejora propuestas por los estudiantes, para la formación en atención a la diversidad desde contextos inclusivos son las siguientes: el 32% indica la necesidad de incluir en el plan de estudios formación sobre las estrategias de respuesta educativa para las diferencias individuales y de grupo, el 19% incluir una o dos asignaturas específicas, un 18% señala la importancia de vincular la teoría con prácticas en contextos reales, el 17% de los respondientes considera que la formación del profesorado universitario en atención a la diversidad es un aspecto que se debe mejorar y el 14% considera que la formación en atención a

la diversidad debe de ser un eje transversal de los planes de estudio (Ver Figura 3).

Figura 3
Sugerencias para la mejora del proceso de formativo en atención a la diversidad en la UPNFM



Con relación al diseño de un plan de intervención orientado a mejorar el desarrollo de competencias vinculadas con la atención a la diversidad en contextos inclusivos, se contrastaron los resultados de la etapa del diagnóstico, la revisión teórica y de la literatura empírica. Habiendo efectuado este contraste, en el plan de acción se tomaron en cuenta las competencias: (a) capacidad para desarrollar procesos colaborativos con otros profesores, (b) capacidad para valorar y reflexionar sobre las actitudes, valores y creencias acerca de la diversidad; (c) capacidad para implementar técnicas y estrategias de adaptación de la enseñanza con la finalidad de atender la diversidad del alumnado.

Posteriormente y a partir de la determinación de los campos de acción se diseñó el plan de acción, el cual consistió en la adaptación a la descripción mínima del Espacio Pedagógico 'Seminario de Atención a la Diversidad' de la carrera de Profesorado en Educación Básica, por ser esta, la única Carrera en la UPNFM que cuenta en su plan de estudios, con un espacio formativo orientado a formar para la educación inclusiva y la atención a la diversidad. De esta acción se diseñaron dos productos más; (1) el Guion Metodológico de la asignatura, instrumento utilizado en la UPNFM para la planeación didáctica y (2) un Manual de Recursos de Aprendizaje para el desarrollo de la competencia docente en atención a la diversidad. La implementación del plan tuvo una duración de 13 semanas, se desarrollaron 65 sesiones de clase. El estudio de las unidades temáticas se desarrolló por medio de estrategias didácticas constructivistas y de la pedagogía crítica.



Sobre la valoración al plan de intervención, la primera categoría ‘desarrollo de la competencia en atención a la diversidad’ describe aquellas unidades de competencia que los estudiantes valoraron haber desarrollado debido a la implementación del plan de acción. Por ejemplo, fue posible identificar que los estudiantes opinaban que la capacidad para trabajar colaborativamente con otros ha mejorado gracias a las estrategias didácticas utilizadas. Se llegó a la conclusión de que la atención a la diversidad requiere del trabajo de todos. Uno de los estudiantes expresó que:

“Buscar ayudas en la comunidad y de otros profesores nos permitirá mejorar las condiciones materiales necesarias para atender la diversidad” (Estudiante 02.)

En cuanto a la subcategoría relacionada con la capacidad para reflexionar sobre las creencias y los valores relativos a la inclusión y la diversidad, los estudiantes mostraron una mayor conciencia acerca del valor de la diversidad. En palabras de una estudiante de la asignatura:

“Mi visión cambio exagerado, ahora sé que la diversidad sirve para enriquecer la clase, que la inclusión favorece a todos y que todos debemos ser incluidos e incluyentes. (Estudiante 05).”

Los estudiantes evidenciaron asimismo el compromiso por visualizar y percibir al alumnado más allá de la diferencia, ya que, según ellos, lo importante en educación es valorar la diversidad por las implicaciones que esta tiene en el proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, se logró una mayor claridad de los conceptos sobre la diversidad desde el punto de vista individual y de grupo, desmitificando algunas creencias erróneas. Al respecto, un estudiante manifestó:

“Yo no tenía ni idea ni conocimiento sobre las diferencias individuales; creía que las personas con dificultades de aprendizaje o con capacidades diferentes requerían de métodos muy especiales para poder aprender; ahora sé que lo que es útil para un estudiante lo es para todos” (Estudiante 11).”

En la subcategoría ‘Capacidad para diseñar estrategias que den respuesta a las diferencias de los estudiantes’, se encontró que los participantes se sienten más capacitados para identificar las necesidades del alumnado y a partir de las mismas adaptar la enseñanza aplicando estrategias como el refuerzo, la compensación, el agrupamiento, entre otras. Uno de los estudiantes de la asignatura concluye al respecto:



“Como docente soy yo la que me tengo que adaptar, debo cambiar mi forma de dar clase o adaptar las actividades a las diferentes necesidades de los niños, no ellos adaptarse a mí” (Estudiante 08).

En la categoría relacionada con las estrategias didácticas y experiencias de aprendizaje, se identificaron dos subcategorías, la valoración a las estrategias de enseñanza y aprendizaje constructivistas y las que pertenecen a la pedagogía crítica. En la primera, es posible identificar que las experiencias de aprendizaje como la visita a centros educativos que tienen experiencias de atención a la diversidad en contextos inclusivos y a centros de educación especial fueron muy significativas. Una estudiante detalla:

“Lo más significativo para mí fue la visita a los centros educativos donde se atiende la diversidad. Llegar ahí fue caer en la realidad existente en nuestro país; analizar las formas de enseñanza-aprendizaje y las estrategias de inclusión a la sociedad para los alumnos” (Estudiante 01).

Las actividades de simulación incluidas en el programa, los estudios de caso y el diseño del plan para atención a la diversidad han sido valorados como experiencias que han favorecido el aprendizaje y desarrollo de las competencias docentes para la escuela inclusiva. Así lo expresaba un estudiante:

“La simulación que hicimos sobre la clase para atender la diversidad fue muy significativa porque trabajamos en equipo y preparamos materiales didácticos adaptados”. (sujeto 003).

En cuanto a las estrategias y experiencias que pertenecen a la pedagogía crítica, las lecturas que derivaron en un proceso reflexivo y que se sistematizaron en el diario de aprendizaje se valoraron como una buena medida para analizar la vida profesional del docente frente a la realidad de la diversidad presente en las aulas. Otra de las estrategias que se consideró altamente valiosa fue el video-foro, el cual generó espacios de reflexión crítica a nivel individual y colectivo.

La segunda dimensión de análisis tuvo que ver con aquellos elementos que los participantes en el curso consideraron aspectos para mejorar el programa. Durante el análisis, se identificó la categoría ‘Enriquecer las experiencias de aprendizaje’. Los estudiantes indicaron que, si bien es cierto que se desarrollaron experiencias de tipo práctico, estas podrían aumentarse con la finalidad de contextualizar más los contenidos teóricos. Como sugerencias para mejorar este aspecto se mencionaron tres elementos:



1. *Aumentar actividades de visita a centros educativos.*
2. *Aplicar estrategias de respuesta a la diversidad en contextos reales.*
Aunque se valoraron las simulaciones como una forma de aplicar las estrategias, los estudiantes proponen el desarrollo de experiencias en contextos reales.
3. *Desarrollar experiencias de trabajo con profesorado de apoyo.* Se concluyó que aunque el trabajo en equipo para realizar algunas experiencias de aprendizaje permite desarrollar habilidades de trabajo colaborativo, sería benéfico poder realizar experiencias en centros escolares con el profesorado de apoyo, pues es una dinámica importante de trabajo que poco se desarrolla en la formación inicial.

Conclusiones

- En relación con la valoración por los participantes del plan de estudios vigente, estos manifestaron que la formación les ha permitido visualizar la diversidad humana como un valor. Sin embargo, a pesar de ello, creen no tener la formación necesaria para responder a las necesidades diversas del alumnado. Por eso, sugieren que sería importante incluir en todos los planes de estudio al menos una asignatura específica sobre esta temática, al tiempo que la atención a la diversidad y la inclusión se conviertan en ejes transversales del currículum universitario.
- Respecto al segundo objetivo de esta investigación, se concluyó de que el diseño de un programa para la formación inicial de docentes puede caracterizarse por la inclusión de nuevos contenidos, así como por la introducción de metodologías de enseñanza constructivista que hagan más partícipes a los estudiantes.
- Finalmente, el tercer objetivo de este estudio estaba orientado a la evaluación del plan de acción. Los resultados nos llevan a la conclusión de que tras la intervención los estudiantes participantes experimentaron un desarrollo significativo en la competencia docente en atención a la diversidad, por lo que se considera que los campos de acción identificados surtieron un efecto positivo en la formación del alumnado universitario.
- Para el desarrollo de competencias docentes, en atención a la diversidad en contextos inclusivos, es necesario adoptar un modelo de formación colaborativa, que permita el desarrollo de experiencias de intercambio y cooperación, entre profesores especiales y regulares.



Referencias Bibliográficas

Álvarez, J., y Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México: Paidós Ibérica.

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Cardona, M. C. (2002). *Instructional adaptations in inclusive classrooms in Spain: Feasibility and effectiveness of implementation*. Recuperado de la base de datos ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education (ED 471 197)

Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson.

Conderman, G., y Johnston-Rodriguez, S. (2009). Beginning teachers' views of their collaborative roles. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(4), 235-244.

Cook, B. (2002). Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children* 25(3), 262-277. DOI: 10.1177/088840640202500306

Duck, C. y Murillo, J. (2010). Claves de la formación de profesores para escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 11-14.

Durán, D., y Giné, C. (2011). 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*, 5(2), 153-170.

Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12(1), 26-46



Florian, L., y Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 287-297.

Loreman, T. (2010). A content-infused approach to pre-service teacher preparation for inclusive education. En C. Forlin (Ed.). *Teacher education fo inclusion: Changing paradigms and innovative approaches*. Abbingdon, UK: Routledge

Pearson, S. (2007). Exploring inclusive education: Early steps for prospective secondary school teachers. *British Journal of Special Education*, 34(1), 25-32.

Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: Una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(3), 201-217582.

