

## EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ADAPTACIÓN A LAS DIFERENCIAS EN DOCENTES EN EJERCICIO

**Verónica Nistal Anta**

**M.<sup>a</sup> Mercedes López-Aguado**

**M.<sup>a</sup> Lourdes Gutiérrez-Provecho**

meavna00@estudiantes.unileon.es

### **PALABRAS CLAVE**

Educación, competencias docentes, inclusión, diversidad, equidad.

### **RESUMEN**

La competencia en adaptación a las diferencias está relacionada con la inclusión y la excelencia educativa. Para que la inclusión sea un éxito se requiere que el profesorado posea conocimientos, así como flexibilidad ante las diferencias de sus estudiantes. El objetivo de este estudio es analizar el nivel de competencia percibido por los y las docentes de educación infantil, primaria y secundaria y comprobar la relación entre variables contextuales. Se realiza un estudio de diseño cuantitativo descriptivo por encuesta. Para la recogida de información se emplea la Rúbrica de Competencias Docentes PROFICIENCYIn+E administrada a 193 docentes en activo. Se presentan los resultados de los análisis de la competencia de adaptación a las diferencias percibida por la muestra. Las variables analizadas se describen en función del sexo, etapa educativa, área docente, años de experiencia, titularidad del centro educativo y entorno en el que se ubica. Los resultados apuntan hacia un cambio en los modelos educativos y currículos haciéndose más flexibles y dinámicos lo que propicia la reflexión crítica de las prácticas inclusivas del profesorado. Por lo general, se observan puntuaciones altas en la competencia analizada, y se detectan algunas diferencias significativas en función del área de conocimiento y del tipo de titularidad del centro.

### **1. INTRODUCCIÓN**

La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 aboga por una educación inclusiva, equitativa y de calidad (ONU, 2020) por lo que se hace necesario reforzar la formación permanente del profesorado hacia modelos más inclusivos y en base a criterios adaptativos. La formación del profesorado es esencial para una escuela inclusiva, que acepte las diferencias del alumnado destacando el desarrollo de sus capacidades, suprimiendo los obstáculos que impiden la participación y la mejora de su aprendizaje y personalizando la respuesta educativa en base a

las necesidades de cada estudiante (Elizondo, 2020). Se incide sobre la importancia de la preparación del profesorado en estrategias metodológicas inclusivas dada la diversidad existente en las aulas (Schwab, 2019). *Nketsia et al., (2020) señalan la importancia de transformar los planes de estudios de las facultades de educación dando importancia a los contenidos de carácter inclusivo como primer paso para impulsar y conseguir las prácticas docentes dirigidas hacia la integración de todos y todas.* En esta misma línea, diversos estudios señalan la necesidad de que el profesorado en ejercicio se forme en competencias que fomenten la inclusión educativa entre el alumnado (Ainscow & Sandill, 2010; Haug, 2017; Pit-ten et al., 2018) creando oportunidades de aprendizaje adecuadas para lograr el desarrollo integral del mismo (Gezer & Aksoy, 2019; Hernández-González et al., 2020; Mejía, 2019).

El logro de la educación inclusiva se basa en que el alumnado alcance los objetivos a un alto nivel de dominio, independientemente del tipo de diversidad que se integre en las aulas (García-García et al., 2021). Los centros educativos que fomentan la excelencia y la inclusión son claves para promover el cambio social (Biencinto, et al., 2021) al mismo tiempo que favorecen el éxito educativo (Echeita, 2014). Esta idea parece estar en sintonía con el sistema educativo de Finlandia, según los informes PISA, considerado como uno de los mejores del mundo (OCDE, 2019).

Si la equidad y la excelencia son componentes esenciales para la inclusión y para lograr una educación de calidad (Echeita et al., 2016; Marchesi & Martín, 2014) se hace necesario identificar qué competencias docentes promueven la mejora de la calidad de enseñanza en los centros educativos enfocadas hacia la evaluación docente e identificando los perfiles profesionales necesarios en la escuela actual.

El interés por delimitar las competencias docentes necesarias para conseguir una educación de calidad adaptada a las exigencias de la sociedad del siglo XXI no es nuevo. Han sido muchas las investigaciones españolas que han indagado sobre competencias docentes inclusivas en esta última década, por ejemplo, Arnaiz y Caballero, 2020; Echeita, 2012; Fernández-Batanero, 2013; Fernández-Tilve; Gallego-Ortega y Rodríguez-Fuentes, 2015 y Malvar-Méndez, 2020, pero no han tenido en cuenta la excelencia.

Fernández-Díaz et al., (2016) elaboraron un instrumento para valorar las competencias instrumentales y las competencias interpersonales del docente con el objetivo de identificar necesidades formativas. Fernández-Berruero y Sánchez-Tarazaga, (2014) evaluaron las competencias en una muestra de docentes a partir de un instrumento de escala likert clasificándolas en: competencias disciplinares o científicas, competencias metodológicas o

técnicas, competencias sociales o participativas y competencias personales o interpersonales o intrapersonales. Ambos instrumentos no consideran la excelencia y la inclusión como componentes esenciales de la calidad educativa. En cambio, García-García et al., (2017), después de revisar la bibliografía existente sobre esta temática, identificaron once competencias docentes enfocadas hacia una buena práctica educativa de calidad que persiga la excelencia y la inclusión basadas en los cuatro pilares de Delors (1996), (tabla 1).

**Tabla 1.**

*Competencias docentes PROFICIENCYIn+E 2017*

<b>Saber conocer</b>	<b>Dominio</b>	<b>Saber ser</b>	<b>Emocional</b>
	Investigación		Ética
	Adaptación		Liderazgo
<b>Saber hacer</b>	Planificación	Saber convivir	Trabajo en equipo
	Comunicación		Vínculos
	Tecnología		

*Nota.* modificado de García-García et al. (2017, p.703).

Este trabajo se centra en describir una de esas once competencias, concretamente, la autopercepción del docente de su nivel de la competencia "adaptación a las diferencias" utilizando la rúbrica ProficiencyIn+E elaborada por García et al. (2017). Esta competencia se define como la capacidad de actuar de manera eficaz ante cualquier acción educativa diseñada para aquellos estudiantes que presentan diferencias, individuales o grupales, cuya finalidad sea la equidad educativa.

Biencinto et al., (2019) señalan el bajo nivel percibido de la competencia "adaptación a las diferencias" en el profesorado en ejercicio, comparado con otras competencias, a pesar de ser considerada como esencial para el cambio hacia una educación inclusiva, tal y como también señala Fernández-Batanero, (2013). Concretamente, es el profesorado de educación secundaria del ámbito científico-tecnológico el que se percibe como menos competente en adaptación a las diferencias frente al de educación primaria (García-García et al., 2021).

## 2. OBJETIVOS

El objetivo principal es describir el nivel percibido de la competencia de adaptación a las diferencias en una muestra de docentes en las etapas de educación infantil, educación primaria y secundaria.

Como objetivo específico se propone describir dicha competencia en función de diferentes variables personales y contextuales.

### 3. MÉTODO

Se realiza un estudio cuantitativo descriptivo por encuesta, recogiendo la información con la rúbrica validada PROFICIENCYIn+E (García et al., 2017). La rúbrica de "adaptación a las diferencias" evalúa dos dimensiones: adaptación a las diferencias de los estudiantes (ADAP1) que representa el conocimiento que el profesorado tiene de las características del estudiante y adaptación a los diferentes modos de aprender (ADAP2) referido a la flexibilidad en el uso de metodologías docentes. Cada dimensión contiene 4 niveles de dominio que representan el 25%, 50%, 75% o 100% de competencia percibida. Por lo tanto, los resultados se distribuyen entre las puntuaciones 1 y 16 (4 niveles por cuatro puntos de dominio en cada uno de ellos). Siendo el 1 el menor nivel de competencia autopercibido y 16 el máximo.

**Tabla 2.**

*Niveles de dominio en la competencia en adaptación a las diferencias en la rúbrica de evaluación*

Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4
<b>ADAP1: Para adaptarme a las diferencias de mis estudiantes...</b>			
Conozco las características de aprendizaje de mi grupo clase (cómo aprenden según su edad) y programo pensando en ellas.	Me preocupo por conocer las necesidades de comunicación y aprendizaje de mis estudiantes con discapacidad y/o dificultades educativas y programo actividades ajustadas para ellos/as.	Identifico y me preocupo por ayudar a los/as estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje y/o que destacan más. Programo vías diferenciadas de aprendizaje.	Me preocupo por conocer de cada uno/a de mis estudiantes cómo aprenden, en qué destacan, qué dificultades tienen, qué intereses, etc., y programo diferentes procedimientos que se adapten a ellos/as.
<b>ADAP2: Para adaptarme a los diferentes modos de aprender...</b>			
Sigo el mismo procedimiento ya planificado para todos/as mis estudiantes. Apoyo a los/as que no han conseguido los objetivos tras la evaluación.	Atiendo con recursos específicos a mis estudiantes con discapacidad o con dificultades significativas de aprendizaje.	Incorporo procedimientos específicos tanto de refuerzo como de ampliación y profundización para mis estudiantes.	Utilizo diferentes procedimientos de enseñanza y evaluación para adaptarme a las diferentes formas de aprender de cada estudiante.

*Nota.* Elaboración propia.

Se han recogido datos demográficos relativos al sexo del participante, la etapa educativa (educación infantil, educación primaria, educación secundaria, bachillerato y formación profesional), el área en el que imparte docencia (atención a la diversidad científico-tecnológico, educación artística y física y socio-lingüística), el tipo de centro educativo (concertado, privado y público), los años de experiencia docente (con varios intervalos que van desde menos de un año de experiencia hasta más de 30 años) y el entorno en el que se ubica el centro (zona urbana, rural y semi-urbano).

La muestra está compuesta por 193 docentes de centros educativos españoles. Se realizó un muestreo no probabilístico-incidental. El 32.64% (129) pertenecen al género masculino y el 66.84% (63) al género femenino. La mayoría de los y las docentes afirman tener una experiencia de menos de un año (22,21%) y solo el 4,67% una experiencia de más de 30 años. El área de conocimiento más frecuente es la educación artística y física (38,86%), seguida de la socio-lingüística (28,50%), de la científico-tecnológico (16,58%) y, por último, atención a la diversidad (16,06%). Respecto a la etapa educativa en la que imparten principalmente docencia, el 62,69% pertenece a educación secundaria, 33,68% a educación primaria y 3,63% a educación infantil. En cuanto a la titularidad del centro predomina la pública (66,84%), seguido del concertado (23,32%) y privado (9,84%). La mayoría de la muestra trabaja en entornos urbanos (67,36%) frente a los entornos semi-urbanos (18,13%) y rurales (14,51%).

**Tabla 3.**

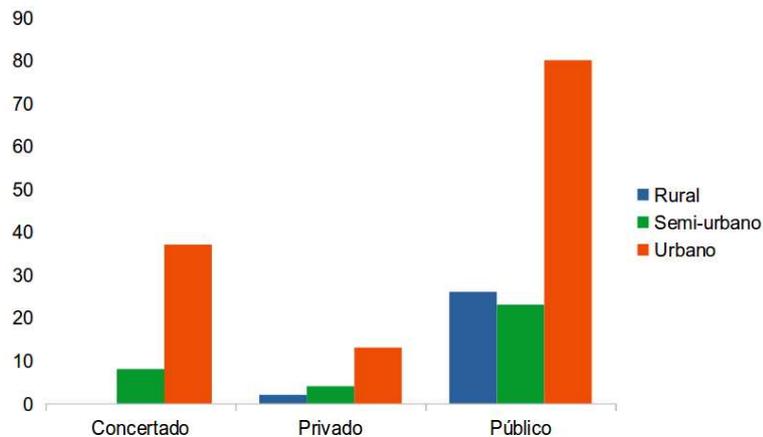
Distribución de la muestra por sexo y años de experiencia

Sexo	Años de experiencia							Total
	Menos de 1	1 a 3	3 a 5	5 a 10	10 a 20	20 a 30	Más de 30	
<b>Hombre</b>	7.77%	3.63%	4.66%	3.11%	4.15%	4.15%	1.04%	28.51%
<b>Mujer</b>	14.51%	10.36%	6.74%	5.70%	12.44%	6.22%	3.63%	59.60%
<b>Total</b>	22.21%	13.99%	11.40%	8.81%	16,59%	10.37%	4.67%	88.04%

*Nota.* Elaboración propia.

**Figura 1.**

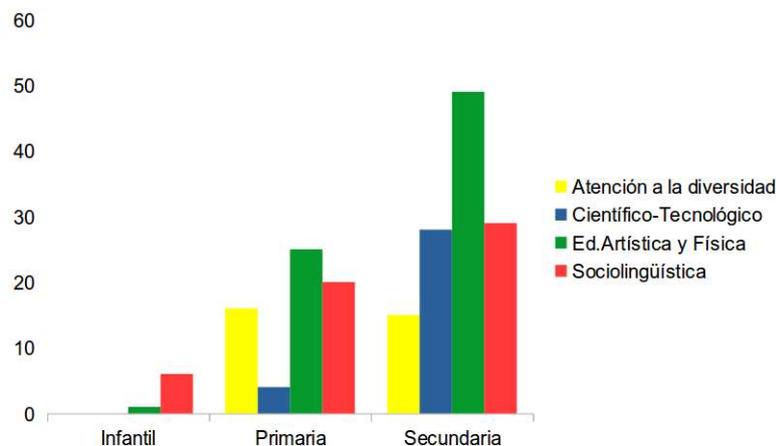
*Distribución por titularidad del centro y entorno en el que se ubica.*



*Nota.* Elaboración propia.

**Figura 2.**

*Distribución por etapa educativa y área docente.*



*Nota.* Elaboración propia.

Para realizar el análisis estadístico se ha utilizado el software PSPP. Se analizan las siguientes variables: sexo, etapa educativa, área docente, años de experiencia, titularidad del centro educativo y entorno en el que se ubica. Con respecto a la etapa educativa, la muestra perteneciente a bachillerato y formación profesional se les ha agrupado en la etapa de educación secundaria.

#### **4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

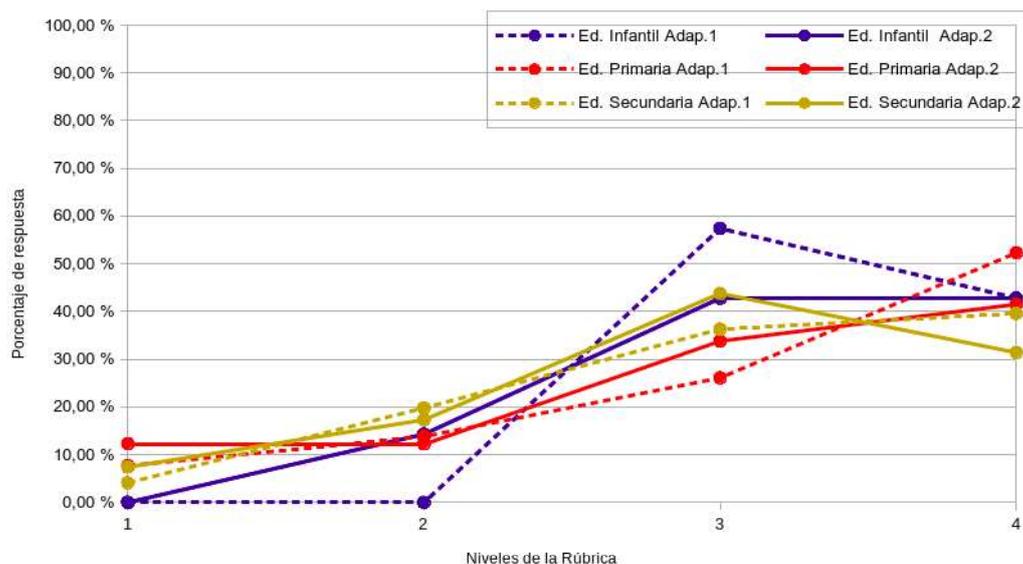
En primer lugar, se describe el nivel competencial del profesorado en función del sexo. En la dimensión adaptación a las diferencias, los hombres y las mujeres presentan puntuaciones

similares tanto en el conocimiento que tienen sobre su alumnado como en la flexibilidad en las metodologías. Las mayores puntuaciones las alcanzan en el nivel 3 de la rúbrica obteniendo una puntuación entre 9 y 12 en ambas dimensiones. En la dimensión “adaptación a las características de los estudiantes” las mujeres ( $\bar{X}=11.74$ ) obtienen mejores puntuaciones que los hombres ( $\bar{X}=11.62$ ). En la dimensión “adaptación a los diferentes modos de aprender” también son las mujeres las que destacan ligeramente ( $\bar{X}=11.63$ ) frente a los hombres ( $\bar{X}=11.02$ ). Estos datos sugieren que tanto hombres como mujeres se perciben con conocimientos amplios de las características de sus estudiantes y también se consideran más flexibles a los diferentes modos de aprender. Es destacable que las mujeres se perciben ligeramente con mayor competencia para ambas dimensiones que los hombres. Esto significa que se sienten con más flexibilidad para adaptarse a las diferentes metodologías de sus estudiantes presentando una mayor preocupación por ayudarles en su proceso de aprendizaje.

En relación a la etapa educativa, el 52.3% del profesorado de educación primaria (n=65) obtiene mejores puntuaciones que el resto de etapas en el conocimiento que tienen de las características de sus estudiantes. El 42.8% de los y las docentes de educación infantil (n=7) destacan en la dimensión de adaptación en los diferentes modos de aprender, resultados similares son los obtenidos por el profesorado de educación primaria en dicha dimensión (41.5%). El profesorado de educación secundaria (n=121) es el que obtiene menor puntuación en la flexibilidad hacia los diferentes modos de aprender (figura 3).

### Figura 3.

#### Resultados en función de la etapa educativa



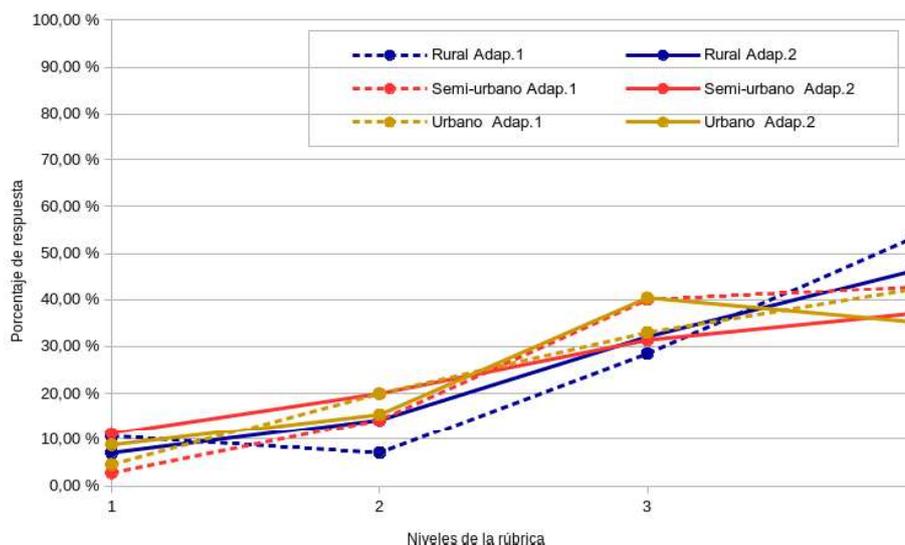
Nota. Elaboración propia.

Con respecto a los años de experiencia docente, el profesorado que tiene entre 20 y 30 años de experiencia se siente más competente en el conocimiento que tiene de las características de su alumnado (65%), en cambio, los que tienen de 5 a 10 años se perciben con mayor flexibilidad hacia los diferentes procedimientos de aprender de sus estudiantes (41.1%). El 31.8% de la muestra que tiene menos de un año de experiencia, así como entre 3 y 5 años, se perciben con menos conocimiento hacia las características de su alumnado. Asimismo, tanto el profesorado con menos de un año de experiencia como los y las que tienen más de 30 años de experiencia obtienen menor puntuación en la dimensión que hace referencia a los diferentes modos de aprender. Este resultado podría utilizarse como un indicador clave para analizar la formación previa recibida en las universidades sobre inclusión y excelencia educativa, así como la importancia de la formación continua del profesorado en ejercicio.

En cuanto al entorno, el 48% del profesorado cuyos centros educativos están en zonas rurales se percibe con mayor competencia en el conocimiento que tiene de sus estudiantes y el 39.5% a la flexibilidad hacia el modo de aprender. El profesorado que menor puntuación ha obtenido es el que desempeña sus funciones en entornos urbanos (figura 4). Los resultados sugieren que el profesorado de zonas rurales tiene mayor sensibilidad hacia la educación inclusiva y se adapta mejor a las diferencias de sus estudiantes que el de los entornos urbanos o semi-urbanos.

**Figura 4.**

Resultados en función del entorno en el que se ubica el centro



*Nota.* Elaboración propia.

En función del área docente, los resultados apuntan a que la dimensión “adaptación a las

características de los estudiantes” el profesorado de las áreas en atención a la diversidad (70,9%), educación artística y física (45.3%) y el área socio-lingüística (38.1%) se posiciona en el nivel más alto (4) de la competencia. La mitad de los y las docentes del área científico-tecnológico (25%) se posicionan en el nivel inmediatamente anterior (3). En la dimensión “diferentes modos de aprender” también son los y las docentes del área atención a la diversidad quienes puntúan más alto (48.4%), seguido el área educación artística y física (37.3%) y el área socio-lingüística (30.9%). Se puede decir que hay cierta equivalencia en los resultados en las dos dimensiones ya que el profesorado de las distintas áreas se percibe de manera similar en ambas. Los resultados sugieren que se establecen diferencias entre el área de atención a la diversidad y el resto de las áreas, (científico-tecnológico, educación artística y física y el área socio-lingüística), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ( $p=.003$ ). En la tabla 4 se muestran los resultados del análisis ANOVA para cada una de las áreas docentes.

**Tabla 4.**

*Diferencias en la dimensión adaptación a las diferencias en función del área docente.*

		Test post hoc (Scheffe)						
		$\bar{X}$		Atención a la diversidad	Científico-tecnológico	Educación Artística y Física	Socio-lingüística	ANOVA
<b>ADAP. 1</b>	Atención a la diversidad	13.87	dif		3.03	2.54	2.18	df(192)
			sig		.001	.001	.003	F=4.70
	Científico tecnológico	10.84	dif	-3.03		-.49	-.85	p=.003
			sig	.001		.520	.446	
	Educación Artística y Física	11.33	dif	-2.54	.49		-.36	
			sig	.001	.520		.850	
	Socio-lingüística	11.69	dif	-2.18	.85	.36		
			sig	.003	.446	.850		

*Nota.* Elaboración propia.

Como era de esperar, el profesorado del área de atención a la diversidad es el que señala una mayor competencia autopercebida en relación con la adaptación en la dimensión sobre los conocimientos que poseen sobre las características de sus estudiantes. También se perciben con competencia en la flexibilidad en los diferentes modos de aprender de su alumnado, pero en menor porcentaje.

Por último, en función de la titularidad del centro, el 48% de los y las docentes de los centros públicos conocen mejor y se preocupan por las características de los y las estudiantes y el 52.6%

del profesorado de la privada se adaptan mejor a los diferentes modos de aprender. Tan solo el 15.5% de la muestra de la concertada se percibe con competencia a los diferentes modos de aprender de sus estudiantes. El profesorado de los centros privados se percibe con mayor competencia en la adaptación a los diferentes modos de aprender de sus estudiantes, ya que más de la mitad de este grupo se ha posicionado en el nivel más alto de dominio (4), siendo estas diferencias estadísticamente significativas ( $p=.035$ ). Los resultados de la ANOVA indican que las diferencias más acentuadas se encuentran entre el colegio privado y el concertado (tabla 5).

**Tabla 5.**

*Diferencias en la dimensión diferentes modos de aprender en función de la titularidad del centro.*

		Test post hoc (Scheffe)					
		$\bar{X}$	Concertado	Privado	Público	ANOVA	
<b>ADAP.2</b>	Colegio	10.47	dif		-2.42	-1.06	df (192)
	concertado		sig		.012	.080	F=3.41
	Colegio	12.89	dif	2.42		1.36	p=.035
	privado		sig	.012		.116	
	Colegio	11.53	dif	1.06	-1.36		
	público		sig	.080	.116		

*Nota.* Elaboración propia.

Llama la atención este resultado puesto que los y las docentes de este tipo de centros tienen un perfil similar ya que se accede a estos centros sin necesidad de preparar una oposición para la función pública, es decir, son centros de gestión privada. Este dato parece sugerir que quizá no existan diferencias en cuanto a la formación docente pero sí en cuanto a la gestión y funcionamiento del mismo. Es destacable que menos del 10% de la muestra pertenece a centros privados.

Los resultados nos indican que la autopercepción en el conocimiento hacia el alumnado, así como la adaptación a los diferentes modos de aprender parece no estar influida por el sexo, la etapa, el entorno donde se ubica y los años de experiencia del profesorado, a pesar de la diferencia en los porcentajes que se consideran muy competentes, las diferencias de medias no son estadísticamente significativas.

Como se ha podido observar, sí existen diferencias significativas tanto en el área docente como en la titularidad del centro. Esto significa que la dimensión de la competencia es diferente en

función del área docente (ADAP1) y de la titularidad del centro (ADAP2). Es destacable que el profesorado de las áreas de conocimiento menos instrumentales (atención a la diversidad y educación artística y física) percibe conocer mejor las características y necesidades de sus estudiantes. En el caso del profesorado de atención a la diversidad, los resultados indican que es el que más competente se percibe, como era de esperar, lo que puede ser debido tanto a la formación recibida como a las actitudes positivas que poseen (Olsson & Roll-Pettersson, 2020). Sin embargo, no se aprecian estas diferencias en la segunda dimensión "adaptación en los modos de aprender". Los resultados en esta variable contrastan con el estudio de García-García, et al., (2021) en el que afirman que es el profesorado del área socio-lingüística quien se percibe con mayor competencia en adaptación a las diferencias, en ambas dimensiones. Aunque también hay estudios que afirman que los y las docentes del área atención a la diversidad se perciben con mayor competencia en flexibilidad a los diferentes modos de aprender (Biencinto et al., 2019).

Del mismo modo, el profesorado de los colegios privados se percibe con mayor competencia para adaptarse a los modos de aprender del alumnado. Este resultado coincide con investigaciones que afirman que los y las docentes de los colegios privados muestran una actitud favorable hacia los fundamentos de la educación inclusiva y hacia las prácticas inclusivas (Angenscheidt, & Navarrete, 2017). Esta idea podría tener que ver con el acceso a la enseñanza privada y el número de alumnos minoritario que precisa formas distintas de aprender. Está claro que el profesorado debe priorizar su formación en competencias hacia la inclusión y la excelencia, tal vez, se sientan abrumados por la especificidad de este tipo de formación (Büssing, et al., 2019) pero ya se sabe que el desarrollo de la inclusión demanda una reforma de prácticas educativas y un cambio en la metodología (Echeita, 2017). Este cambio se hace necesario llevarlo a las aulas de los centros educativos independientemente de la titularidad de los mismos, de esta forma, habrá centros educativos excelentes e inclusivos siguiendo los objetivos de la Agenda 2030 (ONU, 2020).

Por otro lado, aunque no haya resultados estadísticamente significativos que relacionen la competencia analizada con los años de experiencia del profesorado, es destacable que los y las docentes con menos de un año de experiencia se perciban con menor competencia para ambas dimensiones. Esto puede ser un indicador de la falta de formación en el ámbito universitario hacia la inclusión y la excelencia. También puede indicar la falta de experiencia, de forma que en el mismo desarrollo de la actividad docente se van desarrollando estas competencias en la práctica. Asimismo, esta investigación sugiere que se analicen los planes de estudios

universitarios con el fin de implementar contenidos inclusivos que favorezcan la atención a la diversidad. La inclusión de estos contenidos en la formación básica de las universidades es fundamental para poner en práctica la inclusión educativa (Reina, et al., 2016).

Hay que destacar que la muestra contestó a la rúbrica antes de la pandemia de la COVID-19. Esto es un dato de interés puesto que los y las docentes de los diferentes entornos no han podido manifestar brechas existentes entre el entorno rural y el urbano puesto que se han demostrado limitaciones en los recursos disponibles durante la pandemia (Monge et al., 2020). Como se ha podido comprobar para este estudio, el profesorado de las zonas rurales se percibe con mayor competencia para ambas dimensiones. Este resultado contrasta con estudios que consideran la escuela rural como una institución vulnerable ante determinadas problemáticas (Núñez et al., 2020) y, por ende, la deficiente formación del profesorado para trabajar en dichos contextos y para acceder a recursos formativos (Piña, 2014). También insisten en que hay que dotar a este sector de recursos para garantizar la educación de calidad para todos y todas (Monge et al., 2020). Por otro lado, Abós (2020) señala que la escuela rural es un espacio lleno de oportunidades y que debe afrontar nuevos retos como los relacionados en equidad y convivencia. Tal vez, que el profesorado de las zonas rurales se perciba con mayor competencia en adaptación a las diferencias se deba a que en este tipo de centros se da una mayor atención individualizada y personalizada hacia el alumnado, mayor autonomía de los docentes y la heterogeneidad de sus aulas como elemento enriquecedor de los aprendizajes (Monge et al., 2020; Montalvo & Guillén, 2013; Sepúlveda & Gallardo, 2011).

## **5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS**

Esta investigación pone de manifiesto que todas y todos los participantes se perciben con mayor competencia en conocimientos (ADAP1) que en procedimientos (ADAP2). Por lo tanto, lo que el y la docente va a precisar es una formación continua adaptada a sus necesidades concretas, menos teórica, más práctica y que se ajuste a la situación y el contexto de su ejercicio profesional.

A la vista de los resultados, parece que la competencia adaptación a los diferentes modos de aprender de los y las estudiantes está influida por la titularidad del centro educativo, siendo el profesorado de los centros privados el que se percibe con mayor competencia. Sin embargo, este resultado tiene que tomarse con precaución por el bajo porcentaje de representación en la muestra de este colectivo. Habría que realizar un estudio con una población más representativa para confirmar o refutar este resultado. También se destacan las diferencias significativas halladas en el área docente. Es el profesorado de atención a la diversidad quien posee mayor

competencia tanto en la dimensión de conocimiento como la flexibilidad hacia sus estudiantes. Resultado lógico, ya que este profesorado normalmente tiene una formación inicial más profunda en este ámbito concreto y es este, precisamente, su ámbito de desarrollo profesional.

El este estudio ofrece datos de interés para las investigaciones de la competencia adaptación a las diferencias del profesorado de las distintas etapas educativas. A nivel general, se puede afirmar que el profesorado se percibe bastante competente en ambas dimensiones, aunque también sugieren la importancia de la formación continua, a ser posible en contextos de formación colaborativos, sobre todo para el profesorado de secundaria ya que son los que han obtenido puntuaciones más bajas frente a los de primaria. González-Gil, et al., (2019) manifiestan que el profesorado de primaria presenta una percepción más favorable ante la diversidad que los y las de secundaria. Esto se debe a que dispone de más recursos y apoyos para desempeñar sus funciones en la escuela inclusiva que el de secundaria quien además posee menos formación didáctica en general, y en atención a la diversidad en particular, así como en cuestiones pedagógicas relacionadas con la educación inclusiva. Conocer las diferencias de los y las estudiantes entre el profesorado es un indicador positivo relacionado con la inclusión y con un modelo docente centrado en el y la estudiante, tal y como proponen Bartau et al., (2017) y Marchesi, (2007).

Por otro lado, como proponen Biencinto, et al., (2021), al ser una rúbrica en la que los docentes valoran su nivel competencial autopercibido sería interesante relacionar el nivel conseguido en esta competencia con los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes.

Quedan por realizar estudios con la finalidad de comprender si los perfiles competenciales de los y las docentes de las diferentes etapas deben ser semejantes o diferentes para hacer confluir los principios de excelencia y equidad. También se considera importante averiguar si las competencias docentes para la inclusión y la excelencia se distribuyen igual en función de la zona en la que se encuentra el centro, ya que hay poca literatura científica que demuestre que el profesorado de las zonas rurales se perciba con mayor competencia para adaptarse a las diferencias de sus estudiantes debido a la vulnerabilidad de dichos centros (Núñez et al., 2020; Piña, 2014).

Por último, resulta necesario remarcar la importancia de disponer de modelos educativos y currículos flexibles y dinámicos que fomenten el desarrollo de competencias en materia de inclusión de forma que el profesorado sea capaz de reflexionar sobre sus prácticas inclusivas y esté dispuesto a profundizar y mejorar constantemente en su búsqueda de la equidad educativa. De esta forma, favorecerá que los y las docentes se perciban con mayor competencia en

adaptación a las diferencias de su alumnado, para conseguir, en último término, el objetivo final de su labor que no es otro que conseguir una educación inclusiva y de excelencia.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26. 41-52. <http://dx.doi.org/10.14201/aula2020264152>.
- Ainscow, M., & A. Sandill. (2010). Developing Inclusive Education Systems: The Role of Organisational Cultures and Leadership. *International Journal of Inclusive Education* 14(4), 401–416. <http://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Angenscheidt, L. & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>.
- Arnaiz, P., & Caballero, C. M. (2020). Study of specialized open classrooms as a specific measure of attention to diversity. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(1), 191-210. <http://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.1.009>.
- Bartau, I., Azpillaga, V. y Joaristi, L. M. (2017). Metodología de enseñanza en centros eficaces de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista De Investigación Educativa*, 35 (1), 93-112. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.225141>.
- Biencinto, Ch., García-García, M., Carpintero, E., Villamor, P. & Torrecilla, S. (2021). Psychometric Properties of The ProficiencyIn+E Rubric: self-evaluation of teaching skills. *Studies in Educational Evaluation*, 70. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101040>.
- Biencinto, C., García-García, M., Carpintero, E., Vilamor, P., Torrecilla, S., & Huetos, M. (2019). Autoevaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia en educación primaria y secundaria. *En Investigación comprometida para la transformación social. XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa. (pp.522-528)*. Universidad Complutense de Madrid.
- Büssing, A. G., Menzel, S., Schnieders, M., Beckmann, V., & Basten, M. (2019). Values and beliefs as predictors of pre-service teachers' enjoyment of teaching in inclusive settings. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(S1), 8-23. <http://doi.org/10.1111/1471-3802.12474>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana/UNESCO. <https://files.sld.cu/sccs/files/2010/04/4-informe-delors-1996.pdf>.

- 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. *Revista Tendencias Pedagógicas*, (19), 7-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3938849>.
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>.
- Echeita, G., Martín, E., Simón, C., & Sandoval, M. (2016). *La educación escolar como proyecto social*. Sección 1. Introducción: Calidad, equidad, inclusión y atención a la diversidad. Curso Equidad801x: Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad. [Cursos UAMx | <https://www.edx.org/school/uamx>]. Retrieved from <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-uamx-equidad801x>.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octoedro.
- Fernández-Tilve, M. D., & Malvar-Méndez, M. L. (2020). Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Investigación Educativa*, 38(1), 239-257. <http://doi.org/10.6018/rie.369281>.
- Fernández-Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- Fernández-Berruero, R., & Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes en secundaria. Análisis de perfiles de profesorado. *RELIEVE*, 20(1), 1-20. <http://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3786>.
- Fernández-Díaz, M., Rodríguez-Mantilla, J., & Fernández-Cruz, F. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(2), 85-101. <http://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68206>.
- Gallego-Ortega, J. L., & Rodríguez-Fuentes, A. (2015). Competencias comunicativas de maestros en formación de educación especial. *Educación Y Educadores*, 18(2), 209-225. <http://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.2>.
- García-García, M., Biencinto-López, Ch., Carpintero-Molina, E., Núñez-del-Río, C., Arteaga-Martínez, B. (2013). Rendimiento en matemáticas y actitud hacia la materia en centros inclusivos: estudio en la Comunidad de Madrid. *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 117-132. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.143221>.

- García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., Camilli, C., Pastor, L., Serrano, S., Huetos, M., Núñez, C., Arias, J., Bravo, J.L., Caravantes, A., del Mazp, J.C., Martínez, S., Sánchez, J.A., González, D., Arias, J.M., Perez, H., Burguera, J., Arteaga, M., Manzanal, A., Perochena, P., Querol, M., Navaridas, F., Jiménez, M.A., Prieto, M., Chiva, I., Ramos, G. (2017). Evaluación de competencias docentes para la inclusión y la excelencia: resultados preliminares sobre la percepción del profesorado. Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y transferencia. (Salamanca, España, 28-30 de junio de 2017). Salamanca, España: AIDIPE.
- García-García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., & Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? *RELIEVE*, 27(1), 1-30. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>.
- Gezer, M. S., & Aksoy, V. (2019). Perceptions of turkish preschool teachers' about their roles within the context of inclusive education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 31-42. <http://doi.org/10.20489/intjcesc.583541>.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>.
- Haug, P. (2017). Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>.
- Hernández-González, O., Antonio, A., & Pedro da Fonseca, A. J. (2020). Teachers' perception about their competencies to attend students with special educational needs. *Atenas*, 1(49), 53-69.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Alianza Editorial.
- Marchesi, A. & Martín, E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Alianza Editorial.
- Mejía-Zapata, S. I. (2019). Functional diversity and inclusion in institutions of higher education (IES) in Medellín. *Interdisciplinaria*, 36(2), 151-164.
- Monge, C., Gómez-Hernández, P., & Jiménez-Arenas, T. (2020). Cierre de Escuelas en Contextos Vulnerables desde la Perspectiva de los Orientadores: Impacto en Zonas Rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 371-385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>.

- Montalvo, D. & Guillén, P. (2013). La escuela inclusiva a examen: orientaciones para su mejora. En E. Sebastián, C. R. Mosca y S. E. S. Oliveira (Eds.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad en Brasil y España* (pp. 81-121). Universidad de Alcalá.
- Nketsia, W., Opoku, M. P., Saloviita, T., & Tracey, D. (2020). Teacher educators' and teacher trainees' perspective on teacher training for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 49-65. <http://doi.org/10.2478/jtes-2020-0005>.
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P. & Grech, S. (2020). Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicaciones para las comunidades. *Educação e Sociedade*, 41, 1-19. <https://doi.org/10.1590/es.215922>.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- ONU (2020). *Informe de los objetivos de Desarrollo Sostenible*. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf).
- Piña, R. (2014). Desarrollo de la formación permanente del profesorado en la provincia de Guadalajara: un estudio de caso. *Enseñanza & Teaching*, 32(1), 141-159. <https://doi.org/10.14201/et2014321141159>.
- Pit-ten, I., Markova, M., Krishler, M., & Krolak-Scwerdt, M. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Reina, R., Hemmelmayr, I., & Sierra-Marroquín, B. (2016). Self-efficacy of Physical Education teachers toward inclusion of students with disabilities and regarding their previous training and experiences. *Psychology, Society and Education*, 8(2), 93-103. <http://doi.org/10.25115/psye.v8i2.455>.
- Schwab, S. (2019). Teachers' student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables. *Educational Psychology*, 39(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1516861>.
- Sepúlveda, M. P. & Gallardo, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: Nuevos caminos para una realidad silenciada. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 141-153.