

La formación en competencias transversales para trabajar en entornos educativos inclusivos.

(Training in general skill to work in inclusive educational environments)

M^º Dolores Eslava Suanes
Universidad de Córdoba
Carlota de León Huertas
Universidad de Córdoba
Ignacio González López
Universidad de Córdoba

Páginas 58-76

ISSN (impreso): 1889-4208

Fecha recepción: 15-02-2015

Fecha aceptación: 27-05-2015

Resumen.

En este trabajo mostramos cómo a partir de una propuesta holística de integración de los créditos prácticos de dos de las asignaturas de la titulación de Psicopedagogía, se contribuye al desarrollo de competencias transversales tales como: trabajo en equipo, participación activa y autonomía personal y emprendimiento. Competencias que tienen puntos de encuentro con los principios fundamentales del modelo de educación inclusiva. Para ello, se ha tenido en cuenta la valoración aportada por el alumnado a las diferentes competencias transversales tras la realización de un proyecto de investigación e intervención en escenarios reales de atención a la diversidad.

Palabras clave: *Competencias, educación inclusiva, trabajo en equipo, participación activa y emprendimiento.*

Abstract.

In this work we show how from a holistic approach to integration of the practical credits of two of the subjects of the degree in educational psychology, it is contributed to the development of general skills such as: team work, active participation and personal autonomy and entrepreneurship. These competencies have linkages between the fundamental principles of the model of inclusive education. In order to do this, we have taken into account the valuation provided by the students to the different generic skills after carrying out a research project and intervention in real-life environment of attention to diversity.

Key words: *Skills, inclusive education, teamwork, active participation and entrepreneurship.*

1. Introducción.

La adaptación del Sistema Universitario Español al Espacio Europeo de Enseñanza Superior ha supuesto grandes cambios incluso a nivel legislativo. En España, como indica Zabalza (2009), comienza a obviarse una docencia centrada en la enseñanza en la que el docente experto en su materia transmite conocimientos relevantes y actualizados a estudiantes que deben ser capaces de memorizarlos y de reproducirlos, para poner en relieve el desarrollo de la actual docencia universitaria, centrada en el aprendizaje del alumnado.

La instauración del Estado Europeo de Enseñanza Superior se concibe bajo la sustancial modificación de los planes de estudios hasta el momento vigentes. Por lo tanto, desaparece el catálogo cerrado de titulaciones oficiales, y son las diferentes Comunidades Autónomas las que emiten las autorizaciones para la puesta en marcha de los nuevos grados y postgrados, siendo las universidades las encargadas de realizar los planes de estudios teniendo como premisas los objetivos de la Declaración de Bolonia (Montero, 2010).

En este sentido, INVADIV (Investigación en Atención a la Diversidad), objeto de valoración en este trabajo, es una iniciativa de innovación docente de la Universidad de Córdoba que tiene como objetivo fundamental asesorar a los alumnos y las alumnas a adoptar una visión holística de las competencias básicas implicadas en un proceso de intervención educativa, sobre la base del trabajo articulado de integración de los créditos prácticos de diferentes materias de titulaciones de ciencias de la educación, en este caso de la licenciatura de Psicopedagogía, desde la cultura colaborativa del profesorado, lo que sirve de ayuda a la adaptación de las actividades de aula a los parámetros de la convergencia europea (González López y León Huertas, 2011). Se pretende que el alumnado desarrolle un proyecto de investigación e intervención en escenarios reales de atención a la diversidad sobre la base del desarrollo de una serie de competencias que vienen dadas, por un lado, por las competencias que se pretenden alcanzar en cada asignatura troncal y, por otro lado, por las competencias transversales que se derivan de la capacitación profesional de la titulación que cursa el alumnado y necesarias para el desarrollo de la propuesta de trabajo conjunto propuesta.

1.1. Aproximación conceptual a la Educación Inclusiva.

La educación inclusiva es un proceso polifacético que parte de la necesidad individual de sentirse reconocido, tomado en consideración el grupo de referencia (Echeita y Domínguez, 2011 y Puig et al, 2012). Sin embargo, no solo debe entenderse la inclusión como un sentimiento de pertenencia sino que su importancia radica en la preocupación por un aprendizaje de calidad y acorde a las capacidades del alumnado, cuestionando qué procesos son los que revierten de manera positiva facilitando un aprendizaje significativo y el rendimiento escolar (Echeita, 2008 y 2013a). Coincidiendo con la aportación de la UNESCO (2008) que se sostiene la

educación inclusiva como principio de aprendizaje para todos a lo largo de la vida y el acceso al aprendizaje en igualdad de oportunidades, Echeita (2013a p.113) afirma que ésta consiste en "promover cambios educativos sistemáticos para llevar nuestros valores declarados a la acción".

La educación inclusiva no busca una definición estándar sino que se redefine continuamente en función de lo que cada comunidad educativa concreta para cada contexto, de sus condicionantes, de su alumnado... ya que "empezar por cambiar ese contexto cercano es la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos" (Echeita, 2008, p. 12).

Como modelo educativo, se anhela una educación de calidad para todos fundamentada en la equidad, y a pesar de ser un objetivo común y universal en cada reforma educativa, no resulta tan fácil su puesta en práctica porque supone la aceptación y el respeto por la diversidad, el planteamiento de actividades flexibles y abiertas, los agrupamientos heterogéneos y la aplicación en el aula de apoyos que faciliten la participación y el aprendizaje del alumnado (Operti, 2008; Escudero y Martínez, 2011 y Muntaner, 2013 y 2014). Además, como anotan Echeita y Duk (2008), Echeita y Ainscow (2011) y Echeita (2013b), la inclusión educativa requiere la identificación y eliminación de barreras, tales como creencias y actitudes que las personas tienen hacia el proceso de inclusión educativa. López Melero (2012, p. 143) clasifica estas barreras que dificultan la participación, la convivencia y el aprendizaje en tres: políticas (normativas contradictorias), culturales (conceptuales y actitudinales) y didácticas (enseñanza-aprendizaje).

En definitiva, como recoge Muntaner (2014), la educación inclusiva persigue ser un modelo de escuela para todos, en el que independientemente de las características del alumnado se vaya reduciendo la exclusión en pro de la equidad e igualdad de oportunidades. Un movimiento a favor de la efectividad y el rendimiento escolar (Arnáiz, 2012).

1.1.1. La educación inclusiva: una tarea compartida.

La escuela inclusiva promueve un aprendizaje activo y cooperativo donde haya un fuerte compromiso educativo (Arnaiz, 2008). En palabras de Echeita (2008, p. 13) "el resultado de lo que ha de ser la inclusión en cada contexto debe surgir de la participación de todos los implicados en él" es decir, la inclusión educativa es una responsabilidad colectiva y por tanto precisa de la participación de todos los responsables que la constituyen: padres, docentes, equipos políticos e investigadores.

El profesorado debe mostrar, como describe Muntaner (2014), una actitud proactiva aceptando la heterogeneidad del alumnado, trabajando el currículum de manera que todo el alumnado logre los objetivos marcados. Este currículum deberá ser flexible y abierto, a la vez que rigurosa para que no pierda su funcionalidad. En la misma línea, Arnáiz (2008) señala que el profesorado debe establecer procesos de enseñanza

aprendizaje flexibles que bajo enfoques comprensivos satisfagan los intereses y habilidades de colectivos heterogéneos. De hecho, Echeita y Domínguez (2011) y Escudero y Martínez (2011) insisten en las trayectorias educativas personalizadas, ya que mientras que el profesorado no se encuentre en disposición ni con los recursos suficientes para personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, difícilmente se podrá llevar a cabo una escuela inclusiva.

La clave está en que el profesorado debe centrarse en las capacidades del alumnado para incorporarlos a la dinámica del aula, manteniendo una actitud abierta al cambio y a la innovación docente, que le motive a buscar alternativas a sus prácticas docentes.

1.1.2. El talante profesional.

Como recoge Muntaner (2014), uno de los aspectos principales de los que depende que el proceso de enseñanza aprendizaje sea inclusivo depende de la actitud del profesorado hacia la heterogeneidad del aula. De hecho, cuando el profesorado asume y acepta la existencia de individuos diferentes, con necesidades diferentes, es cuando se comienza a atender a la diversidad y a reducir todas las formas de exclusión social (Gómez, 2005). Así pues, la actitud del profesional va a depender de cómo este integre, acepte o comprenda el concepto de diversidad y de cómo esto influya en sus expectativas hacia cómo el alumnado debe aprender, mermando o incentivando tanto la autoestima como la motivación del alumnado (Arnaiz, 1996 y Sales, Moliner, Sanchis, 2001).

Además de la actitud, Muntaner (2010) advierte que el docente debe estar abierto al cambio metodológico y organizativo, y predispuesto a la búsqueda de alternativas a sus prácticas docentes.

Sales, Moliner y Sanchis (2001), señalan una serie de mecanismos y estrategias para conseguir que el profesorado en formación alcance una actitud favorable hacia la atención a la diversidad como es el análisis de la realidad utilizando diferentes enfoques, fomentar la creatividad y espontaneidad, la reflexión acción, la configuración de un estilo docente, fomentar la participación y la interacción, desarrollar técnicas y estrategias de resolución de conflictos, entre otras.

En este sentido, Colmenero (2006) rescata que la formación del profesorado, sobre todo en la etapa de secundaria, está muy especializada o segmentada, con escasas competencias didácticas, encontrándose los y las docentes con la responsabilidad de asumir su propia formación y desarrollo profesional. Aun así, Arnaiz y Ballester (1999) señalan que las condiciones necesarias para formar a profesionales inclusivos son las mismas que formar profesionalmente a personas que aborden con profesionalidad, y desde una perspectiva democrática, los retos de su tarea educativa. De un modo más radical, Pujolás (2001) incide en que atender a la diversidad de necesidades educativas es simplemente educar, puesto que no se

concibe la educación sin atención a la diversidad, siendo esta el núcleo de una educación de calidad.

Un profesional posee aptitud hacia la atención a la diversidad cuando es capaz de evaluar en su aula el ritmo y el modo de aprendizaje de su alumnado atendiendo a sus características psicoevolutivas y a sus peculiaridades; conociendo sus habilidades, intereses y conocimientos previos; haciendo del aula, un espacio donde converjan diferentes y alternativas situaciones de enseñanza y aprendizaje, donde tengan cabida las demandas sociales de la diversidad y por lo tanto, estableciendo una ponderación entre la propia comprensión del currículum y las diferencias individuales (Arnaiz, 2003 y López Melero, 2004).

El profesional competente tiene que ser participe de actividades como gestionar, organizar y dar vida a los centros educativos independientemente de la edad del alumnado, con la finalidad de crear una escuela de la diversidad desde el ámbito jurídico administrativo poniendo a favor de lo legislado los propios recursos materiales y el personal docente que dispone el centro. El profesorado, independientemente de su formación inicial, deberá adquirir una formación continua basada en la cultura inclusiva que será compartida por el resto de docentes, esto le permitirá integrarse en equipos de trabajo, comprender e interpretar el complejo mundo de las diferencias del alumnado y la heterogeneidad de las aulas (López Melero, 2004 y Blanco, 2006).

El profesional debe ajustar, por lo tanto, los procesos de enseñanza y aprendizaje a las características del alumnado, adecuando los apoyos necesarios y los recursos organizativos disponibles (Pujolás, 2001). La formación docente desde esta perspectiva precisa el desarrollo de unas competencias propias docentes establecidas por Vigo, Alves, Julve, Nuño y Soriano (2005, p. 4), a través de la concreción de objetivos como:

- Estrechar relaciones interdisciplinares que fomenten el desarrollo profesional de los docentes universitarios.
- Desarrollar metodologías que integren materiales y recursos elaborados desde distintas materias que contribuyan a la interacción, el intercambio y la reconstrucción del conocimiento de los implicados, profesorado y alumnado, en la atención educativa a la diversidad.
- Promover la reflexión teórica práctica en la formación de profesionales de apoyo para favorecer la atención educativa a la diversidad desde una perspectiva interdisciplinar.
- Reflexionar teóricamente sobre la concreción y la particularidad de la acción docente observada desde la participación en la práctica educativa.
- Promover el desarrollo de prácticas alternativas para la atención a la diversidad de la población escolar.
- Aproximar la universidad a la escuela para enriquecer las experiencias profesionales del docente universitario y no universitario.

En la misma línea, Echeita (2012) propone un perfil competencial alrededor de cuatro principios: la valoración de la diversidad del alumnado, el apoyo a todo el alumnado, el trabajo colaborativo docente y la formación permanente.

1.2. El trabajo por competencias en el aula.

Una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en competencias requiere dotar al alumnado de protagonismo en su proceso de aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento, etc., con la finalidad de que se desarrollen tanto las competencias genéricas como específicas propias de su titulación Fernández March (2006). Sin embargo, también se precisa provocar que el alumnado acceda a diferentes contextos sociales y profesionales que le permitan aprender de la realidad.

Cano (2005) señala que hablar de competencias supone referirse a la capacidad del sujeto para movilizar los recursos que ha adquirido (los conocimientos, las habilidades y las actitudes) para afrontar y resolver una situación problemática. Es esta manifestación interna y propia del individuo competente la que le permite comprender y actuar en un contexto dado, aunque precise la adaptación de los medios y recursos que sean necesarios (Aznar, Hinojo y Fernández, 2007).

En el caso de los y las profesionales de la educación, Liesa y Vivet (2009) señalan que necesitan una formación más amplia, precisan unas competencias que vayan más allá de la mera transmisión de información. Por esta razón, INVADIV considera necesario la formación universitaria del alumnado que ejercerá su labor profesional en entornos diversos en competencias de carácter transversal como: "el trabajo en grupo, la regulación de conflictos y toma de decisiones, el emprendimiento y la autonomía". Se trata de competencias que son transferibles a multitud de funciones y tareas propias de la labor educativa (De León, González, López y López, 2011, p. 71.).

1.2.1. Competencia de trabajo en grupo.

Perrenoud (2004) define trabajo en equipo como una cooperación intensiva profesional basada en un consenso para llevar a cabo un proyecto común, aunque rescata en primera instancia que el trabajo en equipo supone a nivel individual una adquisición de competencias entre las que se encuentra admitir la cooperación como un valor profesional. Estas capacidades o habilidades toman relevancia en la definición de trabajo en equipo aportada por Barraycoa Martínez y LasagaMillet (2010), en la que el trabajo en equipo se concibe como la capacidad de formar parte de un grupo de trabajo para lograr un mismo fin. Esta competencia precisa de aspectos psicosociales personales como la empatía, la integración, compartir conocimientos con predisposición de escucha y aceptación, la necesidad de compartir habilidades personales para favorecer al grupo, compromiso, responsabilidad, toma de decisiones y priorización de objetivos. Todas estas

características se sintetizan en tres: reconocimiento y distribución de roles, liderazgo y respeto.

1.2.2. Regulación de conflictos y toma de decisiones en entornos diversos.

La regulación de conflictos es una competencia ligada al trabajo en grupo, puesto que el conflicto se produce tras una divergencia de opiniones. Los conflictos son la fuente de enriquecimiento ya que la confrontación sobre la acción genera diferentes posturas por las que comenzar a emprender, por lo que se podría afirmar que el conflicto en sí no es un concepto peyorativo, sino un primer paso para la resolución positiva (Perrenoud, 2004).

En el informe Deseco (2005, p. 13) se recoge que el primer paso para la resolución de un conflicto es aceptarlo y resolverlo, y no negarlo. En segundo lugar será necesario acordar las soluciones para que ningunas de las partes se vea afectada, y para ello cada individuo participante en el conflicto debe dominar capacidades y habilidades como: analizar los elementos y los orígenes del conflicto, así como la opinión o la versión de los hechos que dieron lugar al conflicto y el razonamiento de todas las partes, reconociendo que hay diferentes posiciones posibles; identificar áreas de acuerdo y áreas de desacuerdo; objetivar el problema y priorizar las necesidades y metas; y estar dispuestos a abandonar una idea.

1.2.3. Emprendimiento.

Ares (2004) entiende el emprendimiento como un componente activo de la persona que le lleva a provocar cambios asumiendo la responsabilidad de las propias acciones. Esta competencia se desarrolla a través de una serie de destrezas habilidades y actitudes como indica Marina (2010, p. 57):

- Destrezas para planificar, organizar, analizar, comunicar, hacer, informar, evaluar y registrar.
- Destrezas para el desarrollo e implementación de proyectos.
- Habilidad para trabajar de forma cooperativa y flexible como parte de un equipo.
- Ser capaces de identificar las virtudes (o puntos fuertes) y debilidades de uno mismo.
- Habilidad para actuar con decisión y responder de forma positiva ante los cambios.
- Habilidad para evaluar los riesgos y asumirlos de la forma y en el momento necesario.
- Disposición para mostrar iniciativa.
- Actitud positiva ante el cambio y la innovación.
- Disposición para identificar áreas en las cuales uno pueda demostrar la totalidad de sus capacidades emprendedoras (en la familia, el trabajo y la comunidad).

1.2.4. Autonomía.

Deseco (2005) indica que la autonomía consiste en que cada persona tenga potestad para guiar sus acciones en el manejo de su propia vida, construyendo una identidad personal basada en el autoconcepto que le permita libertad para decidir, elegir y actuar autónomamente.

Contreras (2009) señala que la competencia en autonomía posee un carácter holístico ya que forma parte de todas las competencias. Además, realiza una distinción entre sus dos conceptos indicando que autonomía es un concepto más global en el que se encuentra la iniciativa personal entre otras capacidades. La definición que aporta está basada en la autonomía desde la integración social y contiene varias connotaciones: libertad de acción, conciencia responsable y diálogo para negociar con los demás.

2. Metodología.

El trabajo que aquí se presenta busca conocer el valor aportado a las diferentes competencias de carácter transversal que el alumnado de la titulación de Psicopedagogía ha movilizado para la realización de un proyecto de investigación en escenarios reales de atención a la diversidad a partir de las demandas emanadas por los mismos, y el posterior diseño de un plan de intervención a partir de las conclusiones extraídas.

Las variables que hacen referencia a cada una de las competencias transversales nombradas en la introducción de este trabajo y que se han considerado desde un punto de vista epistemológico como necesarias para el desarrollo de tareas profesionales en el ámbito de la psicopedagogía son las que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1: Dimensiones de análisis y variables de estudio

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	VARIABLES
Trabajo en grupo	Capacidad para incorporar tus conocimientos, procedimientos y actitudes a merced de un grupo por unos objetivos comunes	<ul style="list-style-type: none">• Aprendizaje de los compañeros• Utilidad del trabajo en equipo para aprender.• Implicación activa en las tareas de grupo demandadas por el profesorado.
Regulación de conflictos y toma de decisiones en entornos	Búsqueda de una solución en igualdad de condiciones ante un pensamiento divergente	<ul style="list-style-type: none">• Percepción de la diversidad• Creación de entornos inclusivos• Conocimiento de los escenarios de atención a la diversidad

diversos		<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de sociedades accesibles.
Emprendimiento	Acción planificada que provoca cambios	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de las exigencias a las orientaciones pedagógicas. • Respuesta del escenario, a las necesidades formativas e investigadoras • Utilidad de la propuesta para conocer los espacios educativos de carácter formal y no formal • Provecho del trabajo para el futuro profesional. • Participación en la propuesta práctica.
Autonomía	Libertad para guiar tus acciones	<ul style="list-style-type: none"> • Participación activa en las actividades propuestas en las asignaturas de la titulación. • Autonomía en el proceso de aprendizaje. • Fomento de la participación activa del alumnado. • Actividad autónoma por parte del alumnado.

El estudio que se ha llevado a cabo se enmarca bajo un diseño no experimental, o también llamado por algunos autores Ex-Post-Facto (Kerlinger, 2002 y Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Se trata de un diseño descriptivo y correlacional, ya que se pretende plantear unas hipótesis directivas u objetivos de investigación sobre hechos y fenómenos ya acontecidos de los que se pretende descubrir el conjunto de relaciones que se manifiestan entre las variables que intervienen.

El grupo informante ha estado compuesto por 256 alumnos y alumnas pertenecientes al primer curso de la Licenciatura de Psicopedagogía desde el comienzo de INVADIV hasta su extinción (2006-2007 a 2011-2012), del total de 450 matriculados oficialmente en esta titulación durante los cursos académicos señalados.

En lo que respecta a su distribución atendiendo a la variable sexo, los datos indican que un 74,8% del grupo participante se corresponde con el sexo mujer, mientras que el 25,2% restante al sexo hombre. En referencia a su formación inicial (primer ciclo), la muestra se encuentra distribuida en las diferentes especialidades de magisterio y la diplomatura de Educación Social. Destaca la procedencia del alumnado de la especialidad de Educación Infantil con un 18,6%, seguido de la especialidad de Audición y Lenguaje. De la titulación de Lengua Extranjera tan sólo proceden el 6,2% de la muestra, seguido de la especialidad de Educación Social con un 4,1%.

Puesto que no existía una herramienta validada que se ajustara a los interrogantes e intereses indicados, se inició el proceso de elaboración de una herramienta que aportase información acerca de en qué medida el alumnado había adquirido competencias durante la intervención en contextos educativos y se optó por el diseño de una escala Likert de carácter numérico que, en un rango escalar de 1 a 5, permitiese expresar las valoraciones de los encuestados en cada ítem, significando el 1 "totalmente en desacuerdo" y el "5 totalmente de acuerdo". Esta escala está formada por 19 ítems organizados donde 16 de ellos hacen referencia a las variables objeto de estudio, dos de ellos corresponden con datos de identificación (sexo y titulación de acceso al segundo ciclo) y una última pregunta de observaciones.

Al tratarse de una herramienta elaborada *ad hoc*, se procedió a valorar sus garantías científicas para poder ser implementada a lo largo de los cursos académicos de vigencia del proyecto INVADIV. Para analizar su consistencia interna se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach. El valor final obtenido con el alumnado participante durante el curso 2006-2007 fue de 0,743, lo que indicaba un nivel aceptable de estabilidad en las respuestas indica que ambos cuestionarios presentan indicios de fiabilidad. Por su parte, el comportamiento de cada uno de los ítems revela unos coeficientes de Alfa en todos ellos por encima de 0,835 lo que confirma que este cuestionario mide una porción del rasgo que deseamos estudiar y, por lo tanto, el instrumento puede ser implementado.

La información procedente de esta herramienta se ha analizado a partir de diferentes procedimientos analíticos de carácter cuantitativo con el apoyo del paquete informático SPSS en su última versión.

3. Resultados.

La valoración aportada por los y las participantes en la experiencia de aula citada conlleva adentrarse, en un primer momento, en la descripción e interpretación de los datos obtenidos para cada una de las dimensiones de análisis previamente establecidas.

Atendiendo a la primera dimensión competencial, "trabajo en grupo", los datos de la tabla 2 señalan que el alumnado se muestra bastante de acuerdo con el desarrollo de la competencia transversal "Trabajo en grupo", sobre todo al manifestar su implicación activa en las tareas de grupo demandadas por el profesorado. Destacan los cursos académicos 2006-2007, 2009-2010 y 2010-2011 al ser estos donde el alumnado coincide en mostrar menos entusiasmo con respecto a la utilidad del trabajo en equipo para aprender, y la percepción de aprendizaje de los compañeros y compañeras (ver tabla 2).

La realización de un Análisis de Varianza (ANOVA) ($n.s.=0,05$) atendiendo al curso académico muestra diferencias significativas en los todas las anualidades indicando, por tanto, que han aprendido mucho de sus compañeros y compañeras ($F=5,457$ y $p=0,000$), que el trabajo en equipo es útil para aprender ($F=8,171$ y $p=0,000$) y que

se han implicado activamente en las tareas de grupo demandadas por el profesorado (F=3,846 y p=0,002).

Tabla 2: Trabajo en grupo

TRABAJO EN GRUPO	Curso	MEDIA	S	ANOVA	
				F	p
Hasta el momento, he aprendido mucho de mis compañeros	2006-2007	3,423	1,238	5,457	0,000
	2007-2008	3,984	0,874		
	2008-2009	4,576	0,577		
	2009-2010	3,640	-		
	2010-2011	3,730	1,086		
	2011-2012	4,166	0,785		
El trabajo en equipo es útil para aprender	2006-2007	3,192	1,166	8,171	0,000
	2007-2008	4,075	1,057		
	2008-2009	4,653	0,628		
	2009-2010	3,440	-		
	2010-2011	3,692	1,076		
Me implico activamente en las tareas de grupo demandadas por el profesorado	2006-2007	4,538	0,581	3,846	0,002
	2007-2008	4,787	0,411		
	2008-2009	4,769	0,514		
	2009-2010	4,360	-		
	2010-2011	4,500	0,610		
	2011-2012	4,611	0,607		

Respecto a la dimensión "regulación de conflictos y toma de decisiones", el alumnado se muestra de acuerdo con que hablar de diversidad es hablar de identidad del alumnado. Además, señala mostrarse bastante de acuerdo con que el trabajo con grupos heterogéneos favorece la creación de entornos inclusivos así como que la eliminación de barreras permite el acceso al conocimiento. Sin embargo, el alumnado se muestra en desacuerdo el considerar que los escenarios de atención a la diversidad hacen referencia a discapacidad (ver tabla 3). El Análisis de Varianza (ANOVA) (n.s.=0,05) muestra diferencias significativas entre los diferentes cursos académicos en la opinión dada por el alumnado respecto a la eliminación de barreras y su relación con el acceso al conocimientos (F=3,373 y p=0,006).

Tabla 3: Regulación de conflictos y toma de decisiones

REGULACIÓN DE CONFLICTOS Y TOMA DE DECISIONES	Curso	MEDIA	S	ANOVA	
				F	p
Hablar de diversidad, es hablar de identidad del alumnado	2006-2007	3,076	1,092	0,462	0,804
	2007-2008	3,261	1,253		
	2008-2009	3,384	1,358		
	2009-2010	3,410	-		
	2010-2011	3,372	1,1306		

	2011-2012	3,500	1,150		
	2006-2007	4,038	1,076		
	2007-2008	4,000	1,112		
El trabajo con grupos heterogéneos favorece la creación de entornos inclusivos	2008-2009	4,360	0,952	1,233	0,294
	2009-2010	3,810	-		
	2010-2011	4,019	0,939		
	2011-2012	4,166	1,098		
	2006-2007	2,884	1,142		
	2007-2008	2,553	1,299		
Los escenarios de atención a la diversidad hacen referencia a la discapacidad	2008-2009	2,576	1,390	1,861	0,102
	2009-2010	2,690	-		
	2010-2011	2,960	1,310		
	2011-2012	3,444	1,247		
	2006-2007	4,038	1,182		
	2007-2008	4,415	0,726		
La eliminación de barreras permite el acceso al conocimiento	2008-2009	4,769	0,514	3,373	0,006
	2009-2010	4,140	-		
	2010-2011	4,153	0,849		
	2011-2012	4,444	0,615		

Al preguntar por los elementos que configuran la competencia transversal "emprendimiento" (ver tabla 4), la media refleja como el alumnado vuelve a encontrarse bastante satisfecho con el fomento de esta competencia durante el desarrollo de la propuesta práctica, en su ajuste las exigencias de las orientaciones pedagógicas, en la adecuación del escenario a las necesidades formativas e investigadoras, considerándola provechosa para su futuro personal y además de sentirse satisfecho con su participación en estas prácticas integradas, las considera de utilidad para conocer los espacios educativos de carácter formal y no formal. Destaca el curso académico 2009-2010 por ser el año donde el alumnado ha mostrado una percepción menos satisfactoria en la mayoría de los ítems. Como se puede apreciar en la tabla, el Análisis de Varianza (ANOVA) (n.s.=0,05) muestra diferencias significativas entre los diferentes cursos académicos.

Tabla 4: Emprendimiento

EMPREDIMIENTO	CURSO	MEDIA	S	ANOVA	
				F	p
Se ajustan a las exigencias de las orientaciones pedagógicas	2006-2007	3,964	0,637	4,896	0,000
	2007-2008	3,781	0,950		
	2008-2009	4,200	0,645		
	2009-2010	3,400	0,930		
	2010-2011	3,551	0,737		
	2011-2012	3,535	0,808		
El escenario, objeto de investigación	2006-2007	4,034	1,085	7,774	0,000
	2007-2008	4,212	0,734		

intervención, ha respondido a nuestras necesidades formativas e investigadoras	2008-2009	4,692	0,549	7,114 0,000
	2009-2010	3,640	1,075	
	2010-2011	3,591	1,206	
	2011-2012	3,981	0,757	
	2006-2007	4,586	0,501	
Esta propuesta práctica es de utilidad para conocer los espacios educativos de carácter formal y no formal	2007-2008	4,257	0,949	7,114 0,000
	2008-2009	4,653	0,561	
	2009-2010	3,750	1,090	
	2010-2011	3,812	1,003	
	2011-2012	4,053	0,902	
Considero que el trabajo realizado será provechoso para mi futuro profesional	2006-2007	4,275	0,797	5,149 0,000
	2007-2008	4,212	1,000	
	2008-2009	4,653	0,485	
	2009-2010	3,660	1,108	
	2010-2011	3,833	1,117	
Me siento satisfecha/o con mi participación en estas prácticas integradas	2011-2012	3,964	0,893	3,622 0,004
	2006-2007	4,464	0,576	
	2007-2008	4,212	1,000	
	2008-2009	4,769	0,429	
	2009-2010	4,050	1,062	
	2010-2011	4,367	0,808	
	2011-2012	4,464	0,631	

Respecto a la última dimensión, la "autonomía" desarrollada durante la propuesta práctica, el alumnado se muestra bastante satisfecho destacando el curso académico 2008-2009, al señalar que se siente parte activa en su propio proceso de aprendizaje, así como la manifestación de una participación activa en las actividades propuestas. Se aprecian diferencias significativas en los diferentes cursos académicos como refleja el Análisis de Varianza (ANOVA) (n.s.=0,05) (ver tabla 5).

Tabla 5: Autonomía

AUTONOMÍA	Curso	MEDIA S	ANOVA	
			F	p
Participo activamente en las actividades propuestas en las asignaturas de la titulación	2006-2007	4,076	0,627	6,499 0,000
	2007-2008	4,257	0,750	
	2008-2009	4,692	0,470	
	2009-2010	3,95	-	
	2010-2011	3,750	0,763	
Siento que soy parte activa de mi propio proceso de aprendizaje	2011-2012	4,222	0,732	5,114 0,000
	2006-2007	3,730	1,150	
	2007-2008	4,454	0,683	
	2008-2009	4,730	0,452	
	2009-2010	4,010	-	

	2010-2011	4,076	0,904	
	2011-2012	4,111	0,758	
El profesorado potencia el aprendizaje autónomo del alumnado	2006-2007	3,692	0,788	
	2007-2008	3,892	0,953	
	2008-2009	4,576	0,702	1,627 0,153
	2009-2010	3,650	-	
	2010-2011	3,588	0,875	
	2011-2012	4,277	0,751	
Las actividades exigen actividad autónoma por parte del alumnado	2006-2007	4,357	0,911	
	2007-2008	4,184	0,982	
	2008-2009	4,538	0,581	0,663 0,652
	2009-2010	3,830	1,117	
	2010-2011	4,061	0,875	
	2011-2012	4,303	0,760	

En un segundo momento, tras conocer las valoraciones efectuadas por el alumnado a los elementos que configuran cada competencia transversal, hemos decidido llevar a cabo un Análisis Factorial Exploratorio con la finalidad de identificar cuáles son los indicadores que expresan un mismo aspecto latente, es decir, elementos de una misma competencia, de manera que obtengamos una evidencia de carácter experimental acerca de la definición que inicialmente se ha realizado de las cuatro dimensiones de análisis.

Los resultados de la tabla 6 muestran cómo los distintos elementos se han agrupado en tres componentes, desapareciendo del listado de elementos de análisis dos que no aportan carga factorial significativa en ninguno de los factores resultantes y que hacen referencia a la percepción de la diversidad inicialmente asociado a la regulación de conflictos y toma de decisiones en entornos diversos.

Tabla 6: Resultados del Análisis Factorial

ELEMENTOS	FACTORES		
	1	2	3
Esta propuesta práctica es de utilidad para conocer los espacios educativos de carácter formal y no formal	0,832		
Considero que el trabajo realizado será provechoso para mi futuro profesional	0,821		
Me siento satisfecho/a con mi participación en estas prácticas integradas	0,747		
Se ajustan a las exigencias de las orientaciones pedagógicas	0,746		

El escenario, objeto de investigación e intervención, 0,653
ha respondido a nuestras necesidades formativas e
investigadoras

Exigen actividad autónoma por parte del alumnado	0,420		
El trabajo en equipo es útil para aprender		0,839	
Hasta el momento, he aprendido mucho de mis compañeros		0,811	
El profesorado potencia el aprendizaje autónomo del alumnado		0,710	
El trabajo con grupos heterogéneos favorece la creación de entornos inclusivos		0,658	
La eliminación de barreras permite el acceso al conocimiento		0,418	
Me implicó activamente en las tareas de grupo demandadas por el profesorado		0,849	
Participo activamente en las actividades propuestas en las asignaturas de la titulación		0,812	
Siento que soy parte activa de mi propio proceso de aprendizaje		0,561	
% DE VARIANZA EXPLICADA	19,706	17,704	11,889
ALFA DE CRONBACH	0,801	0,779	0,726

Los tres factores obtenidos, atendiendo al criterio basado en seleccionar los factores compuestos por más de dos elementos y cuyas cargas factoriales sean superiores a 0,40, explican el 49,3% de la variabilidad del criterio.

El factor 1, que explica el 19,706% de la varianza, ha sido denominado *Emprendimiento*, ya que los elementos que lo constituyen derivan en la iniciativa que lleva a cada persona a provocar cambios asumiendo sus repercusiones (Ares, 2004 y Marina, 2010).

El factor 2, denominado *Trabajo en equipo*, aporta un 17,704% a la variabilidad del criterio y se ha definido como la capacidad de transferir todas las competencias individuales a un grupo del que formamos parte con la finalidad de lograr un objetivo común (Perrenoud, 2004; Barraycoa Martínez y Lasaga Millet, 2010 y Torrelles, Coiduras, Isus, Carrera, París y Cela, 2011).

El factor 3, que explica el 11,889% de la varianza total, se ha denominado *Participación activa y desarrollo autónomo*, entendido que la implicación del alumnado en las actividades le lleva a saber, a actuar, a adquirir... (Álvarez, 2004), pero también contribuye a la construcción de una identidad personal que le permite libertad de elección, participación y actuación (Deseco, 2005).

Es relevante advertir que la dimensión competencial denominada *regulación de conflictos y toma de decisiones en entornos diversos* ha quedado diluida entre los diferentes componentes obtenidos, bien por entenderse esta una competencia

inherente al trabajo profesional o debido a una mala elección teórica de los indicadores que definían esta competencia transversal.

4. Discusión.

Atendiendo al sentido del trabajo que elabora el alumnado en el transcurso de las materias de la titulación de Psicopedagogía que acogen el proyecto INVADIV, se presenta un breve epílogo del valor de las competencias que se desarrollan y promueven así como de las valoraciones efectuadas por los destinatarios y destinatarias de esta acción docente.

El desarrollo del espíritu emprendedor queda reflejado de manera positiva según la información obtenida. De los resultados se pueden extraer habilidades propias de la competencia para emprender como son la habilidad para evaluar los riesgos y asumirlos de la forma y en el momento necesario, la capacidad para mostrar iniciativa, mostrar una actitud positiva ante el cambio y la innovación (Ares, 2004 y Marina, 2010).

Por otro lado, la competencia en trabajo en equipo comienza a desarrollarse desde el inicio del proyecto de investigación e innovación educativa con la formación de grupos heterogéneos que trabajarán de manera conjunta y por un objetivo común en diferentes escenarios de atención a la diversidad.

Finalmente, la generación de profesionales autónomos ha aparecido como relevante en este trabajo. Esta competencia queda recogida en varias variables puntuadas muy positivas por el alumnado como la potenciación por parte del profesorado del trabajo autónomo, la propia percepción del alumnado de su autonomía en el proceso de aprendizaje o el desarrollo de actividades de manera autónoma por parte del alumnado.

La búsqueda de una solución ante el pensamiento divergente surge a través de la regulación de conflictos y la toma de decisiones, por eso tras la creación de los grupos de trabajo el alumnado firma un contrato de aprendizaje (González López y León Huertas, 2011). Es por ello que esta competencia ha quedado englobada en las dimensiones anteriormente descritas, no entendiéndose como un componente explícito de la profesión para la que capacita la titulación de Psicopedagogía.

En definitiva, la importancia del trabajo realizado se plasma en la conexión encontrada entre las competencias desarrolladas y los principios fundamentales de la educación inclusiva como son: presencia, participación y progreso (Blanco, 2006; Echeita y Ainscow, 2011; Echeita y Domínguez, 2011; Arnáiz, 2012; Echeita, 2013b y Muntaner, 2013 y 2014). La presencia del alumnado en todas las situaciones y vivencias de aprendizaje que se llevan a cabo en la institución educativa se vincula a la competencia de trabajo en equipo al constituir el alumnado una unidad de trabajo cooperativo y con metas comunes. La competencia participación activa y desarrollo autónomo, presenta una relación lícita con el principio de participación, puesto que

implica la intervención del alumnado en todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se desarrollen como medio de aprendizaje, llevando a cabo este derecho compartido. Finalmente, el progreso en el aprendizaje se vincula a la competencia emprendimiento puesto que este principio lleva implícito la capacidad para mostrar iniciativa y una actitud positiva hacia el cambio y la innovación, afrontando cada situación.

5. Bibliografía.

- Álvarez, R. P. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>.
- Ares, A. (2004). La conducta proactiva de los emprendedores. *Revista de Trabajo Social*, 4, 493-498.
- Arnáiz, P. (2008). Educación inclusiva. Educación para todos. *Eduga*, 52, 12-15.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Aznar, I., Hinojo, F. J., y Fernández, F. D. (2007). Competencia, competencias profesionales y perfil profesional: Retrato del perfil del psicopedagogo. *Publicaciones*, 37, 109-116.
- Barraycoa Martínez, J. & Lasaga Millet, O. (2010). La competencia de trabajo en equipo: más allá del corta y pega. *Vivat Academia*, 111, 66-70.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Cano, E. (2005). *Com millorar les competències dels docents*. Barcelona: Graó.
- Colmenero, M. J. (2006). Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(2), 1-15.
- Contreras, O. R. (2009). Autonomía e iniciativa personal, una competencia para la vida. *Multiárea Revista de Didáctica*, 4, 109-127.
- De León, C.; González, I.; López, I. & López, A. B. (2011). Repertorio de estrategias de evaluación de competencias educativas en el aula universitaria. En EVAL for (Ed.). *EVAL trends 2011 - Evaluar para aprender en la universidad: Experiencias innovadoras en la sistematización de la evaluación* (pp. 68-77). Madrid: Bubok Publishing.
- Deseco (2005). *The definition and selection of key competencies. Executivesummary*. Recuperada de <http://deseco.admin.ch>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. y Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 1-8.

- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Echeita, G. (2013a). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 16(2), 99-118.
- Echeita, G. (2013b). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, 26, 11-15.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Echeita, G. y Domínguez, A.B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23-35.
- Escudero, J.M. y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Gómez, J. M. (2005). Pautas y estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 199-214.
- González, I. & León Huertas, C. (2011). Iniciando los primeros pasos en a investigación en atención a la diversidad. En León Huertas, C. y González López, I. (Coords.) *La investigación en atención a la diversidad. Propuestas de trabajo* (pp. 35-55). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Hernández & Baptista (2003). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Liesa, M. & Vived, E. (2009). Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través del diseño de escenarios de inclusión social. *Revista Argentina de Psicopedagogía*, 62, 1-22.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.
- López, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 26(2), 131-160.
- Marina, J.A. (2010). La competencia de emprender. *Revista de educación*, 351, 49-71.
- Montero, M. (2010). El proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo*, 9, 19-37.
- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnáiz Sánchez, M. D. Hurtado & F. J. Soto (Coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Conserjería de Educación, Formación y Empleo.
- Muntaner, J.J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49.

- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Opertti, R. (2008). *Inclusión Educativa: El Camino del Futuro. Un desafío para compartir*. 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación. UNESCO
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Puig, J. M.; Doménech, I.; Gijón, M.; Martín, X.; Rubio, L. y Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe
- 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.
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F.X., París, G. & Cela, J.M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado*, 15(3), 329- 344.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. Ginebra: Conclusiones finales de la 48 Conferencia Internacional de Educación.
- Vigo, B.; Alves, A.; Julve, C.; Nuño, J. & Soriano, J. (2005). Hacia la formación de profesionales de apoyo para la atención educativa a la diversidad ¿una competencia reconocida? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-6.
- Zabalza, M.A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 69-81.

Sobre los autores:

Mª Dolores Eslava Suanes (Becaria FPU) mdolores.eslava@uco.es Universidad de Córdoba

Dra. Carlota de León Huertas (Profesora Contratada Doctora) carlota.leon.huerta@uco.es Universidad de Córdoba

Dr. Ignacio González López (Profesor Titular de Universidad) ignacio.gonzalez@uco.es Universidad de Córdoba

Universidad de Córdoba
Facultad de Ciencias de la Educación
Avda. San Alberto Magno, s/n – 14071 Córdoba
Telf: 957218962
Fax: 957218937