

ALCANCE Y VALIDEZ DE LA FORMACIÓN INICIAL UNIVERSITARIA EN EL ESTUDIANTE DE PEDAGOGÍA BÁSICA DESDE EL PARADIGMA DE LA DIVERSIDAD

SCOPE AND VALIDITY OF INITIAL UNIVERSITY TRAINING
IN PEDAGOGY STUDENTS OF PRIMARY EDUCATION
FROM THE PARADIGM OF DIVERSITY

LUCY SEPÚLVEDA VELÁSQUEZ*

Resumen

La heterogeneidad del alumnado, su diversidad e interpretación y todas las consideraciones subyacentes, han sido una constante inquietud para el propio profesorado y para los investigadores que tratan y han tratado el tema en el contexto de la enseñanza. Basados en ese dilema, consideramos que se hace necesario fomentar en los estudiantes universitarios de distintas especialidades en Pedagogía Básica, conocimientos y experiencias, actitudes de apertura, flexibilidad, tolerancia, aceptación de las diferencias tanto individuales como grupales. Atendiendo a estas y otras variables, elaboramos este estudio con la finalidad de que el futuro docente pueda contar con un bagaje de competencias, en el área de la educación especial y de atención a la diversidad, que le permita conocer y enfrentar los dilemas, las contradicciones educativas e indagar sobre sus propias actitudes.

Palabras clave: Integración e inclusión escolar, atención a la diversidad, escuela comprensiva, actitud y formación docente.

Abstract

The heterogeneity of pupils, their diversity and its interpretation, and all the underlying considerations have been a constant issue for the teaching staff and for the researchers who deal and have dealt with this topic within a teaching context.

* Doctora por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Programa Psicodidáctica. E-mail: lu_ma47@hotmail.com

Based on this dilemma, we consider that it is necessary to encourage university students of the different areas of Primary Education to embrace knowledge and experiences, openness attitudes, flexibility and tolerance, acceptance of differences both of individuals as well as of groups. Bearing in mind these and other variables, we have carried out this research for the future teachers to be able to have a body of knowledge in the area of Special Education and diversity awareness that allows them to acknowledge and face the teaching contradictions and dilemmas that arise, and to inquire about their own attitude.

Keywords: School integration and inclusive education, special educational needs, attention to diversity, caring school, attitude and teaching training.

I. Introducción

QUEREMOS PARTIR de la premisa que la intención de este trabajo no es profundizar sobre las directrices y las características definitorias referidas a las prácticas y políticas de integración o de inclusión educativa, sino más bien presentar la falencia que observamos en el profesorado novel cuando se enfrenta a su labor educativa. Nuestra inquietud ha sido plantear, teóricamente, una aproximación temática y de formación universitaria con el objeto de fortalecer e incidir, *a posteriori*, sobre la práctica y desarrollo de ese futuro profesional.

La lectura de diversas aportaciones, documentos, investigaciones, etc., que han considerado los cursos de formación inicial a nivel universitario, como un prerrequisito clave para la práctica, nos hizo reflexionar sobre el tema, por ello hemos iniciado este trabajo con una modalidad constructiva centrada en esa carencia, en ese hándicap que encuentra el profesor, tanto novel como en ejercicio, cuando en sus aulas se integran alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.), dejando al descubierto esa falta de recursos pedagógicos y conocimientos previos para enfrentar el reto integrador e inclusivista.

En cierto sentido, nuestro proyecto pretende incentivar la reflexión para intentar dar respuesta a preguntas tales como: ¿qué significa ser profesor novel en este nuevo contexto educativo y diversificado?; ¿cuáles son las necesidades y las inquietudes que sienten los neodocentes a la hora de enfrentar la práctica profesional en la diversidad escolar?;

¿qué entiende el profesorado novel por una docencia de calidad, en este nuevo escenario?; ¿les da tiempo suficiente para asumir la educación desde una escuela comprensiva? Atendiendo a una de estas interrogantes queremos añadir que, hablar de lo que significa una docencia de calidad es una tarea un tanto difícil y pretenciosa, ya que el concepto de “calidad” es polisemántico y complejo, además *“el propio concepto ha quedado difusamente definido”* (Bozu y Manolescu, 2010: 60). Fundamentándonos en estos y otros dilemas es que hemos planteado este estudio, considerando que existen fundamentos pedagógicos para diseñar competencias relativas a la atención de la diversidad, que deberían ser impartidos por los docentes universitarios de manera flexible e innovadora, resultando válidos para que el futuro docente pueda contrastar sus acciones, reflexionar y saber dar respuestas adecuadas y coyunturales a las necesidades educativas que se presentan en las aulas y centros integrados.

Teniendo en cuenta estos y otros aspectos, hemos establecido varias categorizaciones y criterios, sólidamente argumentados, tratado de construir una trayectoria innovadora, mediante un diseño estructurado en diversas iniciativas temáticas de formación, pensando en futuros profesionales para una escuela comprensiva, inclusivista e integradora, abierta a la diversidad, y ¿qué mejor forma que empezar sentando bases desde un principio desde las propias aulas universitarias?

II. Antecedentes teóricos

2.1. *La integración escolar como proceso primigenio de atención a la diversidad*

Revisando los avances, obstáculos y experiencias sobre la *integración escolar* como principio fundamental en torno a la cual se ha ido introduciendo una serie de reflexiones y exposiciones encaminadas a lograr interpretaciones más elaboradas, tanto a nivel de teoría y de conocimientos, así como de su relevancia en cuanto a una nueva alternativa de atención escolar, nos inclinamos en pensar que tanto la modali-

dad integradora como su propuesta y elaboración han resultado ser de carácter transformador al situarse como base y principio, a nivel socioeducativo y psicológico, de representaciones dentro del paradigma escolar.

En cualquier caso, la “integración escolar” ha resultado ser: “un fenómeno enormemente polisémico y complejo que se desarrolla en organizaciones complejas y dinámicas social [...], un asunto de relaciones personales, pero también un proceso político, de participación, ideológico y de desarrollo profesional de los profesores” (Fortes, 1993: 17).

Ello ha posibilitado “que las relaciones entre los individuo estén basadas en el reconocimiento de que todos compartimos los mismos valores y derechos básicos así como en el reconocimiento de la integridad del otros” (Nirje, 1980: 47). A la luz de estas consideraciones, creemos que es suficiente situar la integración como un proceso dinámico y complejo mediante el cual se ha pretendido reunir a todos los alumnos con y sin necesidades especiales en un contexto educativo común, posibilitando el desarrollo educativo y el reconocimiento individual de diferentes situaciones y/o modalidades personales en dichos contextos. Situación claramente manifestada por De Lorenzo (1985), cuando recoge este aspecto en su definición:

Integración es el proceso de incorporación física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas entre nosotros, significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, viviendo con los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no deficientes (en Van Steenlandt, 1991: 77).

A grandes rasgos, y de forma esquemática y comparativa, podemos representar el término, atendiendo a lo que “*es y lo que no es*” la integración escolar, mediante la siguiente figura (Council for Exceptional Children 1975, en Arnáiz, 2003, p. 61):

La integración es	La integración no es
<ul style="list-style-type: none"> -La facilitación a cada niño del tipo de educación más adecuada en el entorno menos restrictivo posible. -La atención a las n.e.e. de los niños en contraposición a los etiquetajes diagnósticos y clínicos. -La búsqueda de ayuda para que los profesores ordinarios puedan dar respuesta a las necesidades de sus alumnos. -La conjunción de las técnicas de la educación especial y ordinaria para así ofrecer a todos las mismas oportunidades educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> -El regreso indiscriminado de todos los niños de clases especiales a clases ordinarias. -La permanencia de los niños con necesidades educativas especiales (n.e.e.) en el aula ordinaria sin los apoyos requeridos. -La omisión de las necesidades específicas que algunos alumnos pueden dar con la exigencia de programas más especializados que los meramente ordinarios.

Figura 1. Esquema comparativo: lo que es y no es la integración (Arnáiz 2013: 61).

Concluimos este apartado señalando que el denominador común y el énfasis que diversos autores dan, tanto al entorno como al aspecto comunitario, evidencia que la integración no puede realizarse al margen de la sociedad, de las relaciones y de actividades sociales ordinarias. La plena integración social exige aceptar a las personas con sus limitaciones y capacidades, para contribuir de una forma equitativa a mejorar su situación escolar, laboral, afectiva, cultural, social, etc. Si nos situamos de lleno en la práctica, percibimos que el proceso primigenio de integración ha servido para generar un cambio actitudinal en la sociedad y ha desembocado, *a posteriori*, en los centros educativos, afectando distintas dimensiones, ya sean de índole curricular, organizativo y profesional, considerándose como primordial el trabajo grupal y colaborativo, posibilitándose con ello una mayor cohesión y sensibilidad al integrar a escolares que se sentían segregados y excluidos de la comunidad educativa (Sánchez Palomino y Torres González, 1997).

2.2. *La educación inclusiva como nuevo antecedente de práctica educativa*

Imbricados en este acontecer y desde la perspectiva teórica de los procesos sociales de cambio con enfoques claramente colaborativo, trasladamos nuestra mirada hacia la *educación inclusiva*, considerando que ésta supone dos procedimientos interrelacionados: (i) el proceso de incrementar la participación de los alumnos en la cultura y el currículum de las comunidades y escuelas ordinarias, y (ii) el proceso de reducir la exclusión de los alumnos, de las comunidades y de la cultura, aspectos vitales por los cuales transitan y han transitado un alto porcentaje de escolares (Sepúlveda, 2012).

A modo de esclarecimiento temático, nos ha parecido idóneo recopilar algunas definiciones afines resumidas en las siguientes consideraciones:

1. “La idea de inclusión implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad” (Booth y Ainscow, 1998: 2).
2. “La educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad —y a cada ciudadano de una democracia— el derecho inalienable de pertenecer a un grupo, a no ser excluido” (Ortiz Díaz, 2000: 6).
3. “La educación inclusiva no tiene que ver, inicialmente, con lugares. Es, ante nada, una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades” (Echeita y Sandoval, 2002: 44).
4. La inclusión: “es una actitud ante la vida, relacionada con un sistema de valores y creencias, que se materializa en un conjunto de acciones. Asume que la diversidad, la convivencia y el aprendizaje en los grupos es la mejor forma de beneficiar a todos y cada uno de los participantes. Los valores que conlleva son, entre otros: la aceptación, el sentido de

pertenencia, la relación personal, la interdependencia y la consideración de todos los agentes implicados en la comunidad. Supone un marco de referencia para los derechos de todas las personas. Interpreta la discapacidad en función de la relación que la persona establece con su entorno. Subraya el papel activo de la sociedad en la respuesta a las necesidades de todas las personas. Se centra en ofertas de carácter sociocomunitario de y para todos...” (Manifiesto por un Ocio Inclusivo. Congreso Ocio, Inclusión y Discapacidad, celebrado en Bilbao en julio de 2003).

Podemos sintetizar que la educación inclusiva supone una actitud y un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad, equitativa y justa para todo el alumnado. Ésta se centra en: la presencia, participación real y logro en términos de resultados valorados; implica combatir cualquier forma de exclusión; y se considera un proceso que nunca se da por acabado (Gobierno Vasco, 2012: 12).

En relación a lo expuesto, el concepto de escuela inclusiva parte de una descripción multifactorial, ya que no puede abarcarse desde una única dimensión que la sintetice, sino que se entiende como una especie de urdimbre que sustenta una educación nueva, la escuela para todos y todas. Las apreciaciones que realiza Ainscow (2003: 12-13), autor comprometido con la escuela inclusiva, resultan bastante aclaratorias al enmarcar los postulados en un “*todo*”, para ello identifica cuatro elementos básicos cuya presencia recurrente e inmersa en la propia definición le otorgan los siguientes matices:

- La inclusión es un proceso, es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos. La inclusión debe ser una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad.
- La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras.
- La inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos. Considerándose estos tres los elementos como premisas claves a considerar.

–La inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo.

Terminamos señalando que la inclusión es un concepto que hace referencia al modo en que la sociedad, y la escuela como parte de ella, deben responder a la diversidad; supone, en la práctica, trasladar el eje de la respuesta educativa, hasta ahora focalizada únicamente en el alumnado, al contexto escolar ordinario, para lo cual se precisa enfoques transformadores en los centros educativos y que comporten una serie de implicaciones centradas en (Gobierno Vasco, 2012: 13):

- a) Creación de culturas inclusivas
- b) Elaboración de políticas inclusivas
- c) Desarrollo de prácticas inclusivas

2.3. Valoraciones de la Integración e Inclusión Escolar desde una Escuela Comprensiva¹

Conjuntando las argumentaciones expuestas en los apartados anteriores, se infiere que tanto la integración como la inclusión en la escuela no son únicamente la inserción en una clase común. Su trascendencia radica en la existencia de iniciativas y acciones que tienden a que el alumno con n.e.e. mantenga interacciones fluidas con sus pares no disímiles, para que reciba una educación y formación que lo conviertan en adulto responsable y competente en la medida de sus posibilidades y no sea segregado ni excluido del entramado escolar. Este hecho supone optar desde políticas educativas a un modelo de educación y escuela claramente integracionista e inclusiva, ya que si se ha configurado en su ideología y en sus usos organizativos y pedagógicos como

¹ Alguno de los fundamentos de este apartado y del siguiente se encuentran ampliamente desarrollados en “Formación profesional docente y competencia integradora e inclusiva: Dos singularidades para optimizar la integración e inclusión educativa” (Sepúlveda, 2011).

un instrumento abierto a la heterogeneidad y diversidad, deben tener cabida en ella grupos con n.e.e. en igualdad de condiciones, que integre a todos en un mismo modelo educativo y acabe, en lo posible, con el modelo segregacionista que existía con anterioridad.

En palabras de López Urquiza (1997), el procedimiento afín para la consolidación de un nuevo modelo de intervención educativa, basado en la compensación de las desigualdades, se configura en la atención a la diversidad desde una escuela comprensiva, una escuela para todos, en la cual han de tener acogida escolares sin distinción de ningún tipo (sexo, edad, religión, limitaciones físicas, psíquicas, etc.); es decir, una escuela que garantice el derecho a la educación que tienen todos los individuos de una sociedad. Ese modelo de “*escuela comprensiva*”, que aspira de forma integradora a asumir la diversidad, la heterogeneidad que lleva implícita supone:

por una parte, aceptar la diversidad para favorecerla por lo que representa como riqueza colectiva y por otra, asumir la diferencia para desarrollar en todos los alumnos y alumnas, unas capacidades y habilidades, partiendo de su situación personal y referencias socioculturales concretas (Gobierno Vasco, 1990: 27).

En este sentido, dicho modelo toma como referencia básica la realidad de los agrupamientos heterogéneos del alumnado. Esta situación de variedad, además de ser coherente con la atención a las n.e.e. de todos ellos “debe proporcionar el marco de relación adecuado para una escuela inserta en una sociedad plural y democrática, debiendo ser aplicada a lo largo de todos los ciclos y niveles del sistema educativo, a través de una serie de recursos didácticos y de apoyo” (Gobierno Vasco, 1990: 28).

Consecuentemente, y basándonos en estos planteamientos, consideramos que la atención a la diversidad ha de ser un programa, un proyecto que afecte a todo el centro educativo y, por consiguiente, se deben modificar las maneras de funcionar y de organizar el centro en su totalidad. Luego la respuesta educativa debe implicar y ser responsabilidad de todos sus integrantes, como un proceso incorporado y necesario de la labor docente. Sin embargo, es preciso acotar al res-

pecto que se da el caso en que “numerosos sectores del profesorado aceptan ampliamente la integración desde un filosofía humanista y basada en los Derechos Humanos, pero ésta se cuestiona cuando debe desarrollarse en un marco organizativo que implica recursos humanos, didácticos y técnicos” (Jiménez y Vilà, 1999: 164).

Ahora bien, hablar de diversidad nos remite necesariamente a hablar de igualdad, la diversidad no es más que una determinada manifestación de igualdad inherente al género humano. “La igualdad es nuestra esencia; la diversidad no es más ni menos que una cualidad que califica a esa igualdad (Fernández Batanero, 2011: 138). Ello traerá como consecuencia un modelo de calidad basado en la solidaridad y en la respuesta educativa a “todos” sin excepción. Por ello, la opción válida para un modelo comprensivo de escuela, no sólo requiere cambios cuantitativos sino y, sobre todo, cambios cualitativos en todos los aspectos que configuran la oferta de respuesta educativa y de aspectos curriculares, tanto en sus elementos de acceso básico como en los referentes a su propia organización.

Finalmente, la dimensión que configura el nivel del marco legal y general para esta concepción comprensiva, la constituyen referencias y normativas complementarias que ofrecen y facilitan estrategias consensuadas y mejoran el derecho institucional, como son: Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de la ONU; la Declaración de los Derechos Generales y Especiales del Deficiente Mental, la Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales, también diversas aportaciones tales como la Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969/1978), Foros, Cumbres, Conferencias y Declaraciones llevadas a efecto en distintas urbes del planeta, respaldadas por Organismos Internacionales (UNESCO, CEPAL, NU, OEA, OREALC/UNESCO, etc.) y ratificada por los distintos Gobiernos participantes.

A nivel chileno, lo testifican documentos importantes, tales como: la Ley N° 19.284 (1994), que en el Anexo N° 1 se Establecen la Normas para la Plena Integración Social de Personas con Discapacidad y en el Anexo posterior N° 2 (1998), el Ministerio de Educación Reglamenta el Capítulo II Título IV de la Ley N° 19.284 que establece Normas para la Integración Social de Personas con Discapacidad. Por

último, el Decreto 170 (2010), por el cual se Fijan las Normas para Determinar a los Alumnos con n.e.e. que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. De igual modo, y como caso particular, a nivel preescolar mencionamos a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), quien desde hace más de una década se viene preocupado del tema de la inclusión en los centros escolares. Podemos señalar que desde el año 2008 se ha puesto especial énfasis en esta materia gracias a un trabajo conjuntado con la Agencia de Cooperación Alemana GTZ, y en coordinación con ella se ha comenzado una labor para insertar la inclusión en los jardines escolares, contratándose profesionales de apoyo al proceso de aprendizaje en cada unidad educativa. En la actualidad la temática pone prioridad en políticas de atención a niños y niñas con vulnerabilidad social, para lo cual se potencia el compensar desigualdades dentro de una escuela comprensiva, vista desde la equidad y con la perspectiva centrada en una “*Educación para Todos*” (Boletín EFA-2000).

2.4. Actitudes y competencia integradora

Centrando los criterios en el análisis de la competencia y sus adecuaciones, así como el de la formación docente, pensamos que ambos elementos llevan inmersa una ‘actitud personal’ que se presenta como una predisposición de valorar ciertas singularidades necesarias para el cometido pedagógico. Por otra parte, el ser competente permite al profesor abrir una ruta vinculada a la “competencia integradora”, ambos elementos respaldados por una formación se potencian, proporcionando ciertas claves y destrezas para una práctica coherente con la diversidad del aula. Sin lugar a dudas, la conjunción de estos elementos involucrados debe fortalecerse a través de una formación docente idónea, preferentemente antes del inicio profesional, ya que resulta complejo y confuso iniciar el ejercicio sin recursos ni conocimientos elementales en el área de atención a las necesidades educativas especiales y específicas.

Aplicado a la acción pedagógica ‘integradora e inclusiva’, *la cuestión fundamental de ambos conceptos conllevan cambios, lo cual implica una*

reestructuración en el conocimiento y la conducta de los individuos (Sepúlveda, 2011a: 112). Por consiguiente, podemos concluir que trasladadas las conceptualizaciones al campo de la diversidad escolar, la consecuencia del bienestar general, tanto a nivel de aula como en resto de situaciones sociales, requieren, necesariamente, cambios de actitudes de los individuos que lo conforman con el objeto de hacerlas compatibles para la obtención de un bienestar colectivo.

Mediante estas concreciones vertidas y trasladadas al escenario educativo, podemos inferir que la formación de actitudes en el profesorado (y de los individuos en general) viene condicionada con el proceso de la formación del concepto sobre sí mismo y, que en nuestro caso, se dinamiza en la interrelación con los alumnos, ya que la realidad externa, como contexto de referencia del docente, no deja de tener importancia, puesto que debe abocarse a una revisión y autoanálisis periódico de su rol profesional y en una connotación congruente entre el pensar, decir y la forma en el actuar. Esto, además, lleva inmerso un proceso mediante el cual se presenta, directa o indirectamente, un posicionamiento educativo acompañado de una intencionalidad actitudinal que puede afectar tanto a la conducta y motivaciones como a los aprendizajes e intereses del alumnado.

Dentro de este mismo lineamiento, parece que existe un acuerdo bastante unánime a la hora de reconocer que el éxito o fracaso de los programas de integración e inclusión escolar depende, principalmente, de las actitudes de todas las personas involucradas en el proceso, ya que la experiencia demuestra que en lo relativo a las actitudes del personal “los ejemplos de integración de más éxito han sido aquellos en los cuales ha habido compromiso total por parte de los directores y del personal de la escuela y su voluntad que así fuera” (Brayton, 1995: 123). Aspectos que diversos autores han compartido (Bishop, 1986; Medrano, 1986; Dueñas, 1991; García Cabero *et al.*, 1991; Schulz, Carpenter y Turnbull, 1991; Stainback y Stainback, 1992, 1999; Fortes, 1993; Fernández González, 1995; Sepúlveda, 2008).

A la luz de estas aseveraciones, indicamos que los variados desafíos con los que se enfrenta el docente en su práctica cotidiana generan, muchas veces, un sinnúmero de circunstancias y situaciones de matices heterogéneos, entre los cuales se destaca la presencia de actitudes,

ya sean de índoles positivas, indecisas o negativas, al interactuar con la diversidad de alumnos integrados en el aula regular (Fernández, 1995; Bazdresch, 2003; Marchena y Reyes, 2002; Sepúlveda, 2008).

Finalmente, centrándonos en el concepto de ‘competencia’, ésta se concibe relacionada con destreza y actuación; sin embargo, dicho significado ha ido evolucionando hacia planteamientos más amplios y específicos, originándose en esta última década un modelo de formación profesional en el cual priman actitudes y competencias (Arteaga y García García, 2008). En líneas generales, el término “competencias” se ha establecido dentro de enfoques más renovadores, éste se relaciona con “comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras y que las hace más eficaces en una determinada situación” (Levy-Laboyer, 1997, en Enríquez, 2003: 6). Vinculado a esta proposición, Garrido Landívar (2002: 73) define y generaliza el término de competencia como “aquellas características del sujeto (conocimiento, actitudes, intereses y aptitudes) que pronostican una determinada conducta con la que se consiguen los resultados propuestos”. A su vez, resalta tres aspectos fundamentales y atingentes al concepto:

1. “Sus características se centran en el sujeto
2. Se refiere a la consecución de unos resultados exitosos
3. Es algo que puede desarrollarse en los sujetos mediante formación y entrenamiento”.

En un intento de ajuste global y aplicado al ámbito educativo en relación a la formación de competencias basadas en estrategias adaptativas a las circunstancias, nos quedamos con las puntualizaciones reorientada por Sepúlveda (2011: 154-155), quien aclara que:

A. Las competencias integradoras e inclusivistas son repertorios de comportamientos que algunos docentes dominan mejor que otros, esto permite situaciones eficaces en contextos de integración e inclusión determinados. Equivalen, además, a un conjunto de conductas tipo y procedimientos que pueden ponerse en práctica para el logro de nuevos aprendizajes, adecuados a la diversidad del aula.

B. La existencia de tales competencias se manifiestan porque son observables. Situándonos en la realidad cotidiana esto se verifica en que, de manera complementada, los docentes ponen en práctica diversos requisitos, tales como: actitudes, rasgos de personalidad, aptitudes y conocimientos adquiridos. Sin embargo, la dificultad radica en que si la competencia integradora no puede ser demostrada, difícilmente podrá ser medida. Además representan un trazo de unión entre las características individuales y las cualidades requeridas para llevar a cabo tareas profesionales precisas y, que en nuestro caso, corresponderían a las efectuadas dentro del aula.

Finalizamos detallando ciertas consideraciones que Marchena y Reyes (2002) plantean, de forma general, en el ámbito educativo:

la enseñanza es un proceso complejo y que no puede hacer juicios razonables sobre el talento de un profesor, de sus competencias, sin tener en cuenta el contexto social, las características individuales del profesor y la naturaleza de los estudiantes (p. 92).

2.5. Generalidades sobre la formación inicial universitaria y breve alcance relacionado con el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio

Iniciamos este apartado señalando que el profesor juega un rol primordial y determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que, según el *Marco de Acción "Educación para Todos"* (2000, Punto IV. Estrategias n° 69), entre sus desempeños particulares se incluye el de: "...promover la calidad de la educación tanto en la escuela como en programas más flexibles basados en la comunidad...", dándose el caso que: "Ninguna reforma de la educación tendrá posibilidades de éxito sin la activa participación de los docentes y sus sentimientos de pertenencia" (Texto aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación. Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000).

A esto podemos añadir que el profesor es conceptualizado como un intermediario entre el currículum y sus destinatarios (alumnos), entendiéndose que estos últimos son, a su vez, mediadores de su propio

aprendizaje; lo cual se construye en un espacio concreto como es el del centro escolar, siendo “el sistema educativo en su conjunto” el que debe entenderse como una instancia global y adecuada de mediación cultural entre los significados, sentimientos, actitudes y conductas de la comunidad social emergente (Pérez Gómez, 1997). En base a ello, resulta imprescindible una constante formación docente como prerrequisito directo y mediador de actitudes hacia la diversidad escolar. Esta propuesta formadora se requiere tanto a nivel inicial (universitario) como de perfeccionamiento en ejercicio, ya que por un lado:

el docente interpreta y redefine la enseñanza en función de su conocimiento práctico y teórico, para lo cual requiere de un proceso permanente, cualitativo y profesionalizado para la mejora de la calidad educativa y, por otro, ningún cambio para la mejora de la enseñanza puede realizarse sin su participación ni sin su intencionalidad transformadora (Sepúlveda, 2011b: 144).

Desde un somero análisis de aspectos relacionados con la formación previa y en ejercicio, destacaremos algunos criterios de cada una:

1. Referente a la formación previa, la propuesta específica sería que los estudiantes reciban durante su carrera una formación básica en educación en la diversidad; que se incluya en el currículo formativo actitudes, conocimientos, metodología y técnicas que les capaciten para eventualidades en el trabajo en ámbitos multifacéticos (García, 1986; Patton y Braithwait, 1990; Naciones Unidas, 1993; Apel, 1994; Imbernón, 1996; Sola Martínez 1997; Vlachou, 1999; Sánchez Manzano, 2001; Jordán, 2002; Sepúlveda, 2012), cuyas claves estén sustentadas, según Marchesi (2010, en Cuasicanqui, 2011: 9), en:

- Una preparación para enseñar en una diversidad de contextos, culturas y alumnos.
- Capacidad para incorporar al alumnado en la sociedad del conocimiento.
- Disposición para educar en una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria.

Dentro de este paradigma, la formación inicial del profesorado surge como consecuencia de los principios señalados por los Ministerios Europeos de Educación reunidos en Helsinki (1987, en Gobierno Vasco, 1998: 59-60), que acuerdan la *formación inicial* del profesorado y cuyo punto de partida debe iniciarse a través de una *educación general, amplia*, destacándose acciones que promuevan a los futuros profesionales, capacidades sociales, aprendizaje en estrategias de enseñanza y variadas actividades para afrontar con éxito los diversos problemas educativos que se vayan planteando, incluyendo aspectos tales como: la investigación, orientación, educación transcultural, educación especial, etc. Perspectivas que también se tuvieron presente en el Informe Warnock (1978, en Warnock, 1990), pero de manera tangencial, al señalarse que:

el estudiante que tenga interés por diferentes aspectos de la Educación Especial, se les ofertarán distintas opciones en una especialización posterior, pero prevaleciendo la formación al profesor en activo, para que éste adquiera suficientes conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas. (Warnock, 1990: 20).

Ahora bien, a nivel de Espacio Europeo, en la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* de las Naciones Unidas (2006, Recomendaciones del Consejo de Europa para mejorar calidad de vida de discapacitados), se mencionaba la necesidad de formar a todos los docentes para enseñar en entornos inclusivos y fortalecer la importancia de dicha formación. Posteriormente, el debate de la inclusión se hace presente en las valoraciones que la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales expresa en torno a la Formación del profesorado para la educación inclusiva (2011)². Como caso particular, en las Recomendaciones claves³ elaborado a partir de una síntesis del estudio de la

² Más informaciones las encontramos en *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Ver en http://www.uam.es/personal_pdi/stamaria/...E4i-Synthesis-Report-ES.pdf

³ Ver en referencias bibliográficas: *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Recomendaciones claves* (2011).

Agencia se sugiere, entre uno de sus cuatro puntos, introducir “Mejora de los sistemas de formación del profesorado, incluyendo la formación inicial, las prácticas formativas, la tutorización y la formación continua”, es decir, se hace hincapié en la necesidad de una preparación eficaz de todos los docentes para poder dar respuesta a las necesidades cada vez más diversas del alumnado.

A modo de reseña informativa, comentamos las apreciaciones que, con anterioridad, Sola Martínez (1997) expresa a partir de una investigación realizada en Estados Unidos por Tait (1987). En sus conclusiones transcribe que la mayoría de los profesores de aula regular obtienen la primera información, respecto a los alumnos con n.e.e. y a toda su problemática, en el momento que por primera vez se encuentran en el aula con este alumnado. Situación que aún en estos tiempos no ha variado mucho, hecho constatado en el estudio realizado por Sepúlveda (2008) sobre actitud docente hacia la integración educativa.

Terminamos este punto con los aportes realizados por Jiménez y Vilá (1999: 141), quienes apelan por *la búsqueda de la identificación y definición del cuerpo de conocimiento teórico-práctico común a todo el profesorado, que tenga cabida en el currículum formativo básico de las Facultades de Educación y Escuelas Universitarias de Magisterio*, con lo cual se posibilite al profesorado la interpretación de los modos de intervenir en la realidad, de manera reflexiva y crítica, que puedan desarrollar actitudes y capacidades para *cuestionar críticamente la realidad educativa y para la búsqueda de alternativas superadoras de la desigualdades e injusticias*. Consideraciones que, en síntesis, forman la base de una futura práctica profesional, enmarcada en una sólida formación y que inspire una docencia de calidad, crítica y comprometida.

2. Pues bien, sí la formación inicial depende de la Universidad o de los Institutos afines, el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio dependerá de las respectivas Administraciones Educativas y de las proyecciones e inquietudes que el propio docente se plantee. La finalidad central de una formación, y en especial permanente, fomenta el crecimiento personal y profesional, así como también eleva niveles de motivación, creándose dinámicas que parten del mismo sujeto para la solución de los problemas de su práctica. Dentro de este contexto,

muchas veces estos profesionales suelen utilizar sus teorías práctico-personales para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencia práctica y planificar acciones que sirven para predecir, controlar y actuar sobre el mundo, dándose el caso de que estas teorías propias “son producto de la elaboración personal que el docente hace de sus ideas en un contexto institucional y social determinado” (Díaz y Solar, 2011: 138).

Visto de este modo, el sentido y valor de su formación radica en el concepto y subjetividad que cada educador posee, así como del sistema educativo en el que está inmerso, sin olvidar que las repercusiones de una formación permanente, innovadora y contextual permiten que pueda servir tanto de paradigma continuo como de instancia fundamental para ser adecuada a las contingencias, transitorias o permanentes, que se presenten en la cotidianidad del aula. Podemos detallar que estas y otras apreciaciones fueron transmitidas y recomendadas al Consejo de Europa en la década de los ochenta (1987). Concordante con ello, Dueñas (1990) posteriormente puntualizó que, en lo relativo al profesorado involucrado en procesos de integración, éste debe presentar ciertas características comunes en término de formación académica y de experiencia previa e incluso de características individuales. Aportamos a estas argumentaciones la conclusión de que, “cuanto mejor sea la opinión que el profesorado tiene de su preparación para trabajar con alumnos de n.e.e., más favorable será su actitud hacia la integración y escolarización de dicho alumnado” (Sepúlveda 2008: 256).

No nos explayamos más en este punto por considerar que nuestra mirada y planteamientos están básicamente centrados en la formación del estudiante en las aulas universitarias.

III. Metodología de investigación

3.1. Pregunta de investigación y objetivo general

Los contenidos que se imparten por el profesorado universitario a estudiantes de distintas especialidades en Pedagogía Básica, ¿resultan

del todo completos y pertinentes para suplir la problemática de las n.e.e. y atención a la diversidad que se plantea en aulas y centros escolares integrados una vez inmersos en su ejercicio profesional?

El objetivo general es el siguiente:

Planificar, a nivel de docente universitario, un proyecto curricular y de intervención pedagógica, en el área de necesidades educativas especiales y atención a la diversidad, para la formación del estudiante de distintas especialidades en Pedagogía Básica.

3.2. *Diseño metodológico*

En relación al estudio, éste se inscribe en un diseño investigativo de tipo cualitativo, basado en indagaciones respecto a la carencia de formación del estudiante de distintas especialidades en Pedagogía Básica en el área de n.e.e. observada en diferentes mallas curriculares en Universidades e Institutos de Formación Docente de Santiago. Nuestro enfoque abarca el fenómeno en su conjunto mediante estrategias programáticas de corte teórico, todo lo cual subyace en aportes bibliográficos, relacionados con la temática, cuya revisión ha constituido un fin en sí mismo. Esto, según Bisquerra (1989:68), “permite la difusión de una visión panorámica del problema a todos los interesados en el tema”. Por ello hemos expuesto datos sólidos y justificados, de tal manera que, haciendo uso de “un proceso explicativo e indagatorio”, desarrollamos los contenidos más atingentes, orientados a una toma de *decisiones* donde *no interesa tanto contribuir a la teoría científica, sino perfilar la solución a un problema concreto* (Bisquerra, 1989: 64) con el objetivo de ‘impartir conocimientos que beneficien al futuro profesional para la atención educativa en la diversidad’. Ahora bien, de eso trata este proyecto, adelantarnos a futuras situaciones, ya que en la investigación-acción, que en nuestro caso es de índole educativa, interesa tanto el *proceso gestor* (formación previa a nivel universitario) como el *producto extraído* (mayor conocimiento del estudiante para enfrentar el futuro profesional) (Cook y Reichardt, 1995; Dendaluce, 1995).

IV. Globalidades en torno a dos categorías: mallas curriculares y limitaciones del estudio

4.1. Apreciaciones en torno a las mallas curriculares a nivel universitario

Haciendo un recorrido en las mallas curriculares para la formación del estudiante en distintas universidades, institutos de formación docente de Santiago, hemos indagado, tanto a nivel de Pedagogía en Educación General Básica como en el de Educación Parvularia, encontrándonos con diversas ofertas y profundizaciones en el área de las n.e.e. y atención a la diversidad, que viene al encuentro de esa pedagogía “de y en” la diversidad tan necesaria en el aula. Así observamos que hay universidades que aún no han considerado en su malla esta alternativa como asignatura clave para la formación de sus docentes. Sin embargo, existe otro gran número de universidades, tanto públicas como privadas e institutos de formación docente, que tienen incluido en sus planes formativos este esbozo pedagógico que, obviamente, influye en la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y activos, ya sea informando o dándoles pistas a través de conocimientos y recursos en este ámbito, como es la atención a la diversidad y todo lo que ella implica. Son varias las aportaciones que hemos obtenido; para ello nos hemos informado de nombres, enfoques (formativos o electivos), contenidos y semestre de inserción de la asignatura afin, en las respectivas mallas curriculares.

Entre el repertorio de nomenclaturas a detallar tenemos: Talleres de Necesidades Educativas Especiales; Diversidad e Integración; Atención de la Diversidad; Pedagogía para la Diversidad; Diversidad en Educación Básica; Necesidades Educativas Especiales; Diversidad e Inclusión en la Educación Inicial y Básica; Diversidad e Inclusión en el aula; Desarrollo personal y Educación para la Diversidad; Necesidades Educativas Especiales; Educación para la Diversidad, etc. De igual modo, el tiempo de incorporación de la cátedra a realizar varía según cada universidad o instituto, impartándose desde el 2º hasta el 8º semestre, indistintamente; dándose el caso de que, muchas veces, dicha asignatura se ofrece como ramo electivo y no como prerrequisito de la Carrera (Sepúlveda, 2012).

4.2. Limitaciones del estudio

Las limitaciones que hemos encontrado se basan en las siguientes reflexiones:

–No ha sido posible realizar una síntesis general e imbricada entre todos los componentes y variables que integran esta propuesta, debido a que este proyecto está basado en planteamientos de formación previa a estudiantes de distintas especialidades en Pedagogía Básica, situación que numerosos autores y organismos proponen, tanto a nivel nacional como internacional (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con N.E.E., 2011), pero que en la realidad de nuestro país no se ha llevado a la práctica en toda su extensión, sin obviar que son muchas las variables y apreciaciones que interceden en los contenidos a impartir. De todos modos, seguimos con la idea basada en la propuesta que promueve el sentido: *de comunidad educativa* (Ainscow, 2003: 12) y, por ende, *comunidad inclusiva* (Parrilla, 200: 3), esta concepción nos remite a una nueva realidad escolar que implica la necesidad de que los estudiantes universitarios, como futuro integrante de esa gran “comunidad escolar e inclusiva”, reciban durante su carrera una formación básica en el área de atención a la diversidad desde una escuela comprensiva, generalizada no como asignatura optativa, ni como parcelas de conocimientos en educación especial, sino que incluida como disciplina formal dentro del marco curricular, de tal modo que el estudiante chileno, como futuro profesional en un mundo globalizado, pueda utilizar el conocimiento como una herramienta más que les facilite su desempeño laboral. Consideramos que mientras más competencias se les ofrezcan a ese profesional, mayor serán sus conocimientos, habilidades y destrezas para enfrentar las aulas integradas con un talante fortalecido a través de estrategias formativas, previamente diseñadas y legitimadas para el caso.

–Otro factor limitante para esta vinculación plena hace referencia a que no existe una tendencia, emanada de estamentos administrativos, para la oferta de aulas más reducidas de alumnos en nuestro país, especialmente a nivel de centros públicos. Todo ello, y debido además a

que las fórmulas humanas, económicas y sociales impiden esa reducción para una mejor calidad de enseñanza y de transformación integral educativa, hace que el futuro profesional se vea colapsado en la entrega de contenidos, objetivos, estrategias, flexibilización de tiempos y espacio educativo para atender, con mayor eficacia y sin premuras, las necesidades individuales, impidiéndose que, de ese modo, se potencie el desarrollo integral y sostenido para todo el alumnado.

—Finalizamos este punto manifestando que este trabajo aporta una primicia (ratificamos que en el estudio de tesis propiamente tal, el abordaje temático es mucho más completo y explícito), en cuanto al diseño de cierto material con sentido, finalidad y contenidos de estudios, programado para los estudiantes de Pedagogía Básica, independientemente de la especialidad, como propuesta curricular, flexible, susceptible de adaptación, ampliación o reducción, cuyo fin último es el promocionar conocimiento en áreas de integración, inclusión y diversidad del alumnado, con lo cual estamos abriendo y potenciando una ruta innovadora de educación, necesaria para la formación del profesorado novel.

3. Conclusiones generales

Mediante la serie de connotaciones planteadas, se hace necesario repensar que las universidades —como principales eslabones de la comunidad socioeducativa— tienen el cometido de ir a la vanguardia de la sociedad en lo que respecta a procesos formadores y educativos, siendo una de sus funciones principales la entrega de conocimientos que, en nuestra situación, se centra hacia los estudiantes de Pedagogía Básica, futuros formadores, gestores y facilitadores de aprendizaje de generaciones presentes y futuras; por ello nos parece obvio replantear este nuevo modelo de formación universitaria, construcción que ya está presente en el espacio europeo, sobre todo, de cara a la necesidad de resignificar a los docentes mediante una formación pedagógica general. En nuestro caso, este cometido estaría apuntando hacia mecanismos didáctico-metodológico centrados en optimizar la atención

a la diversidad; posición que, de forma clara y concisa, ha refrendado Mellado [Director Nacional (s) del Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis)], al expresar que “*hay que hacer adaptaciones a las mallas curriculares de los estudiantes de pedagogía y se tiene la intención de hacerlo...*” (en Yáñez, 2012, *La Tercera*, p. 41).

Por otra parte, frente a la gestión de calidad del docente universitario, existen autores y organismos internacionales que reconocen la importancia de la preparación del propio docente universitario en estos ámbitos, puesto que se han hallado diferencias significativas en función del área de conocimiento y las categorías profesionales, detectándose necesidades de formación en seis bloques de competencias relativos a: a) la Planificación de la Docencia; b) el Desarrollo de la Docencia; c) la Evaluación; d) la Tutoría; e) la Gestión; f) la Formación Continua (Álvarez-Rojo, Romero y cols., 2011). Ello conlleva a una nueva configuración de los planes de estudio en torno a perfiles profesionales; planificación de la enseñanza basada en las competencias que se derivan de dichos perfiles; la utilización de diferentes metodologías didácticas y sistemas diversificados de evaluación coherentes con dicha planificación.

Corroboramos que el profesorado es un elemento determinante para el desarrollo de este cambio metodológico en la docencia y, para que pueda llevarse a cabo este salto cualitativo, se requiere de la puesta en práctica de una serie de competencias docentes profesionales para las que ha de estar formado y que, a su vez, instruya a los futuros profesores en aspectos, estrategias y contenidos relativos a la atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva (García, Cantón y Palomo, 1998; Ortiz y Lobato, 2003; Bozu y Manolescu, 2010; Fernández Batanero, 2011; Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011; Gobierno Vasco, 2012).

Basándonos en todos estos análisis, consideramos imprescindible la necesidad de formación inicial en competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad y todas las particularidades subyacentes a ella, para lo cual señalamos que el requisito primordial es optar por un paradigma profesional cuya esencia esté basada en la *indagación-reflexión* colaborativa como unidad de cambio, donde la finalidad sea

la de conseguir un profesional autónomo, libre y responsable, es decir, “un reformador de su práctica, de su contexto y de sí mismo” (Gimeno Sacristán, 1983: 60). En síntesis, se trata de una formación profesional crítica, en cuyo eje se sitúe un pensamiento práctico-reflexivo tendente a comprender e interpretar las demandas educativas, sociales y culturales de una escuela ‘para todos’, que entienda tanto la heterogeneidad como la complejidad de las desigualdades de los alumnos, ambos elementos resultan ser necesarios para vincular *teoría con práctica* como una nueva plataforma de propuestas educativas, concordantes con los cambios que se perfilan en los modelos docentes y cuya premisa fundamental se asiente en el avance hacia planteamientos inclusivos.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A.
- Ainscow, M. (2003). *La comprensión del desarrollo de los sistemas inclusivos de educación*. Ponencia inaugural presentada en el Congreso “Guztientzako Eskola” Biltzarra (pp. 1-16), octubre 29-30-31. San Sebastián.
- Álvarez-Rojo, V.; Romero, S.; Gil-Flores, J.; Rodríguez-Santero, J.; Clarés, J.; Asensio, I.; del-Frago, R.; García-Lupián, B.; García-García, M.; González-González, D.; Guardia, S.; Ibarra, M.; López-Fuentes, R.; Rodríguez-Gómez, G., Salmeron-Vilchez, P. (2011). *Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm
- Apel, H.-J. (1994). Teoría y práctica de la educación del maestro. *Revista de Educación*, vol. 49-50, 61-79. Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, Alemania.
- Arnáiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Artega, B y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, nº 2, 253-274.
- Bazdresch, M. (2000). *Las competencias en la formación de docente*. Disponible en Web: <<http://educacion.jalisco.gob.mx./consulta/educar/05/educar5/html>>
- Bishop, D. V. M. (1986). Identifying the components of Success in Mainstreaming. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 80 (9), 939-46.

- Bisquerra, R. (1989). *Método de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones C.E.A.C.
- Boletín EFA 2000. La participación en la Educación Para Todos: La inclusión de alumnos con discapacidad (1999). Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. Londres: Routledge.
- Bozu, Z. y Manolescu, M. (2010). El Espacio Europeo de educación superior y el profesorado universitario novel: Un estudio cualitativo. *Bordón, Revista de Pedagogía*, Vol. 62. N° 4, 51-63.
- Brayton, H. (1995). Integración y necesidades educativas especiales 14-19. En N. Jones y T. Southgate, *Organización y función directiva en los centros de integración* (pp. 119-28). Madrid: Muralla.
- García Cabero, M.; García Sánchez, J. N.; García González, M. J. y Rodríguez Bravo, C. (1991). Las actitudes de los maestros hacia la integración. *Siglo Cero*, 138, 46-51.
- Cameron, K. C y Whetten, D. A. (Eds.). (1983). *Organization Effectiveness: A Comparison of Multiple Models*. Nueva York: Academic Press.
- Consejo de Europa recomienda mejorar calidad de vida de discapacitados (2006). Disponible en: <http://actualidad.terra.es/sociedad/articulo/consejo_europa_recomienda>
- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cuasicanqui, E. J. (2011). *Pedagogía del entendimiento para la Escuela Superior de Formación de Maestros y Maestras "Simón Bolívar"*. Disponible en: <http://www.slideshare.net/rggwang/pedagogia-delcomprendimiento>
- De Lorenzo (García, Etchegoyhen), E. (1985). *Integración de los discapacitados al ambiente comunitario y escolar*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño.
- Dendaluce Seguro, I. (1995). Avances en los métodos de investigación educativa en la intervención psicopedagógica. *Revista Investigación Educativa*, 26, 9-32.
- Díaz Larenas, C. y Solar Rodríguez, M. I. (2011). Las teorías práctico-personales del profesor de inglés universitario. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, N° 10, 137-148.
- Dueñas Buey, M. (1990). Estudio empírico de las variables que inciden en el progreso de los alumnos deficientes mentales integrados. *Revista de Investigación Educativa*, 30, vol. 8, 19-33.

- Dueñas Buey, M. (1991). *La integración escolar: Aproximación a su teoría y a su práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 325, 31-47.
- Enríquez, E. (2003). Competencias laborales: la puesta en valor del capital humano. Disponible en: <www.usb.edu.co/facultades/administración/publicaciones/competencias.pdf>
- Fernández Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 4, N° 2, 137-148.
- Fernández González, A. (1995). *Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar*. Tesis doctoral, Universidad de Deusto, Bilbao, España.
- Field, B. y Field, T. (Eds.) (1994). *Teachers as a mentors: a practical guide*. London: Falmer Press.
- Foro Mundial sobre Educación (2000). *Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Dakar, Senegal. (2000). Disponible en Web: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf>
- Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Recomendaciones claves (2011). Disponible en Web: <https://www.european-agency.org/publicat...ges/TE4i-policypaper-ES.pdf>
- Fortes Ramírez, A. (1993). La investigación acción como recurso facilitador de la integración escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 19-28.
- García, S. J.; Cantón, I. y Palomo, M^a. (1998). *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros*. León: Universidad de León.
- García García, E. (1986). Bases para la introducción del modelo de profesor-investigador en los centros de profesores. *Actas de las IV Jornadas de estudio sobre la investigación en la escuela*. Sevilla.
- García Vidal, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- Garrido Landívar, J. (2002). Desarrollo de la competencia integradora en el profesorado. En R. Marchena Gómez y J. D. Martín Espino (Coords.), *De la integración a una educación para todos* (pp. 70-101). Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Gimeno Sacristán, J. (1983). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 166-87). Madrid: Akal.

- Gobierno Vasco (1988/1990). *Una escuela comprensiva e integradora*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2012). *Plan Estratégico de Atención a la Diversidad en el marco de una Educación Inclusiva*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Vitoria-Gasteiz.
- Goñi, A. (1996). Las actitudes. En A. Goñi; F. Bacaicoa; J. M. Madariaga; J. Uriarte y E. Zarandona *Psicología de la educación sociopersonal* (pp. 185-205). Madrid: Fundamento.
- Hernández Mendo, A. y Morales Sánchez, V. (2000). La actitud en la práctica deportiva: Concepto. Documento publicado en *Revista Digital*. Año 5, n° 18, 1-10. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd18a/actitud/.htm>>
- Imbernón, F. (1996). *La formación del profesorado*. Argentina: Magisterio, Río de la Plata.
- Instituto de Estudios de Ocio de la Universidad de Deusto. Cátedra Ocio y Discapacidad, ONCE, Fundación ONCE y CERMI (2003). *Manifiesto por un Ocio Inclusivo*. Congreso Ocio, Inclusión y Discapacidad. Disponible en: <<http://www.fundaciononce.es/WFO/Castellano/>>
- Jiménez, P. y Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Jordán, J. A. (2002). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- López Urquizar, N. (1997). Orientación educativa y diversidad. En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González (Coords.), *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 243-62). Madrid: Pirámide.
- Manosalva, S. (1997). *Integración Educativa de alumnos con discapacidad*. Santiago de Chile: C.P.D. Ltda.
- Marchena Gómez, R. y Reyes García, I. (2002). El desarrollo de competencias y la formación del profesorado que atiende la diversidad. En R. Marchena Gómez y J.D. Martín Espino (Coords.), *De la integración a una educación para todos* (pp. 89-101). Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Martínez-Val, J. (2000). *Evaluación y modificación de actitudes en el aula*. Disponible en: <http://www.juanval.net/actitudes_aula.htm-30K->
- Medrano, C. (1986). La educación especial integrada en la escuela ordinaria. En S. Molina García (Dir.), *Enciclopedia temática de la Educación Especial* (pp. 97-114). Madrid: CEPE.
- Naciones Unidas (1993). *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades*

- para las personas con discapacidad*. Aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Resolución 48/96, del 20 de diciembre de 1993. Nueva York.
- Nirje, B. (1980). The Normalization Principle. En R. J. Flynn y K. E. Nitsch (eds.), *Normalization, Social, Integration, and Community Services* (pp. 31-50). Baltimore: University Park Press.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación. *Conferencia Mundial de Educación para Todos* (1990). Jomtien: UNESCO. Disponible en: <<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>>
- Ortiz Díaz, C. (2000). Hacia una educación inclusiva. La educación especial: ayer, hoy y mañana. *Siglo Cero* 31 (1), 5-12.
- Ortiz González, M. C. y Lobato Quesada, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: Algunas evidencias empíricas. *Bordón. Revista de Pedagogía* 55(1), 27-39.
- Parrilla, A. (2003). *¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula*. Resumen de la ponencia presentada en el Congreso "Guztientzako Eskola" Biltzarra, octubre 29-31. San Sebastián.
- Patton, J.M. y Braithwaite, R. (1990). Special education certification/ recertification for regular educators. *Journal of Special Education*, 24(1), 117-24.
- Pérez Gómez, S. (1997). *Socialización y educación en la época postmoderna*. En J. Goikoetxea Piérola y J. García Peña (Coords.), *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 45-65). Madrid: Edit. Popular.
- Sánchez Manzano, E. (2001). *Principios de Educación Especial*. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (Coords.). (1997). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Schulz, J. B.; Carpenter, C. D. y Turnbull, A. P. (1991). *Mainstreaming Exceptional Students. A Guide For Classroom Teachers*. EE.UU.: Ally and Bacon.
- Sepúlveda Velásquez, L. (2008). *Actitud docente hacia la integración educativa de alumnos con síndrome autista Asperger o de alto funcionamiento en el aula regular*. Tesis doctoral, no publicada. Universidad del País Vasco, Bilbao, España.
- Sepúlveda Velásquez, L. (2011a). Formación profesional docente y competencia integradora: Dos singularidades para optimizar la integración e inclusión educativa. *Paideia* N° 49, 141-166.
- Sepúlveda Velásquez, L. (2011b). Algunos criterios relacionados con la actitud docente y el etiquetaje desde la trayectoria educativa. *Revista de Pedagogía Crítica "Paulo Freire"*. Año 10, N° 10, diciembre, 109-122.

- Sepúlveda Velásquez, L. (2012). *Valoraciones para resignificar la formación docente universitaria en coherencia pedagógica, curricular y formativa hacia los estudiantes de pedagogía básica en el área de atención a la diversidad*. Tesis para optar al grado de Segunda Titulación en “Educación Diferencial e Integración Escolar”, no publicada. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Sepúlveda Velásquez, L. (2013). Planteamientos para la formación docente de los estudiantes de pedagogía básica en el área de atención a la diversidad. *Revista de Pedagogía*, N° 477, 16-23.
- Sola Martínez, C. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González (Coords.), *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 389-406). Madrid: Pirámide.
- Soler Martínez, C. (2004). *Reflexiones acerca del término competencia en la actividad docente*. Disponible en: <www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol18_1_04/ems05104.htm>
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). Toward inclusive classrooms. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classroom. Facilitating learning for all students* (pp. 3-17). Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A.
- Tejada Fernández, J. (2001). Función docente y formación para la innovación. *Revista de la Academia Mexicana*, 4, 1-21.
- Torres González, J. A. (1999). *Educación y diversidad, bases didácticas y organizativas*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Van Steenlandt, D. (1991). *La integración de niños discapacitados a la escuela común*. Santiago de Chile: UNESCO/ OREALC.
- Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Warnock, M. (1990). Informe sobre necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*, 130, 12-24.
- Yáñez, C. (2012). Expertos dicen que formación de docentes está en deuda con personas discapacitadas. Disponible en: <http://diario.latercera.com/2012/05/07/01/contenido/tendencias/16-107871-9-expertos-dicen-que-formacion-de-docentes-esta-en-deuda-con-personas.shtml>