

ACTITUDES Y COMPROMISO DE LOS MAESTROS EN FORMACIÓN HACIA EL TRABAJO EDUCATIVO EN ENTORNOS SOCIALES DESFAVORECIDOS

Belén Urosa Sanz

Santa Lázaro Fernández

Universidad Pontificia Comillas

1. INTRODUCCIÓN

En la sociedad del siglo XXI el derecho a la educación debe contemplarse desde una perspectiva más amplia y profunda. Ya no es suficiente haber alcanzado la meta de la escolarización obligatoria, se trata ahora de garantizar que la educación actúe como mecanismo para el desarrollo y la promoción social de las personas proporcionándoles nuevas oportunidades y contribuyendo a la eliminación de las desigualdades sociales.

En nuestro país, tras el período de crisis y la posterior recuperación económica, los datos muestran que mientras que los indicadores medios de renta y empleo evolucionan positivamente, los avances han sido más limitados en las situaciones de vulnerabilidad y pobreza, que se han visto agravadas e intensificadas y que se concentran especialmente en ciertos grupos de edad (FOESSA, 2018).

Es el caso de los menores de 16 años, un 40% de los cuales se encuentra en situación de vulnerabilidad. Se trata de «una tendencia preocupante, ya que se constituye como un fenómeno estructural» (FOESSA, 2018, p. 24). El 23,3% de los menores de edad vive en hogares que se encuentran en situación de exclusión social, si a ello se añade que un

22,6% de los menores de 30 años está en situación de exclusión, se concluye que en su conjunto, los menores y jóvenes tienen un porcentaje de exclusión que supera en un 25% a la media del total de la población, y es más del doble si se compara con los mayores de 65 años.

Estos datos adquieren una mayor gravedad si se considera el hecho comprobado de que la pobreza se transmite intergeneracionalmente y que los niños y niñas pobres se enfrentan a un futuro más incierto en el que las probabilidades de escapar de ella son escasas: el 80% de los niños y niñas que en la actualidad viven en situación de pobreza, también lo estarán en su vida adulta (FOESSA, 2016).

No hay duda de que la educación es un elemento clave, un factor de protección y promoción que favorece la plena integración social y minimiza las posibilidades de exclusión. Es «uno de los componentes más eficaces del ascensor social» y por ello es fundamental poner todo el empeño en proporcionar una educación de calidad a los niños y niñas que se encuentran en situaciones de pobreza y vulnerabilidad social, con vistas a conseguir una sociedad más cohesionada y que «no deje a nadie atrás» (FOESSA, 2018).

La desigualdad y las condiciones socio económicas de las familias guardan una estrecha relación con el recorrido educativo de los niños y niñas. España tiene la mayor tasa de Abandono Educativo Prematuro¹ (AEP) de la Unión Europea, con una media nacional situada en el 18,3%, muy por encima de la media Europea (10,6%) y del objetivo de la estrategia 2020 (10%)².

Aunque en los últimos años se ha experimentado una evolución favorable, la tasa sigue siendo alta y da cuenta de un grave problema social.

El 43% de los niños y niñas del quintil más pobre de la sociedad, abandona prematuramente sus estudios. Del total de abandono escolar temprano en el año 2015, un 40% correspondía a chicos y chicas que se encontraban en el grupo del 40% más pobre de la población. Respecto

¹ Entendida como no alcanzar al menos un nivel 3 de la Clasificación Internacional de Niveles Educativos (CINE) y no estar cursando estudios ya sean reglados o no reglados. Expresa el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han abandonado los estudios con una titulación inferior a la Secundaria postobligatoria.

² «La proporción de abandonos prematuros de la educación y la formación debería estar por debajo del 10%» (Consejo de la Unión Europea, 2009:7). Disponible en [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES)

al perfil más representativo del Abandono Escolar Temprano los datos muestran una proporción mayor de varones, de nivel socioeconómico bajo, extranjeros y provenientes de minorías étnicas (5 de cada 10 niños y niñas gitanos no se gradúan en la ESO, es decir el doble de la población general). Respecto al rendimiento académico, el alumnado español de nivel socioeconómico bajo, obtiene 90 puntos menos en las pruebas matemáticas de PISA que el alumnado de nivel socioeconómico alto que tiene también cuatro veces más posibilidades de haber repetido curso (Save the Children, 2016).

El abandono educativo temprano no es un fenómeno repentino en la vida de los estudiantes sino que se va gestando a lo largo de todo el recorrido escolar desde los primeros años de escuela hasta la finalización de los estudios obligatorios (Salvá, Oliver y Comas, 2014). Es el resultado de un proceso de desvinculación de la escuela, de «desenganche», de «lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela» (Mena, Fernández y Riviére, 2010, p. 123) que constituye una antesala del fracaso.

Es necesario desarrollar políticas educativas basadas en la equidad, dar un paso más allá de las políticas de igualdad. No basta con dar un trato igual a todas las personas independientemente de su condición de partida, sino «tratar a cada uno de la forma que necesite para salvar las desigualdades que existen en origen» (Save the Children, 2016).

Como señala la Unesco (2005), la educación ha de ser inclusiva, en el sentido de ser capaz de proporcionar respuestas adecuadas a la amplia variedad de necesidades de los estudiantes. No se trata de «integrar» a quienes tienen necesidades específicas, sino de transformar los entornos de aprendizaje, para responder a quienes aprenden y conseguir que tanto los profesores como los propios estudiantes, se sientan cómodos ante la diversidad y la vean como un reto, un enriquecimiento y no como un problema.

La contribución de los maestros es el principal factor para lograr el éxito de los estudiantes y su calidad es la variable más significativa. «Mejorar la eficacia y la equidad de la educación depende, en gran medida, de asegurar que las personas competentes deseen trabajar como docentes, que su enseñanza sea de alta calidad y que todos los estudiantes tengan acceso a ella» (OCDE, 2009, p. 22).

Un buen docente ha de tener sólidos conocimientos de su materia, capacidad para transmitir ideas de forma clara y convincente, crear ambientes de aprendizaje eficaces para diferentes tipos de estudiantes, establecer relaciones positivas con ellos, ser entusiasta y creativo, trabajar eficazmente en equipo y con las familias y hacer una contribución positiva a la escuela y a la profesión.

Estas capacidades han de desarrollarse en un proceso de formación continuada a lo largo de los años. Sin embargo, su formación inicial es clave pues sienta los cimientos, las bases de los posteriores procesos de aprendizaje. Se adquieren las actitudes y la concepción sobre la educación que guiarán sus pasos en su desempeño profesional.

Es necesario analizar en qué medida la formación inicial de los maestros contribuye al desarrollo de un perfil docente orientado a la inclusividad que apoye a cada alumno según sus necesidades y que contribuya a su éxito educativo (Vélez, Tárrega y Fernández, 2016).

La legislación española que regula la formación de los futuros docentes, establece las competencias a cubrir en los planes de estudio de Magisterio³. Así, para los maestros de Educación Infantil se establece que han de desarrollar las competencias de «diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos», «promover y colaborar en acciones dentro y fuera de la escuela, organizadas por familias, ayuntamientos y otras instituciones», «saber trabajar en equipo con otros profesionales de dentro y fuera del centro en la atención a cada estudiante» y «conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social».

Para los maestros de Primaria: «diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos y que conformen los valores de la formación ciudadana». Se añade también «desempeñar las funciones de tutoría y orientación... atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes», «conocer las características de los estudiantes, así como las de sus contextos motivacionales y sociales», «identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que

³ <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>
<https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf>

afectan a estudiantes con diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje», «cooperar con las familias y la comunidad» y «desarrollar y evaluar contenidos de currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes».

Los actuales planes de estudio suelen incluir tan sólo una asignatura de Educación Inclusiva que suele centrar sus contenidos en las necesidades educativas derivadas de la discapacidad, y mínimamente de la pobreza y la vulnerabilidad social.

Se requiere contar con una sólida formación pedagógica que permita reconocer las necesidades no sólo cognitivas sino también comportamentales, emocionales y relacionales de los niños y niñas de sectores vulnerables (Calvo, 2013) y ser sensible a aspectos no sólo académicos sino relativos «a su autoestima, al respeto a la norma, al reconocimiento de la autoridad, a la valoración de la educación y, en general, al desarrollo de competencias para la vida en común que facilitarán la socialización de los niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad» (Calvo, 2013, p. 12)

Para la adquisición de estas competencias, es conveniente además la participación en experiencias que pongan en contacto a los estudiantes con distintas realidades sociales. Esto contribuye al logro de un perfil profesional competente para el trabajo con niños y niñas de entornos sociales desfavorecidos, sensibilizándoles sobre las desigualdades sociales, estimulando el pensamiento crítico y fortaleciendo su compromiso (Aramburuzabala, 2012)

Con la finalidad de analizar hasta qué punto los alumnos a lo largo de su formación como maestros adquieren estos conocimientos y destrezas, así como una actitud y predisposición favorable para trabajar profesionalmente con estos estudiantes, se realizó una investigación en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid-España con todos los estudiantes de Magisterio.

En este estudio se recogió información sobre la participación de los alumnos en actividades de voluntariado dentro y fuera de la universidad y en actividades de Aprendizaje Servicio (APS), la percepción de sus conocimientos sobre las características socio-educativas de niños y niñas en riesgo de exclusión social, de su autoeficacia para el trabajo con ellos y su perspectiva profesional futura de trabajar con este tipo de población. Además, se trató de comprobar si esta preparación y predisposición

profesional fue diferente en alumnos que hubieran participado durante su formación en acciones de voluntariado y APS.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La población de este estudio estaba compuesta por todos los alumnos de los cursos de las titulaciones de Educación de la Universidad P. Comillas. De ellos participaron de forma voluntaria 244 que supusieron el 65% de los alumnos matriculados durante el curso 2018-19.

Su media de edad fue de 20,22 años (desviación típica = 2,56) con un rango entre 17 y 38 años. El 18,9% (46) fueron Hombres y el 80,3% (196) Mujeres.

La distribución de participantes de la investigación según los estudios de Educación que cursan puede observarse en la Tabla 1.

TABLA 1: Sujetos de la muestra según titulación (N = 244)

TITULACIÓN	N	%
Grado en Educación Infantil	31	12,7
Grado en Educación Primaria	21	8,6
Doble Grado en Educación Infantil y Educación Primaria	53	21,7
Doble Grado en Educación Primaria y Educación Infantil	92	37,7
Doble Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Educación Primaria	47	19,3

Están matriculados el 28,3% (69) en 1.º, el 25,8% (63) en 2.º, el 20,5% (50) en 3.º, el 12,3% (30) en 4.º y el 13,1% (32) en 5º curso.

2.2. Variables e instrumentos

Con el fin de alcanzar los objetivos del estudio, se aplicó un cuestionario diseñado *ad hoc* para esta investigación en todas las titulaciones y cursos. Se realizó la aplicación en las aulas de clase mediante el acceso

de los alumnos a una URL. La estructura y variables recogidas fueron las siguientes:

- Variables sociodemográficas: Edad, Sexo, Titulación y Curso
- Experiencias de voluntariado fuera y dentro de la Universidad, así como en Proyectos de APS: Participación, Vinculación con educación, aportación de la experiencia a su madurez personal y para su ejercicio profesional.
- Escala tipo Likert de 5 ítems con respuestas de 1 a 6 sobre el conocimiento de las características sociales de los alumnos en riesgo de exclusión social.
- Escala tipo Likert de 6 ítems con respuestas de 1 a 6 sobre el conocimiento de las características y dificultades educativas de estos alumnos.
- Escala tipo Likert de 11 ítems con respuestas de 1 a 6 sobre la percepción de su formación específica para el trabajo educativo con ellos.
- Autoeficacia docente. A través de una pregunta en escala de 1-10 sobre su percepción de la capacidad que tienen para el trabajo con estos alumnos.
- Predisposición profesional de trabajo con estos alumnos, a través de 4 ítems con diferentes contextos profesionales con presencia graduada de estos alumnos. En escala de 1 a 6.

2.3. Resultados

Se realizaron análisis descriptivos de las variables de la investigación.

Con respecto a la participación de los sujetos de la muestra en actividades de voluntariado hay que señalar que el 56,1%(137) habían participado en alguna actividad de voluntariado con asociaciones o entidades sociales fuera de la universidad, el 12,3% (30) en actividades de voluntariado organizadas por la universidad y el 32,4% (79) en algún proyecto de «aprendizaje servicio» organizado por la universidad durante sus años de estudio.

Los participantes valoraron la repercusión que estas experiencias habían tenido para su madurez personal y también para su futuro ejercicio profesional como maestros. Los resultados sobre ambos aspectos pueden consultarse en la Tabla 2.

TABLA 2: Medias (M) y desviaciones típicas (DT) de las variables relacionadas con la repercusión de las experiencias de voluntariado y APS. Escala 1-10.

VARIABLE		N	M	DT
Repercusión sobre la Madurez Personal	Voluntariado fuera	137	8,86	1,26
	Voluntariado dentro	30	8,50	1,23
	Proyectos APS	79	8,47	1,26
Repercusión para su ejercicio profesional	Voluntariado fuera	137	8,33	1,39
	Voluntariado dentro	30	8,57	0,94
	Proyectos APS	79	8,76	1,13

Se calcularon las puntuaciones globales de las variables: conocimientos sobre las características sociales, conocimientos sobre las características educativas, percepción de la formación pedagógica para el trabajo con estos alumnos. Los resultados descriptivos, así como de los elementos que las constituían, pueden consultarse en la Tabla 3.

TABLA 3: Medias (M) y desviaciones típicas (DT) de las variables fundamentales del estudio. Escala 1-6 (N=244)

VARIABLE		M	DT
Características Sociales (M=3,39; DT=0,99) (alpha Cronbach=0,88)	Volumen de niños	3,05	1,203
	Distribución geográfica	3,08	1,204
	Colectivos vulnerables	3,73	1,13
	Características socioeconómicas	3,5	1,19
	Consecuencias sociales	3,58	1,29
Características Educativas (M = 2,94; DT = 1,02) (alpha Cronbach = 0,90)	Absentismo y abandono escolar	3,02	1,31
	Fracaso escolar	3,32	1,24
	Carencias educativas	3,42	1,14
	Medidas legislativas	2,57	1,24
	Programas públicos de apoyo	2,52	1,24
	Ong's de trabajo socioeducativo	2,79	1,30

	VARIABLE	M	DT
Formación Pedagógica (M=3,52; DT=1,04) (alpha Cronbach=0,95)	Problemas educativos asociados	3,45	1,16
	Información necesaria de cada niño	3,48	1,28
	Proceso educativo personalizado	3,48	1,28
	Adaptación actividades didácticas	3,76	1,27
	Flexibilización evaluación	3,62	1,25
	Adaptaciones curriculares	3,52	1,28
	Factores protectores	3,87	1,31
	Técnicas motivación	3,92	1,24
	Trabajo con las familias	3,35	1,24
	Prácticas de éxito	3,14	1,34
Recursos del entorno	3,18	1,86	

El comportamiento psicométrico de las tres escalas fue muy adecuado, la consistencia interna medida tuvo como resultados $\alpha=0,88$; $\alpha=0,90$ y $\alpha=0,95$ respectivamente. Las tres variables correlacionaron significativamente también con la pregunta sobre autoeficacia docente, los resultados fueron $r=0,282$ ($p<0,001$), $r=0,384$ ($p<0,001$) y $r=0,509$ ($p<0,001$) respectivamente.

En cuanto a las perspectivas futuras de trabajo con esta población, los estudiantes de magisterio mostraron una inclinación media a desarrollar su carrera profesional en estos entornos educativos. Su interés por los diferentes entornos puede consultarse en la Tabla 4. Para cada entorno los sujetos indicaban su inclinación en una escala de 6 puntos, donde el 1 era «No, no me veo para nada aquí» y el 6 «Sí, desde luego es lo que más me gustaría».

TABLA 4: Medias (M) y desviaciones típicas (DT) sobre las expectativas de trabajar en diferentes entornos. Escala 1-6 (N=244)

CONTEXTOS EDUCATIVOS	M	DT
En un centro educativo con alumnos socialmente vulnerables	3,98	1,01
En un centro educativo en zona de alta vulnerabilidad o pobreza	3,77	1,14
En ONG´s con programas educativos para estos niños	3,65	1,24
En ONG´s fuera de España en programas de cooperación	3,56	1,40

Todas las medias se situaron entre los puntos 3 («No, es improbable, pero quizás pueda terminar en este trabajo») y 4 («Sí, no descarto trabajar en esta situación»).

Además, se analizó si las puntuaciones globales con respecto a los conocimientos sobre características socioeducativas y la formación pedagógica eran diferentes en función de las titulaciones y el curso. Se realizaron Análisis de Varianza de un Factor para cada una de ellas y no se encontró ninguna diferencia significativa para estas variables en función de la titulación. Sí se encontraron diferencias en el caso del curso para las variables conocimientos de las características educativas ($F=2,89$; $p<0,05$, Eta cuadrado=0,046) y percepción sobre su formación pedagógica para el trabajo con estos estudiantes ($F=6,38$; $p<0,001$; Eta cuadrado=0,096). En ambos casos, aunque las diferencias no fueron grandes, el grupo que se diferenció significativamente del resto, como era esperable, fue 5.º curso.

También se realizaron Análisis t Student con la finalidad de comprobar cómo se relacionaba la experiencia de participación en actividades de voluntariado y APS con las variables relativas a conocimientos, formación y expectativas profesionales. Los resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas en función de la participación en actividades de voluntariado y APS (Tabla 5).

TABLA 5: Diferencias significativas entre participantes en actividades de voluntariado y/o APS en conocimientos socioeducativos, formación pedagógica y expectativas de trabajo

Escalas	PARTICIPACIÓN	N	M	DT	t	Sig.	d Cohen
Voluntariado fuera Universidad	ONG's en España en programas educativos	64	3,20	1,25	-3,629***	,000	-0,55
	Expectativa laboral	137	3,87	1,19			
	ONG's fuera de España en Cooperación	64	3,02	1,46	-3,880***	,000	-0,57
	Expectativa laboral	137	3,81	1,30			
Voluntariado dentro Universidad	Características sociales	214	3,34	,97	-2,044*	,042	-0,38
	Expectativa laboral	30	3,73	1,07			
	Escuela en zona de alta vulnerabilidad	214	3,71	1,12	-2,373*	,018	-0,44
	Expectativa laboral	30	4,23	1,22			
Proyectos APS	ONG's en España en programas educativos	214	3,55	1,22	-3,458**	,001	-0,69
	Formación Pedagógica	30	4,37	1,16			
	ONG's fuera de España en Cooperación	214	3,47	1,38	-2,708***	,007	-0,53
	Expectativa laboral	30	4,20	1,38			
	Formación Pedagógica	165	3,40	1,01	-2,702***	,007	-0,36
	Expectativa laboral	79	3,78	1,09			

*p<0,05 **p<0,01 ***p<0,001.

Existió homogeneidad entre las varianzas de los grupos en todos los análisis.

Como puede observarse, las diferencias significativas no fueron muchas, siempre a favor de realizar la experiencia de voluntariado o APS. Se pudo verificar la existencia de diferencias entre los sujetos en función de haber realizado o no actividades de voluntariado (tanto dentro como fuera de la universidad) y tener expectativas de trabajo en ONG's.

Además, se obtuvo evidencia empírica para señalar que quienes han participado en proyectos APS tienen una mejor percepción sobre su formación pedagógica con niños con vulnerabilidad social que los que no han participado en este tipo de proyectos y que los participantes en actividades de voluntariado dentro de la universidad señalaron tener mejores conocimientos sobre las características sociales de los alumnos y una mayor predisposición a trabajar en centros educativos ubicados en contextos de más vulnerabilidad que aquellos que no han participado en este tipo de actividades.

Por último se analizaron las relaciones existentes entre las puntuaciones globales en conocimientos sobre las características sociales y educativas de estos niños, la percepción de formación pedagógica con sus perspectivas de trabajo en diferentes contextos con estos niños. Los resultados de estos análisis pueden observarse en la Tabla 6.

TABLA 6: Correlaciones entre conocimientos socioeducativos, formación pedagógica y las expectativas de trabajo (N=244)

		Escuela con niños vulnerables	Escuela en zona de alta vulnerabilidad	ONG's en España en programas educativos	ONG's fuera de España en Cooperación
Conocimientos Características sociales	r	,119	,217**	,188**	,161*
Conocimientos Características educativas	r	,153*	,204**	,195**	,159*
Percepción sobre su formación pedagógica	r	,217**	,295**	,153*	,175**

* Correlación significativa $p < 0.05$

** Correlación significativa $p < 0.01$

Se detectaron relaciones significativas entre los conocimientos de las características sociales y educativas de estos niños, junto con la percepción sobre su formación pedagógica y con las expectativas de trabajo en contextos educativos con niños en riesgo social, a excepción de la expectativa de trabajar en una escuela donde haya este tipo de niños y los conocimientos sobre sus características sociales.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los resultados indica que los sujetos estudiados han participado en un porcentaje muy elevado en actividades de voluntariado y proyectos de Aprendizaje Servicio, sobre todo en acciones de voluntariado externas a la universidad. Su valoración respecto a la repercusión que ello ha tenido para su madurez personal y su formación profesional como maestros es muy positiva, con valores en todos los casos superiores a la puntuación media de 8 (en escala 1-10). Se puede considerar que el grupo ha contestado de forma muy homogénea.

Sus valoraciones globales sobre su percepción de poseer conocimientos específicos acerca de las características sociales y educativas de estos alumnos y de tener la formación pedagógica adecuada para trabajar con ellos, no fueron excesivamente altas. Las puntuaciones medias se situaron en torno a la puntuación central de la escala. Sobre todo sorprendió su percepción baja respecto a contenidos específicos tales como el conocimiento de los medios que contempla la legislación o de los recursos del entorno del centro educativo de que se dispone para apoyar a estos estudiantes. Estos datos confirman de alguna manera su insuficiente formación especializada para trabajar con estos estudiantes y la necesidad de que se refuercen todos estos conocimientos en los planes de estudios universitarios de la formación de maestros.

En cuanto a las expectativas de desarrollo profesional, se comprueba una inclinación media para trabajar con estos alumnos, incluso en el contexto de centros educativos donde tan sólo hay una presencia reducida de este tipo de alumnado. Este es un resultado un tanto sorprendente dado que supone que los participantes no son conscientes de que en una gran mayoría de los centros educativos hay niños y niñas con este tipo de necesidades.

Se observa que son precisamente aquellos maestros en formación que poseen mejores conocimientos sobre sus características socioeducativas y los que tienen una mejor percepción de su formación pedagógica, los que se plantean con mayor probabilidad trabajar profesionalmente con alumnos de entornos sociales desfavorecidos. Estos datos se alinean con la recomendación de que sean precisamente los mejores docentes los que se necesitan en la atención a niños y niñas de contextos sociales más vulnerables (OCDE, 2009).

Se comprueba que la participación en actividades de voluntariado y proyectos de APS está significativamente relacionada con mayores expectativas de trabajo profesional en estos contextos. Parece por tanto que, en la muestra estudiada, se confirma la idea de que las experiencias de voluntariado y APS actúan como un reforzador del compromiso del docente (Aramburuzabala, 2012).

Como conclusiones de nuestra investigación se evidencia la necesidad de mejorar la formación sobre vulnerabilidad social en los planes de estudio de magisterio y sobre las herramientas pedagógicas específicas para trabajar en estos contextos. Se comprueba que es necesario potenciar las actividades de voluntariado en las universidades y en proyectos de Aprendizaje-Servicio realizados en coordinación con las asignaturas del plan de estudios. Cabe esperar que estos cambios contribuyan a que los futuros maestros se perciban con mayores conocimientos, más preparados y con mayor inclinación a trabajar con niños y niñas de entornos sociales desfavorecidos y altamente vulnerables.

Si los docentes tienen un papel central en el éxito de los estudiantes y su calidad es una variable determinante, especialmente con los alumnos con mayores necesidades de apoyo, nuestras universidades han de aspirar a formar profesionales capacitados y comprometidos con la enseñanza de quienes más lo necesitan, contribuyendo positivamente a una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todos.

BIBLIOGRAFÍA

- Aramburuzabala, P., y García, R. (2012). El Aprendizaje-Servicio en la formación de maestros. Comunicación presentada en el *VII CIDUI: La universidad: una institución de la sociedad*, Barcelona, 4-6 de julio.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35.

- Comisiones Obreras Sector Enseñanza (2018) *Fracaso escolar y abandono educativo temprano*. <http://www.fe.ccoo.es/ce481b7bdf4baa40b-9113155f2e94bbb000063.pdf>
- Foessa (2016). *Análisis y Perspectivas 2016: Expulsión Social y recuperación Económica*. Madrid: Cáritas Española
- Foessa (2018) *Análisis y Perspectivas: Exclusión estructural e integración social*. <https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/2018/09/Análisis-y-perspectiva-2018-digital-.pdf>
- Mena, L., Fernández, M., y Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, n.º ext. 1, 119-45.
- OECD. (2010). Política de educación y formación: *Los docentes son importantes: Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*, París: OECD Publishing.
- Salvá, F., Oliver, M. F., y Comas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.
- Sastre, A., y Escorial, A. (Coord.) (2016). *Necesita mejorar. Por un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Madrid: Save the Children.
- Tarabini, A. (Dir.), Bonal, X. (dir), Castejón, A., Curran, M., y Montes, A. (2016). *Los principios de un sistema educativo que no deje a nadie atrás*. Madrid: Save the Children.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- Vélez, X., Tárraga, R., y Fernández, M. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94.

