



VOL. 16, Nº 2 (mayo-agosto 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

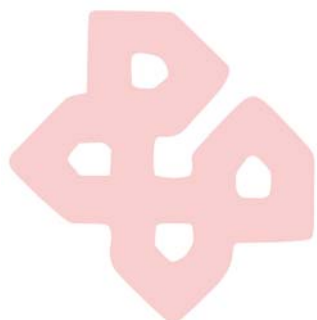
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 22/12/2011

Fecha de aceptación 11/07/2012

## ¿CÓMO APRENDEN AHORA LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO A ATENDER A LA DIVERSIDAD DE SU ALUMNADO?

*How do Primary School Teaching students learn to take into consideration diversity? Give arguments*



*José Luis Gallego Ortega y Antonio Rodríguez Fuentes*  
*Universidad de Granada*  
*E-mail: [arfuate@ugr.es](mailto:arfuate@ugr.es)*

### Resumen:

*El artículo contiene una reflexión fundamentada acerca de las necesidades formativas tradicionales y actuales del profesorado, en su formación inicial, para responder al reto de la atención a la diversidad en el marco de la actual Escuela Inclusiva. Para fundamentar la propuesta concreta que se explicita, se revisan las demandas y reivindicaciones en este ámbito y se sitúan en el nuevo escenario de formación docente dibujado por el EEES: Grados de Magisterio (Infantil y Primaria) y Postgrado (Psicopedagogía, Escuela Inclusiva). Cambios recientes (Inclusión educativa) y relucientes (titulaciones emergentes) que justifican la oportunidad de este discurso, cuyo resultado es una declaración de intenciones para universidades y profesores universitarios con propósito de optimizar la formación inicial actual del docente para capacitarlo en la atención eficaz a las necesidades específicas de sus futuros alumnos.*

*Palabras clave:* Educación Especial, Formación inicial docente, Grados de Magisterio.

### Abstract:

*The article contains a reflection based on traditional and current training needs of teachers, in their initial training period, to meet the challenge of attending to diversity in the context of the current Inclusive School. To support the specific personal proposal made claims and demands are reviewed in this area and they are placed in the new teacher training scenario drawn by the EEES: Degrees of Teachers (Infant and Primary Education) and PostGraduate Studies (Inclusive School). Recent (Inclusive*

*education) and bright (emerging degrees) changes justifying the opportunity of this speech, whose result is a statement of intentions for college and university professors in order to optimize the current initial training of teachers to enable them the effective care of the specific needs of their future students.*

**Key words:** *Special Education, Initial Teaching training, Primary School Teaching Courses.*

## 1. Presentación del problema

Ha emergido el cambio en el sistema universitario español como respuesta a la intención de converger con las propuestas globalizadoras de armonización y equilibrio formativo (EEES) en el territorio que en la actualidad se impone: Europa. Aunque, para Fernández Rodríguez, Rodríguez Navarro y Rodríguez Rojo (2010, 168), el cambio iniciado en Bolonia responde a “principios de capitalización, rentabilización y mercantilización, facilitando una mayor fiscalización de las instituciones universitarias por el sistema bancario”, en un marco al que denominan “capitalismo académico”, sin que exista el cambio sustancial necesario, sino un cambio superficial de títulos, nombres y papeles, o en todo caso una declaración de principios, por supuesto no acompañada de la necesaria financiación (“coste cero”), que no acaba plasmándose en la práctica formativa.

“Caben pocas dudas de que las facultades de Ciencias de la Educación y las instituciones de formación de docentes se encuentran lejos del ideal que supone la formación de profesionales docentes competentes” (Pérez Gómez, 2010b, 53), por la necesidad de “reinventar la profesión docente (...) acomodada más a las exigencias del siglo XIX que a los retos del siglo XXI” que no parece obtenerse simplemente por los cambios de planes de estudios (Pérez Gómez, 2010b, 38). Por tanto, quizá el cambio en los programas era necesario, pero es preciso que se produzca en el sentido apropiado, en palabras de Forteza (2011, 127) “una educación para todos sin excepciones, sin exclusiones”. El cambio afecta a instituciones y sus profesionales, pero especialmente a los planes de estudios que se imparten en ellas por ellos. La innovación ha estado sujeta a un proceso dirigido y supervisado de reflexión inductiva y colaboración interinstitucional del que se ha obtenido un resultado: los nuevos planes de estudios de las también nuevas titulaciones. Éste ha sido el caso de las titulaciones de magisterio, que han quedado relegadas a dos Grados: Educación Infantil (EI) y Primaria (EP), en una opción generalista que, a pesar de todo, no niega la posible especialización, a través de los distintos itinerarios. La situación que preocupa y ocupa este discurso se refiere a la formación inicial (grado y postgrado) del profesorado en el campo de la Educación Especial (EE), especialidad que previo a la convergencia europea de titulaciones existía como titulación específica. Algunas voces en contra, otras a favor, es ya una realidad que forma parte de nuestras actuaciones docentes en la Universidad.

La cuestión que conviene dilucidar, previo a la inminente necesidad de evaluar los resultados, acción que resulta en este momento precipitada, es cómo mejorar esta formación inicial en el dominio de la EE para que nuestros alumnos, futuros docentes, dispongan de habilidades suficientes para afrontar situaciones escolares y educativas vinculadas a la atención a la diversidad con ciertas garantías de éxito. Queda justificado el esfuerzo de reflexión y posicionamiento sobre esta cuestión por su incidencia en la calidad de la interacción con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo de cualquier aula de la actual Escuela Inclusiva (propuesta). Por tanto, los flamantes planes de estudios del EEES y la también reciente Escuela Inclusiva resitúan los planteamientos sobre la cuestión que sirve de título a este discurso y justifican su abordaje. No obstante, previo a ello conviene

explicitar qué se reclama desde la comunidad científica en aras a la óptima formación para la atención a la diversidad (fundamentación) y cuál ha sido el resultado obtenido tras el paso por los distintos filtros y trámites burocrático-administrativos y disciplinares de la formación (panorámica). Valga, así, su contraste como una aproximación-valoración preliminar de los títulos actuales de magisterio, desde la óptica del campo de la EE.

## 2. Fundamentación

Existen propuestas formativas aceptadas para la formación docente de lo que podría llamarse profesor generalista o de aula, referidas a la óptima planificación de la enseñanza, la necesaria mediación del aprendizaje, la gestión eficiente de los ambientes de aprendizaje, y la evaluación, indagación e innovación educativa. A grandes rasgos, en el caso de la atención a la diversidad, puede adelantarse que los programas formativos deben capacitar a los profesores para desarrollar sus funciones en el marco de una escuela inclusiva, desplegando actitudes de reflexión sobre sus prácticas para contribuir a la mejora y desarrollo de la institución escolar y del suyo propio. Exige un modelo de formación sensible con el desarrollo de actitudes y estrategias que permita al docente responder y desenvolverse adecuadamente en contextos diversos y con alumnos diferentes (Moya y García, 2006).

Como la realidad misma a la que sirve, la comunidad científica de la EE, en tanto que disciplina científica, es diversa, de manera que se oyen diferentes voces en torno a la formación idónea para atender satisfactoriamente a la diversidad del alumnado, de los contextos y de los propios centros. Los presupuestos que emergen en este sentido parten de una premisa axiomática pedagógica: la educación inclusiva y otra normativa política: la convergencia europea de titulaciones. En cuanto a este último, que resulta menos controvertido, se reclama a grandes rasgos en la formación inicial una dimensión procedimental y actitudinal de la formación docente, en detrimento de la primacía absoluta de la que gozaba la dimensión conceptual del conocimiento hasta fechas recientes. En el RD 1393 se explicita que “Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición”. De ello emanan algunos postulados relevantes (González y Raposo, 2008): a) es necesario repensar los contenidos para que puedan desarrollar las competencias transversales y específicas de futuros profesionales, b) es imprescindible la diversificación de metodologías, recursos didácticos y estrategias de evaluación, y c) las tutorías han de orientarse a estimular el desarrollo de la autonomía del estudiante para aprender de forma autónoma. Consecuencia de ello será la necesaria redefinición del papel de profesor en el nuevo marco profesionalizador europeo y el escenario escolar que genera.

De otra parte, del axioma pedagógico de la inclusión educativa se reclama una reforma global de la escuela, que se proyecta en el ámbito organizativo de ésta, en el ámbito de la intervención didáctica y en el contexto de la comunidad social. Esto implica la repesonalización docente (Murphy, 1996), una reconceptualización de sus funciones en el marco de la colaboración. La colaboración supone que el diseño, el desarrollo y la evaluación del proceso de intervención se aborde de forma reflexiva y crítica (Rault, 2004), con lo que lo verdaderamente importante es dilucidar las funciones de los profesionales en el proceso de intervención didáctica para mejorar su forma de actuar (Kauffman, 1994; Murphy, 1996). Pero

la conveniente colaboración resulta perfectamente compatible con la necesaria diferenciación de tareas (Ainscow, 1997; De Martín, 2005), de manera que se plantea si son necesarios los profesores especialistas o es suficiente con el profesorado generalista. Para quienes hacen una defensa radical de la inclusión educativa, la respuesta se decanta hacia la segunda opción, puesto que si la Educación General y la EE dejan de ser sistemas paralelos y confluyen en un sistema educativo único, y se suprimen las categorías de alumnos, lógicamente las categorías de profesores también deberían correr la misma suerte (Lipsky y Gartner, 1996). Sin embargo, la respuesta no es tan sencilla por cuanto lleva implícita otra pregunta: ¿es posible atender la diversidad sin una formación específica?, pregunta que incluye otra: ¿la formación ha de centrarse en los déficits de los alumnos (formación categorial) o debe contener propuestas generales orientadas a la diversidad (formación genérica).

A estas cuestiones-dilemas se ha dedicado la atención merecida. A continuación se presenta la solución adoptada en orden de su concreción, aunque es comprensible la disparidad de respuestas y posturas a lo largo del tiempo. Comenzando pues por la última, se han identificado dos tipos de programas formativos en EE:

- A. Catoriales, centrados en los déficits y teniendo en cuenta “categorías de alumnos”, dando lugar a titulaciones o especializaciones basadas en los déficits (profesor de ciegos, sordos...). Estos programas han sido comúnmente rechazados por diversas razones, que emanan tanto de la ineficacia de los sistemas clasificatorios empleados como del tipo de profesional que de ellos se deriva (Pugach y Lilly, 1984; Sindelar, 1995, Torres, 2000): a) las etiquetas clasificatorias suelen tener escasa precisión y generan expectativas negativas y efectos estandarizados; b) estos modelos formativos generan fronteras y relaciones de dependencia entre los profesionales, que conllevan conflictos competenciales; c) potencian la idea de que la EE posee una metodología especializada, sesgada, cuya efectividad se demuestra cuando se trabaja con categorías específicas de alumnos que tienen déficits claramente identificables; d) ignoran que las metodologías utilizadas en el ámbito de la EE pueden ser eficaces en otros contextos.
- B. Polivalente o no catoriales, centrada en la diversidad, en el marco de una educación para la inclusión sin exclusiones (Echeita, 2006), que no prescindiera de especialización y, por tanto, de programas de formación específica para sus profesionales, dado que las necesidades del alumnado son específicas; ni siquiera los métodos de educación general, aunque aplicables en la EE, niegan la existencia de métodos específicos (Pugach y Lilly, 1984), incluso los diseñados en EE pueden ser aplicables a la educación general, como algunos métodos clásicos, como los de Montessori y Decroly, aplicados hoy en la EI, y que tuvieron su origen en la EE. La apuesta por modelos formativos no catoriales es reciente y responde, tal vez con mayor rigor, a los postulados de la escuela inclusiva. Estos programas pretenden capacitar al profesorado en la adquisición de conocimientos generales, así como en el desarrollo de habilidades y destrezas para trabajar en contextos de integración escolar. La finalidad es impulsar un tipo de formación que permita intervenir en las necesidades específicas a partir del conocimiento de los procesos de adaptación de la enseñanza, la evaluación de las necesidades de los alumnos, las estrategias y métodos de enseñanza más idóneos, y el conocimiento de los recursos y apoyos de acceso al currículo.

El siguiente dilema gira en torno a si se requiere una formación generalista, en el sentido de homogénea, o específica, en el sentido de heterogénea. Si se admite como punto de partida la existencia de necesidades educativas generales, comunes a todos los

alumnos y necesidades específicas, propias sólo de algunos sujetos, se ha de admitir también la pertinencia de profesionales generalistas y especialistas. En efecto, en todos los sistemas educativos existen profesores generalistas y especialistas, además de otros profesionales especialistas, a quienes se les asignan funciones específicas y para los que se diseñan, en algún caso, programas específicos de formación. El Informe Warnock (1978), que resulta bastante aceptado por su alto grado de consenso, sugería que los cursos de formación del profesorado deberían tener un componente común de EE y luego ofertar, para aquellos alumnos interesados en el campo, distintas opciones para una especialización posterior, señalando una serie de contenidos básicos y comunes en la formación del profesorado: a) identificación de los diferentes ritmos de desarrollo infantil; b) reconocimiento de los efectos de las deficiencias más comunes; c) familiaridad con la variedad de prestaciones y servicios existentes; d) potenciación de la relación familia-centro; y e) conocimiento de las técnicas de observación y registro.

Por último, sobre la conveniencia de una formación específica para el profesor generalista, la idea de que la educación de niños con necesidades específicas requiere una formación especializada, parece imponerse (Esteve, 2003). No resulta disparatado defender que los profesores generalistas necesitan algún tipo de formación específica para atender al alumnado con neae. Ahora bien, el problema reside en determinar cuál es el tipo de formación que precisan. Si, como prescribe nuestro marco legislativo, se ha de garantizar la integración de alumnos en las aulas ordinarias, es necesario repensar la formación inicial de los profesores generalistas, reflexionar sobre la calidad formativa que reciben los futuros profesionales de la educación para atender en sus aulas a alumnos con necesidades específicas. La investigación ha revelado que la mayor parte de la información se centra en la descripción de la naturaleza, contenidos y métodos utilizados en los programas de formación para los profesores de EE (O'Hanlon, 1988; Reynolds, 1990; Blanton, 1992; Parrilla, 1992; Balbás, 1994; García y Sampascual, 2005; López Torrijo, 2005), por el contrario, es bastante escasa la investigación sobre la formación de los profesores ordinarios. Sin embargo, algunos autores han señalado las finalidades que, en relación con las necesidades específicas, la formación del profesorado debe atender (Villar, 1990; Fernández Cruz, 1999): a) formación del profesor en el campo específico de las necesidades especiales; b) formación dirigida a cualificar a los profesores generalistas; c) formación en actitudes positivas hacia la diversidad; d) formación en técnicas de colaboración y trabajo en equipo; y e) potenciación del autodesarrollo profesional. Brigham (1993) defiende la inclusión de tópicos sobre EE dentro de las asignaturas de educación general. No parece discutible la necesidad de proporcionar a los profesores una formación específica que les permita atender a los alumnos con alguna discapacidad, desde un punto de vista científico y metodológico y no meramente asistencial (Esteve, 2003), así como que, en la actualidad, todos los profesionales de la educación precisan de alguna formación en EE, a sabiendas de que el conocimiento de una materia no garantiza la calidad de su enseñanza por el profesor (De Vicente, 2003).

Resueltos los dilemas, a continuación se presentan algunas aportaciones interesantes de autores relevantes sobre las directrices de formación del profesorado en el ámbito de la EE (Cfr. Tabla 1), teniendo en cuenta las opciones tomadas y de acuerdo con las líneas maestras de lo que debería incluir un programa inicial de formación (Calvo y Susinos, 2010; Darling-Hammond, 1999; Vigo, Soriano y Julve, 2010): a) visión clara de la enseñanza a impartir, b) currículo fundamentado en la práctica, c) experiencias clínicas, d) estándares de la práctica, e) relaciones entre la universidad y la escuela, f) empleo de estudios de caso, indagación y evaluación, g) análisis reflexivo y crítico compartido de lo anterior que no erradica la necesaria formación posterior o continua (Santos Guerra, 2010).

Tabla 1. Propuestas formativas del profesorado sensibles con la EE

López Melero (1990)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Marco de la EE: Biopatología, Psicología y Sociología de las deficiencias;</li> <li>▪ Didáctica y modelos de intervención en el aula;</li> <li>▪ Conocimientos sobre las diferentes deficiencias;</li> <li>▪ Técnicas, procedimientos, metodologías en el ámbito de la EE.</li> </ul>
Zabalza (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sujetos con necesidades específicas;</li> <li>▪ Dominio del ámbito disciplinar o contenidos a enseñar;</li> <li>▪ Conocimientos sobre la escuela y su estructura organizativa;</li> <li>▪ Conocimientos de sus propias características como profesionales de la EE.</li> </ul>
Ball y Cohen (1999)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dominio didáctico de la materia que enseñan y su conexión con la vida cotidiana para resolver problemas;</li> <li>▪ Conocimiento real de los alumnos, cómo son, qué les interesará, etc.;</li> <li>▪ Conocimiento acerca de las diferencias culturales, incluyendo el lenguaje, la clase social, la familia y la comunidad, y no solo un simple conocimiento a nivel individual;</li> <li>▪ Nociones básicas de didáctica y modelos de enseñanza, y sobre la cultura del aula.</li> </ul>
León (1999 y 2011)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Planificación e implementación de la escuela inclusiva;</li> <li>▪ Aprendizaje cooperativo y estrategias colaborativas;</li> <li>▪ Co-planificación y co-enseñanza;</li> <li>▪ Modificación y adaptación del currículo pertinente;</li> <li>▪ Concepto de diversidad y diferencia;</li> <li>▪ Escuela, aulas y prácticas inclusivas;</li> <li>▪ Personalización de las enseñanzas y evaluación;</li> <li>▪ Participación;</li> <li>▪ Formación en valores;</li> <li>▪ Ayuda y apoyo escolar;</li> <li>▪ Diseño de materiales didácticos;</li> <li>▪ Colaboración con la familia.</li> </ul>
Ainscow (2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introducción a las nee del aula;</li> <li>▪ Nee: definiciones y respuestas;</li> <li>▪ Hacia escuelas eficaces para todos;</li> <li>▪ Ayuda y apoyo.</li> </ul>
Arranz (2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nee, legislación, procesos de innovación didáctica, y estrategias para el desarrollo del currículo;</li> <li>▪ Formación didáctico-organizativa para el trabajo en equipo, para el cambio metodológico y organizativo, en técnicas de evaluación progresiva y desarrollo de destrezas y habilidades didácticas;</li> <li>▪ Formación en actitudes de sensibilización hacia la diversidad y desarrollo o consolidación de actitudes positivas hacia la diversidad del alumnado.</li> </ul>
Vigo, Soriano y Julve (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Perspectiva técnica, relacionada con la gestión del progreso del aprendizaje del estudiante (competencia, liderazgo, trabajo con familias, cultura colaborativa, uso de tecnologías, etc.);</li> <li>▪ Perspectiva afectiva, que parte de la comprensión del alumno y de sus prácticas, de sus necesidades, dificultades, potencialidades e intereses, para su correcta motivación y respuesta;</li> <li>▪ Unión de las anteriores, de la técnica y el arte (estrategias y conocimiento, por un lado, y creencias y actitudes, por otro), que es, sin duda, más compleja y ajustada a la realidad actual. Y ello a través de distintas asignaturas interconectadas que fomentaran la reflexión conjunta, la indagación, revisión y análisis de estrategias y recursos, dialogo, intercambio y enriquecimiento entre alumnos y profesores, creación de espacios y tiempos específicos para cuestiones relacionados con la atención a la diversidad.</li> </ul>

Se han explicitado también las amenazas a la formación de calidad, a saber (Contreras, 2010; Korthagen, 2010; Pérez Gómez, 2010b; Rodrigues y Arantes, 2007; Zeichner, 2007; 2010): a) desvinculación y descontextualización del currículo de formación del docente, con conocimientos mosaicales bien fragmentados por facultades, departamentos, asignaturas e incluso profesores; b) consecuencia de lo anterior, estudio memorístico que poco o nada propicia la reflexión para que cada futuro docente construya su aprendizaje y su propio modelo docente; c) el divorcio entre la teoría y la práctica oficialmente establecido por las clases con carga teórica y otras con carga práctica, con el

error potencial de ser impartida por profesores diferentes, d) o de la experiencia y el saber (hacer, ser y saber), raramente tenida en cuenta en los planes de estudio, e) la imposibilidad de llevar a efecto la investigación-acción por el divorcio también existencia entre la escuela y la universidad que agudiza el de la teoría y la práctica; y f) también el del conocimientos, habilidades, competencias, actitudes, etc.

En síntesis, la formación del futuro docente ha de prever espacios para el análisis de diferentes contextos sociales y culturales, en los que se seleccionen alternativas de acción vinculadas con situaciones reales, complejas, dinámicas e irrepetibles, y se reflexione y reelaboren decisiones adoptadas y se compartan experiencias con el colectivo docente, para progresar en el proceso de la propia formación. En cualquier caso, los módulos profesionales deben complementarse con una formación práctica de calidad, máxime cuando el conocimiento práctico se percibe como un elemento nuclear en la formación de los futuros profesores de EE (Shkedi y Laron, 2004). Se trataría de una formación en la que se trabaje de forma armonizada contenidos científicos y profesionales, contenidos transversales y transdisciplinares, el dominio de una técnica profesional, el intercambio de experiencias cooperativas y la suficiente articulación teoría-práctica, con el fin de propiciar la reflexión e investigación sistemática del profesorado hasta alcanzar una formación mínima que permita satisfacer las necesidades específicas de cada alumno (Rault, 2004). Que combine la formación científica con la didáctica-pedagógica orientada al consecución de un “profesional reflexivo, práctico y crítico, donde las prácticas fueran un componente vertebrador de la formación, y los contenidos referidos a las diferencias individuales y socioculturales estuvieran suficientemente representados” (Arnaiz, 2003, 235).

### 3. Panorámica

La estructura de las diplomaturas de magisterio, sus distintas especialidades, así como su duración diferían bastante en España de la tónica general que existía en Europa, de ahí la necesidad de armonizar tales estudios sin perjuicio de la flexibilidad para adaptarse a las naciones y, en su caso, a sus comunidades autónomas. Por otro lado, los modelos en los que se asentaban no siempre han sido adecuados ni exentos de críticas. La reorganización de los contenidos conceptuales y sobre todo procedimentales y actitudinales junto al énfasis en el desarrollo de competencias profesionales y su inclusión en las titulaciones universitarias vinculadas al magisterio han concluido con la reunificación de los estudios de magisterio de EI y de EP. Títulos generalistas que acreditan la habilidad en cada etapa educativa, con evidentes singularidades, que precisan cierta especialización para responder a la consustancial diversidad de su singularidad. Pero en realidad estos dos títulos se convierten en cinco, puesto que el de EP consta de cuatro perfiles, resultando la estructuración siguiente (ANECA, 2004, 80, 175):

Tabla 2. *Estudios de Grado de Magisterio*

EI
EP, Perfil de Lengua Extranjera
EP, Perfil de Educación Física
EP, Perfil de Educación Musical
EP, Perfil de Necesidades Educativas Específicas

En definitiva, el Grado de EP presenta un perfil generalista para las áreas de Educación Artística, Matemáticas, Lengua, Ciencia y Geografía e Historia, y además una especialización para los perfiles que se aprecian en el cuadro anterior: Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical y Necesidades Educativas Específicas, dado que se considera la necesidad de formar en “competencias específicas más valoradas por cada perfil de maestro que, por su propia singularidad, son difícilmente asimilables a las anteriores” (ANECA, 2004, 176). En realidad es un único grado, conformado por la formación en las distintas áreas curriculares de la Etapa (las primeras) junto a la formación en el ámbito psicopedagógico, donde entraría la formación en EE, con un mínimo de 42 créditos, denominado Necesidades Educativas Específicas, uno de los cuatro posibles itinerarios formativos. Luego la formación en EE se desarrolla como un itinerario dentro del Grado de EP. Y ello en un título de 240 créditos ECTS, conformado por áreas curriculares propias de cada Etapa, la mayor parte de contenidos formativos comunes (en torno al 70-75%) y el resto determinados por la Universidad. En la Universidad de Granada y para la Facultad de Ciencias de la Educación se distribuyen los créditos entre formación básica, obligatoria, optativas, practicum y trabajo fin de grado, como se refleja en la tabla siguiente.

Tabla 3. *Distribución formativa en Magisterio-Granada*

Formación	Básica	Obligatoria	Optativas	Practicum	Trabajo final	TOTAL
EI	100créditos (18 sobre EE)	60 créditos	30 créditos (24 sobre EE)	44 créditos	6 créditos	240 créditos
EP	60 créditos (6 sobre EE)	100créditos (6 sobre EE)	30 créditos (18 sobre EE)	44 créditos	6 créditos	

Ello obedece a la Orden ECI73857/2007, que introduce la Titulación de Maestro, en la que se contempla, en su apartado 3 del Anexo, la atención a la diversidad como una competencia para el ejercicio de la profesión docente. Ahora bien, se observan diferencias entre la formación para atender a la diversidad entre la titulación de Maestro de EI y la de EP. “(...) En el grado de Maestro de EP, de las 80 competencias que deben alcanzar, 24 están relacionada con la atención a la diversidad, y en el grado de Maestro de EI, de 88, 37 le permitirá abordar con éxito la educación en una escuela inclusiva” (León, 2011, 158). En el caso de la Universidad de Granada, la titulación de Maestro en EI computa un total de 42 posibles créditos sobre EE (Cfr. Tabla 3), puesto que 18 son básicos (repartidos en tres asignaturas: “dificultades de aprendizaje”, “trastornos del desarrollo” y “atención a la diversidad en el aula de EI”) y el resto son optativas (cuatro asignaturas a elegir: “expresión musical, plástica y corporal para una educación inclusiva”, “atención temprana en el desarrollo infantil”, “atención psicoeducativa en las dificultades del lenguaje oral”, y “diversidad, interculturalidad y educación inclusiva”). Por otro lado, en el grado de EP 30 créditos posibles, distribuidos entre formación básica (con la asignatura “dificultades de aprendizaje”), formación obligatoria (“atención a la diversidad en EP”) y formación optativa propia de la mención en EE (“evaluación e intervención en las dificultades del lenguaje oral y escrito”, “educación lingüística de alumnos con nee”, y “evaluación e intervención didáctica para atender a las neae”).

Atrás quedó el modelo formativo poco nítido al respecto, por cuanto no resulta absolutamente categorial, pero sí posee un cierto carácter ecléctico. En efecto, se diferencian dos tipos de especialistas: uno más genérico (“EE”) y otro más específico (“Audición y Lenguaje”). Se concibe así la formación de un especialista general o un generalista especializado. No es extraño encontrar en el pasado reciente de los programas



formativos del profesorado en EE propuestas categoriales, cuyas acciones formativas se centran en las discapacidades de los alumnos (p.e. Suecia, USA o Gales). Pero en la actualidad, ha desaparecido la diplomatura específica de EE, dado que

“la formación inicial en EE como grado (3-5 años) sólo se observaba en Alemania, Austria, Eslovaquia, España, Hungría y alguna Universidad de Lituania. En el resto de países la formación de especialistas en este ámbito forma parte de un itinerario de formación y en otros casos es una formación de postgrado” (ANECA, 2004, 42).

Por tanto, también cabe la posibilidad, como de hecho se está haciendo en las Universidades españolas, de diseñar un postgrado que complete la formación en el campo de la EE. Postgrado al que se puede acceder una vez superado el Grado, como parece que se impone en nuestro estado, o tras completar un periodo de años de experiencia docente, como ocurriera en Francia y Portugal, donde se requieren 2 y 5 años, respectivamente, de experiencia profesional previa. Es caso del Postgrado de Psicopedagogía o el de Escuela Inclusiva o similares, que se encuentran en ciernes.

#### 4. Propuesta

En la actualidad la formación del profesorado es considerada como una dimensión de capital importancia por su incidencia determinante en la calidad de la inclusión educativa (López Torrijo, 2005; León, 2011) a la vez que la evidencia de deficiencia, especialmente en el plano relacional y organizativo, como se advierte en la lectura de múltiples trabajos (Esteve, 2003; García y Sampascual, 2005; Molina, 2005; Moya y García, 2006). Si bien los nuevos retos a los que se enfrentan los profesores así como las nuevas competencias que se les asignan hacen que sea controvertido y complejo definir el perfil del profesor en nuestro contexto (Montero, 2001), aunque suele admitirse que, cuando se desea dotar a un futuro profesional de los conocimientos, habilidades y destrezas necesarios para el desempeño de una actividad concreta es preciso definir, previamente, las tareas que va a tener que realizar así como identificar las cualidades básicas que se requieren para tal fin. Es decir, para el desarrollo de competencias docentes como meta verdadera del EEES (Bolívar, 2007) para que también el futuro docente sea capaz de desarrollar en sus alumnos las competencias básicas, incorporándolas en el diseño curricular personalizado (Bolívar, 2010). Ello enlaza, sin duda, con una de las funciones principales del profesor, en el contexto de una escuela inclusiva, que es ofrecer respuesta a la diversidad del alumnado.

En principio, conviene inferir que no existe coherencia entre los planteamientos teóricos acerca de la formación del profesor para atender a la diversidad (apdo 2) y la panorámica resultante de los relucientes cambios a cuenta de la convergencia europea de titulaciones (apdo 3). Ello se justifica por razones de naturaleza diversa, de tipo cuantitativo y cualitativo. En primer lugar, dentro de las razones cuantitativas cabe resaltar que resulta escasa la proporción de créditos dedicados a la EE, aún menos los pertenecientes a los módulos básicos: 18 de los 100 totales en EI (18%) y apenas 6 de 60 en EP (10%) y obligatorios: 0 en EI y tan solo 6 de los 100 en EP (6%). En suma, los créditos que han de superar ineludiblemente los alumnos del Grado en Magisterio en EI son 18 de los 240 totales (7,5%) y apenas 12 para EP (5%), que podrían incrementarse considerablemente a través de la optatividad, aunque en este caso, por su naturaleza optativa, no se garantiza que los alumnos cursen las asignaturas; salvo en el caso de la EP itinerario en EE, en cuyo caso es necesario completar un número predeterminado de estos créditos para obtener tal mención. En efecto,

los porcentajes aumentan en el caso de la oferta optativa: 24 posibles de los 30 máximos permitidos en EI, y 18 posibles de los 30 determinados.

En segundo lugar, las competencias específicas del perfil del Grado de EP, Necesidades Educativas Específicas (Cfr. ANECA, 2004, 115-116) han de estar presentes en todas las propuestas formativas del docente, tanto de EP como de EI, en el marco de la actual Escuela Inclusiva, un “contenido común y transversal a lo largo de todo el currículum formativo” (León, 2011, 149), y no en una mención o itinerario específico ni postgrado en EE. En efecto, si se consideran las competencias profesionales de los titulados en magisterio (Cfr. ANECA, 2004, 193), en todas puede y debe estar presente la atención a la diversidad; igual ocurre si tenemos en cuenta el currículo de formación de maestros (Cfr. ANECA, 2004, 194). Por tanto, en atención a la diversidad ya no solo se ha de formar a los maestros de apoyo (Forteza, 2011) sino a todos, puesto que una de las competencias más valoradas para el maestro es la de reconocer la diversidad y multiculturalidad (ANECA, 2004).

En este sentido, los programas de formación “no categoriales” o de tipo “polivalente”, sostiene Parrilla (1992), están generalmente basados en competencias y son útiles para atender la diversidad del aula, aunque se acepta que puede encerrar tantas desventajas como el categorial, si se piensa en las posibilidades cognitivas que poseen los niños con síndrome Down, o en las nee de alumnos con discapacidad sensorial, por ejemplo (Arranz, 2003). No obstante, si el profesor generalista puede en algunos casos atender a las neae, necesita también conocimientos y técnicas especiales para poder abordar satisfactoriamente estas necesidades (Kauffman, 1994). La solución, quizás provisional pero sin duda razonable, es la propuesta por Murphy (1996): mantener la diferencia entre profesor generalista y especialista, a partir de un modelo de colaboración entre ellos, carente de competitividad y dependencia, sin olvidar los planteamientos de Sindelar (1995) cuando argumenta que, si el profesor generalista y el especialista deben trabajar colaborativamente, sería necesario que lo hicieran también en el período de formación, y de forma reflexiva (Perrenoud, 2004).

Podría concluirse que se ha perdido una oportunidad quizás irrepetible de cambio a propósito del EEES (Forteza, 2011), siguiendo el idéntico escenario de universidades masificadas empeñadas de manera contumaz en la mal llamada lección magistral que deja a la deriva del estudiante el desarrollo de habilidades docentes adecuadas, la vinculación y unificación de los contenidos disciplinares fragmentados (Pérez Gómez, 2010a) en las distintas asignaturas, la relación teoría-práctica como un solo conocimiento (Pérez Gómez, 2010b) y el desarrollo de competencias (Perrenoud, 2010). Fielding (2011, 57) lo expresa con mayor contundencia al decir que ciertos cambios encaminados a la consolidación de la educación centrada en la persona y en la comunidad democrática “deben empezar ahora o no habrá principio”.

Entre las cuestiones que ocupan y preocupan a los investigadores en formación del profesorado figura en lugar destacado los conocimientos que debe poseer un profesor y cómo facilitarles esos conocimientos. En todo caso, desde una perspectiva integradora, la formación inicial del profesorado ha de ser sensible a los nuevos retos que el actual modelo educativo plantea e incorporar los cambios necesarios en el currículum formativo de los profesores para que puedan atender a la diversidad sin dificultades añadidas. Una formación que, de acuerdo con los nuevos tiempos, ha de atender más a aspectos de formación general que ofuscarse con una temprana especialización, teniendo en cuenta que la formación inicial es una formación básica que habilita para empezar a desenvolverse en el escenario educativo y sin olvidar que la escuela es todo menos una institución estable, en términos de necesidades y

exigencias. La excesiva especialización, en opinión de Echeverría (2010), resulta disfuncional por cuanto se convierte en una barrera que limita el flujo de los conocimientos dentro de una organización. Se sabe también que el acopio de conocimientos actuales no garantiza el desempeño eficaz de tareas futuras, aunque sí debe brindar la oportunidad a cada docente para actualizarse y enriquecerse, y adaptarse a un mundo en permanente cambio.

En consecuencia, la propuesta que se apoya en este momento parte de que es “posible una formación inicial común a todos los profesores, capaz de formar para una respuesta educativa diversa y de generar actitudes positivas ante las diferencias humanas” (García Pastor, 1993, 264). En este sentido, se han aducido las siguientes razones (Salvador y Gallego, 1999):

1. La investigación ha demostrado que de la calidad de la interacción entre el profesor y el alumno depende, en buena medida, la efectividad del aprendizaje.
2. El término “normal” es un constructo social, que puede ser definido desde parámetros muy diversos y acuñar ideas dispares.
3. La filosofía de la escuela inclusiva exige que el profesor generalista adquiera habilidades y estrategias tradicionalmente asociadas al profesor especialista.
4. Asimismo, la filosofía de la escuela inclusiva ha propiciado un cambio en el rol del profesor especialista: debe trabajar colaborativamente con los profesores generalistas en el aula ordinaria y debe conocer, por tanto, el currículo general o común.
5. Todos los profesores deben poseer un “conocimiento base” para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos.
6. La escuela inclusiva requiere que todos los profesores trabajen colaborativamente en la resolución de problemas con sus compañeros y con las familias.

En definitiva, como sostiene López Melero (1990, 193), “*la formación básica y la formación especializada no están reñidas entre sí, por el contrario se suman y se complementan y no se restan ni contradicen*”. Una escuela abierta a la diversidad como la actual debe comprometerse con un modelo formativo que prepare al profesorado generalista para dar respuesta a las demandas educativas que presentan los niños con necesidades específicas, es decir, “(...) *una formación inicial de grado generalista con nociones básicas sobre atención a la diversidad, con una formación especializada en el postgrado (...)*” (León, 2011, 150).

La formación básica en EE constituye hoy una exigencia insalvable para cualquier profesional de la educación. La búsqueda permanente de unos programas formativos que desarrollen habilidades y estrategias de colaboración y ayuda entre todos los agentes implicados en la educación de los alumnos más necesitados es una excelente manera de contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y las condiciones de vida de las personas con discapacidad.

Nuestra apuesta formativa actual se articula modularmente en torno a diferentes núcleos temáticos, los cuales pretenden cubrir los conocimientos y habilidades que subyacen al desarrollo de modelos y prácticas educativas que promueven la inclusión y la calidad (Cfr. Tabla 4).

Tabla 4. *Propuesta formativa para el docente actual*

FORMACIÓN	Bloques
Actitudinal y ética	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sensibilización (desarrollo de actitudes comprometidas y solidarias con los menos favorecidos) y formación ética (desarrollo de valores éticos en el contexto de una formación ciudadana);</li> <li>▪ Conocimientos generales sobre EE;</li> <li>▪ Posibilidades y límites del alumnado;</li> <li>▪ Variables que afectan al desarrollo y progreso educativo;</li> <li>▪ Experiencias integradoras;</li> <li>▪ Experiencias educacionales y profesionales éticas de convivencia ciudadana.</li> </ul>
Legislativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Situación de la EE en el sistema educativo;</li> <li>▪ Disposiciones legales sobre EE;</li> <li>▪ Solicitud de ayudas y apoyo del centro.</li> </ul>
Inclusión	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Filosofía de la integración escolar;</li> <li>▪ Principios que sustentan la atención a la diversidad;</li> <li>▪ Movimiento de la integración escolar;</li> <li>▪ Movimiento de la escuela inclusiva;</li> <li>▪ Prevención y compensación de desigualdades.</li> </ul>
Didáctico-organizativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Currículum (preferentemente común, inevitablemente adaptado) y métodos de enseñanza, con postulados modernos (aprender a ser, a vivir con otros a trabajar con otros, a reflexionar, a hacer, a colaborar, a aprender, a emprender, a indagar, a estudiar, a investigar e incluso a fracasar para volver a empezar);</li> <li>▪ Organización del centro y del aula para atender a la diversidad;</li> <li>▪ Sistemas de orientación y apoyo (organización y funcionamiento); y provisión de servicios contextualizados;</li> <li>▪ Sistemas de coordinación, técnicas de grupo y trabajo colaborativo multiprofesional e interdisciplinar;</li> <li>▪ Medidas generales y estrategias de detección, valoración e intervención en alumnado con neae y dificultades de aprendizaje;</li> <li>▪ Modalidades de escolarización y apoyos;</li> <li>▪ Capacitación para transferir el conocimiento teórico a las prácticas de aula;</li> <li>▪ Conocimiento sobre técnicas específicas;</li> <li>▪ Conocimientos generales en áreas específicas (logopedia, psicomotricidad...).</li> </ul>
Comunicación y relación con familias	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Canales de colaboración y cooperación entre el centro, las familias y el entorno;</li> <li>▪ Mecanismos de coordinación con las familias;</li> <li>▪ Técnicas de comunicación y medios para favorecer la cooperación de las familias;</li> <li>▪ Estrategias de asesoramiento educativo.</li> </ul>
Práctica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adquisición de destrezas profesionales;</li> <li>▪ Conexión de los contenidos con la psicología del alumnado y las características del medio;</li> <li>▪ Selección, capacidad de uso y diseño de medios para la enseñanza;</li> <li>▪ Análisis de las variables que condicionan el aprendizaje;</li> <li>▪ Tareas administrativas;</li> <li>▪ Reflexión acerca de las estrategias de intervención docente que utilizan profesores expertos;</li> <li>▪ Valoración de experiencias integradoras;</li> <li>▪ Práctica reflexiva y crítica, evaluando experiencias vividas.</li> </ul>
Específica para especialistas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dificultades de Aprendizaje y Necesidades específicas vinculadas a:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ discapacidades físicas o motoricas;</li> <li>○ discapacidades psíquicas;</li> <li>○ discapacidades sensoriales;</li> <li>○ a la interculturalidad;</li> <li>○ a enfermedades crónicas;</li> </ul> </li> <li>▪ Métodos de diagnóstico, orientación y asesoramiento;</li> <li>▪ Prácticas de enseñanza en centros ordinarios y específicos.</li> </ul>

## 5. Conclusión

De acuerdo con nuestra opción formativa, cabe continuar la propuesta con la necesidad de investigar a los alumnos egresados de la Universidad, tras culminar sus estudios de Grado de magisterio, tanto de Primaria como de Infantil, con propósito de evaluar el dominio de cada una de las dimensiones de la tabla anterior, mediante diferentes técnicas de recogida de datos, como encuestas, entrevistas, observación en sus prácticas, cuyos análisis arrojarán información relevante para la optimización de los procesos de formación en el terreno de la Educación Especial. De la misma manera, cabe derivar de los resultados las necesidades y lagunas de los recientes docentes para atender al ineludible escenario diverso del aula, de cara a la formación continua en el marco del desarrollo profesional docente, teniendo como referencia las competencias profesionales que han sido advertidas en el discurso anterior. Por tanto, esta propuesta puede ser entendida en el contexto de una acción investigadora pensada para la mejora de la formación y el desarrollo profesional docente y la calidad de los estudios de Magisterio.

### Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (1997). *Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar*. En P. Arnaiz y R. de Haro (eds.). *Diez años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Ainscow, M. (2001). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea/UNESCO.
- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. [http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf) (Consulta el 20/09/2011).
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arranz, P. (2003). La formación inicial del profesorado: modelos, demandas y prescripciones. *Anuario de Pedagogía*, 5, 75-101.
- Balbás, M.J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU.
- Ball, D., y Cohen, D. (1999). Developing Practice, Developing Practitioners. Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (eds.) *Teaching as a Learning Professional. Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blanton, L.B. (1992). Preservice Education: Essential Knowledge for the Effective Special Education Teacher. *Teacher Education and Special Education*, 15 (2), 87-96.
- Bolívar, A. (2007). *Diseñar y evaluar por competencias en la Universidad: el EEES como reto*. Vigo: Universidad de Vigo.
- Bringham, F. (1993). Cross-Training: Faculty-Sharing between General and Special Teacher Education Programs. *Paper presented at the Annual Meeting of the Indiana Federation, Council for Exceptional Children*. Indianapolis.
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010). Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 1-14. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev143ART5.pdf> (Consulta el 02/08/2011).

- Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *RIFOP*, 68(24,2), 61-82.
- Darling-Hammond, L. (1999). Evaluating teachers for the new century: rethinking practice and police. En G.A. Griffin (ed.) *The Education of teachers. Ninety-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: The University Press.
- De Martín, E. (2005). La formació permanent del professorat centrada en institucions d'educació secundària. *Educar*, 36, 97-106.
- De Vicente, P.S. (2003). Pasado, presente y futuro de la formación inicial. En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (eds.) *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeverría, J. (2010). La formación permanente del profesorado en las sociedades del conocimiento. En T. Colén y B. Jarauta (coords.) *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Esteve, J.M. (2003). La formación del profesorado para una educación intercultural. *Bordón*, 56 (1), 95-115.
- Fernández Cruz, M. (1999). *Proyecto docente. Documento policopiado*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández Rodríguez, E., Rodríguez Navarro, H. y Rodríguez Rojo, M. (2010). La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto de "capitalismo académico". *RIFOP*, 68(24,2), 151-174.
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *RIFOP*, 68(25,1), 31-62.
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *RIFOP*, 70(25,1), 127-144.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona: PPU.
- García, E. y Sampascual, G. (2005). La profesión de profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior. En M. Deaño (ed.) *Inclusión social y educativa: el espacio europeo de educación superior, familia y diversidad, vida independiente*. Orense: Asociación Española de EE.
- González, M. y Raposo, M. (2008). Necesidades formativas del profesorado universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de Investigación Educativa*, 26 (2), 285-306.
- Kauffman, J. M. (1994). Places of Change: Special Education's Power and Identity in an Era of Educational Reform. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 10, 610-18.
- Korthagen, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *RIFOP*, 68(24,2), 83-102.
- León, M.J. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en EP y en EE en las universidades españolas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del Profesorado*, 3 (2), 11-37.
- León, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *RIFOP*, 70(25,1), 145-163.

- Lipsky, D.K. y Gartner, A. (1996). Inclusion, School Restructuring and the Remaking of American Society. *Harvard Educational Review*, 66 (4), 762-796.
- López Melero, M. (1990). La formación necesaria en una escuela de la diversidad: propuesta de cara a los nuevos Planes de Estudio. En M.A. Zabalza y J. R. Alberte (Coords.). *EE y Formación de Profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- López Torrijo, M. (2005). La formación del profesorado de E.E. en el E.E.E.S. En M. Deaño (ed.). *Inclusión social y educativa: el espacio europeo de educación superior, familia y diversidad, vida independiente*. Orense: Asociación Española de EE.
- Mayor, C. (2009). Nuevos retos para la Universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-17. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART4.pdf> (Consulta el 13/06/2010).
- Molina, S. (2005). Organización escolar: innovaciones en la formación inicial del profesorado. *Anuario de Pedagogía*, 7, 265-282.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Moya, A. y García, M.P. (2006). Guía INTER: Una propuesta práctica de formación del profesorado para la educación intercultural. En P. Arnaiz (ed.) *En Actas XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y EE*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Murphy, D.M. (1996). Implications of Inclusion for General and Special Education. *Elementary School Journal*, 96 (5), 469-493.
- O'Hanlon, C (1988). Alienation Within the Profession: special needs or watered down teachers? Insights into the tension between the ideal y the real trough action research. *Cambridge Journal of Education*, 18 (3), 297-311.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Madrid: Cincel.
- Pérez Gómez, A.I. (2010a). Nuevas exigencias y escenarios para la profesionalización docente en la era de la información y de la incertidumbre. *RIFOP*, 68 (24,2), 17-36.
- Pérez Gómez, A.I. (2010b). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *RIFOP*, 68 (24,2), 37-60.
- Perrenoud, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *RIFOP*; 68(24,2), 103-122.
- Pugach, M. y Lilly, M.S. (1984). Reconceptualizing Support Services for Classroom Teachers: Implications for Teacher Educations. *Journal of Teacher Education*, 35, 5, 48-55.
- Rault, C. (2004). Los profesores noveles ante las necesidades especiales de los alumnos: bases para un modelo de formación del profesorado. *Anuario de Pedagogía*, 6, 277-297.
- Reynolds, M. (1990). Educating teachers for Special Education students. En W.R. Houston (ed.) *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan.
- Rodrigues, M.T. y Arantes, V. (2007). La investigación como estrategia pedagógica en el proceso de formación de educadores: Relato de práctica docente. *Profesorado. Revista de currículum y*

*formación del profesorado*, 11(1), 1-14. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART6res.pdf> (Consulta el 12/01/2011).

Salvador, F. y Gallego, J.L. (1999). Dilemas sobre los profesores en EE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 129-143.

Santos Guerra, M.A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *RIFOP*, 68(24,2), 175-200.

Shkedi, A. y Laron, D. (2004). Between idealism and pragmatism: a cas study of student teachers pedagogical development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 693-711.

Sindelar, P.T. (1995). Full Inclusion of Students with Learning Disabilities and Its Implications for Teacher Education. *Journal of Special Education*, 29 (2), 234-244.

Torres González, J.A. (2000). Dilemas y necesidades de formación del profesorado en el marco de una escuela comprensiva que atiende a la diversidad. *Enseñanza*, 17-18, 183-199.

Vigo, B., Soriano, J. y Julve, C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *RIFOP*, 69(24,3), 147-165.

Villar, L.M. (1990). *El profesor como profesional. Formación y desarrollo personal*. Granada: Publicaciones de la Universidad.

Warnock, M. (1978). Special Educational Needs. *Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Zabalza, M.A. (1994). A formación dos profesionais para a EE. En J.R. Alberte (ed). *Los centros específicos de EE: una realidad cuestionada*. Santiago: ACK.

Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 58(36), 36-46.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repasando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *RIFOP*, 68(24,2), 123-150.