

FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE Y COMPETENCIA INTEGRADORA E INCLUSIVA: DOS SINGULARIDADES PARA OPTIMIZAR LA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA¹

VOCATIONAL TEACHING TRAINING AND INTEGRATIVE INCLUSIVE COMPETENCE: TWO SINGULARITIES TO OPTIMIZE THE EDUCATIVE INTEGRATION AND INCLUSION

LUCY SEPÚLVEDA VELÁSQUEZ²

Resumen

El desarrollo de este artículo se centra en el análisis de dos conceptos representativos como son “la formación docente y la competencia integradora e inclusiva” en la práctica escolar. Mediante estas propuestas pretendemos establecer que ambos factores, conjuntados, son elementos dinamizadores y necesarios en situaciones educativas habituales, resultando ser dichos atributos propicios e idóneos para el logro de la integración e inclusión educativa, además de imprescindibles para un trabajo de calidad educativa y que responda a la diversidad del aula.

Palabras clave: Integración e inclusión, actitud, necesidades educativas especiales, formación y capacitación docente, competencia integradora e inclusiva.

Abstract

The development of this article is focused on the analysis of two representative concepts like ‘the teaching training and the integrative inclusive competence’ in the teacher’s school practice. Through these proposals we intend to establish that

¹ Los factores descritos y actualizados, forman parte de la Tesis Doctoral “Actitud docente hacia la integración educativa de alumnos con síndrome autista Aperger o de alto funcionamiento en el aula regular”.

² Doctora por la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU). Programa Psicodidáctica. Profesora del Programa de Segunda Titulación en Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile. E-mail: lu_ma47@hotmail.com

both factors, used in conjunction, are dynamical and necessary elements in habitual educative situations, being such attributes propitious and suitable for the educative integration and inclusion's achievement, beside of being essential for an educative quality work which responds to classroom diversity.

Keywords: Integration and inclusion, Attitude, Special Educative Needs, Training, Capacitating and Teaching Function, Integrative and Inclusive Competence.

Introducción

EL PRESENTE ARTÍCULO pretende conjugar dos elementos perentorios dentro del ámbito educativo como son “la formación docente y la competencia hacia la integración e inclusión escolar”. El análisis puntual de competencia y sus adecuaciones, así como la formación docente, permiten centrar el debate y enfocar ciertos aspectos de la rutina educativa. Ambos elementos llevan inmerso una ‘actitud personal’ hacia la propia mejora profesional, actitud que se presenta como una predisposición de valorar ciertas singularidades necesarias para el cometido pedagógico, relevantes en aulas integradas. Dentro de esta dimensión, el ser competente a nivel docente abre una ruta vinculada a la competencia integradora, ambos elementos combinados proporcionan ciertas claves y destrezas en la práctica, coherentes con la diversidad del aula y, a la vez, se abren escenarios donde resulta ineludible ejercitar capacidades fundamentales y pertinentes para afrontar, de forma positiva, la atención del alumno integrado.

1. Algunos criterios en torno a la formación profesional docente

Aunque resulte iterativo, iniciamos este apartado reseñando que el profesor juega un rol primordial y determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su desempeño resulta ser:

un papel esencial para promover la calidad de la educación tanto en la escuela como en programas más flexibles basados en la comunidad y son los abogados y catalizadores del cambio, 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”³.

En base a ello, podemos establecer dos premisas conjuntadas en relación a la formación docente: (i) que dicha formación es considerada como prerequisite directo y mediador de actitudes hacia la integración e inclusión escolar y (ii) 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; todo 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).

Hoy en día se asume, plenamente, que el profesor ejerce como un “mediador más entre el currículum y la situación real en el cual se desarrolla” (Tejada Fernández, 2001, p. 21); es decir, interpreta y redefine la enseñanza en función de su conocimiento práctico, de su manera de pensar y de entender la acción educativa. Es en esta dimensión donde se estructuran diversas singularidades, tales como: un espacio de análisis para la práctica, contraste de la experiencia, revisión de valores y actitudes, etc., configurándose, de esa manera, un modelo de actuación integrador del conocimiento didáctico y organizativo, tendente a unificar las diversas demandas del alumnado; debiendo responder, de forma innovadora y abierta, a la realidad simbólica del aula. Además, es en este contexto donde la calidad y cantidad de formación, información, competencia profesional y entrenamiento recibido, marcará un cambio fundamental en su actitud, lo que a la vez se incrementa con aspectos conceptuales, claramente relacionados con la Educación Especial, todo lo cual determinará variables esenciales a la hora de expresar las actitudes hacia la integración e inclusión, así como el de abordar la diversidad tanto del aula como del centro escolar.

³ Comentario más detallado lo encontramos en el Marco de Acción “Educación para Todos”, Foro Mundial sobre Educación (2000); Punto IV. Estrategias N° 69.

La siguiente figura ilustra, en parte, los contextos de intervención, los roles implicados en el ejercicio profesional:

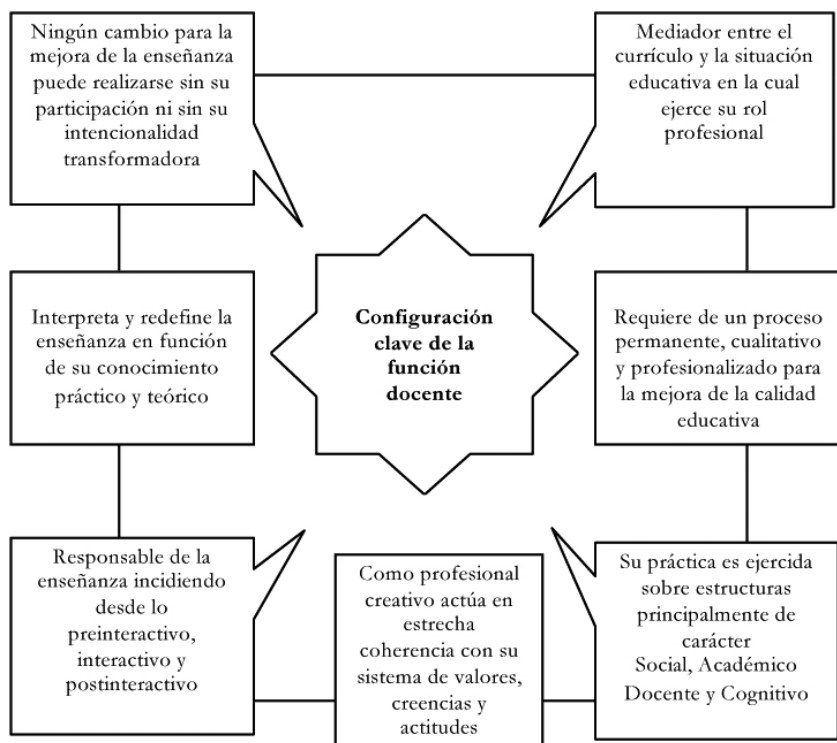


Figura 1. Función docente: Algunos elementos propicios que inciden en la calidad de la enseñanza.

1.1. Formación y capacitación: dos variables esenciales en la profesión docente

Tanto la formación como las habilidades del profesorado para trabajar con alumnos integrados, son variables que inciden en "las actitudes" hacia la integración e inclusión, esto se ve reflejado en numerosas investigaciones, en las cuales se concluye que las actitudes docentes

están, significativamente, relacionadas con manifestaciones, ya sean a favor, indecisas o contrarias a la integración educativa (Garanto y Amóros, 1987; Barnett, 1994; Field y Field, 1994; Fernández González, 1995; Guerrero, 1998; Marchena y Reyes; 2002, Bazdresch, 2003; Sepúlveda, 2008).

En base a estas consideraciones, resulta preciso estipular que la integración plantea exigencias específicas que deben tener presentes los docentes. La cuestión fundamental de la integración e inclusión conlleva cambios, esto implica una reestructuración en el conocimiento y en la conducta de los individuos, dicha reorganización sólo puede lograrse si trasciende a la esfera de lo personal, de ahí que la respuesta educativa que se le otorga a los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.), pasa directa o indirectamente por un cambio de pensamiento docentes y por una transformación de sus prácticas pedagógicas (Gimeno Sacristán, 1983; Dyson, 1991). Dentro del ámbito formativo podemos distinguir dos tipos de alternativas conjuntas: la formación previa y la capacitación en el ejercicio. Para la formación previa se requieren innovaciones que permitan la adquisición de conocimientos básicos e indispensables sobre aspectos teórico-prácticos. Cambios que contribuyan al desarrollo de actitudes positivas y acciones adecuadas e idóneas para la atención educativa del alumno discapacitado (OREALC-UNESCO, 1987). En relación a la capacitación en el ejercicio, ésta debe ir acompañada de una formación continua y permanente, especialmente en el campo de la integración escolar, así como también lo subyacente y anexo a esta particularidad. Sin embargo, hablar de “formación” resulta un tanto difícil debido a la disparidad de criterios existentes, ya sean desde el punto de vista de los enfoques, perspectivas, conceptualizaciones o bien, desde la situación en que se aborda el tema y las circunstancias específicas de requerimientos.

Para Martín González (2001, p. 97), la capacitación en el ejercicio, como parte de una formación continua, lleva implícita la de ser una “tarea ardua y compleja”, puesto que son varios los aspectos comprendidos dentro del mismo concepto, tales como formación, desarrollo, conocimiento, actitudes, conducta, cambio, cultura, etc., ello implica, para su distinción, un sinnúmero de significados que van a depender de dos factores:

- del autor que lo mencione
- de la idea-fuerza motriz y orientativa sustentada para el proceso de “formación”.

Dependiendo de estos fundamentos, será entonces el nombre que la acción formadora reciba. A modo de complementar este alcance, señalamos otros nombres que recibe la capacitación en el ejercicio, tales como: Perfeccionamiento docente (Heniveld, 1987; Marín, 1982); Reciclaje de los docentes (Henderson y Perry, 1981; Landsheere, 1987); Desarrollo profesional del profesorado (Fullan, 1986; Joyce, 1980); Entrenamiento o perfeccionamiento en el servicio (De la Orden, 1982; Neil, 1986); Formación permanente del profesorado (Sáez, 1987; Cela y Sánchez, 1996); Formación en servicio (Montero, 1985a); Formación para la profesión docente (Moral Santaella, 1998), etc.

1.2. Análisis en torno a la formación previa y al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio

Para concretizar más estos dos aspectos –formación previa y perfeccionamiento del profesorado en ejercicio–, pasaremos a especificar cada uno de ellos por separado, considerando algunas evidencias que justifican dicho análisis de cara al escenario educativo e integrador:

A. Referente a la formación previa, la propuesta específica sería que los estudiantes reciban durante su carrera una formación básica en educación especial; que se incluya en el currículo formativo actitudes, conocimientos, metodología, técnicas que les capaciten para eventualidades en el trabajo con alumnos minoritarios, o mejor dicho, escolares con algún tipo de n.e.e., que pueden ser incorporados en sus futuras aulas y centros (García, 1986; Patton y Braithwait, 1990; Apel, 1994; Imbernón, 1996; Sola Martínez 1997; Vlachou, 1999; Sánchez Manzano. 2001; Jordán, 2002).

Dentro de este paradigma, la formación inicial del profesorado surge como consecuencia de los principios señalados por los Minis-

terios Europeos de Educación reunidos en Helsinki (1987, en Gobierno Vasco, 1988, pp. 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 tuvo presente en el Informe Warnock (1978, en Warnock, 1990), pero de manera tangencial, al señalar 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 adquiriera suficientes conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas.

Coincidiendo con estas generalidades, resulta un tanto esclarecedor lo referido, posteriormente, por Van Steenlandt (1991, pp. 58, 63), quien recuerda que ya en el texto emitido por las Naciones Unidas (1983, p. 40), la formación del profesorado hacia el campo de la integración se hacía presente, destacándose en dicho documento:

Para que la integración tenga éxito es menester que se establezcan programas apropiados de formación de maestros, tanto de maestros regulares como especiales. Esos programas deben ser el reflejo del concepto de la educación integrada.

Conviene también comentar las consideraciones que Sola Martínez (1997) expresa a partir de una investigación realizada en Estados Unidos por Tait (1987), cuyas aportaciones no dejan de ser relativamente ciertas. Concluye 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).

Un estudio conciso y particular que también avala, en partes, es-

tos referentes de formación docente, es la conclusión elaborada por García, Cantón y Palomo (1998), relacionado con el estudio de las actitudes del estudiantado de Magisterio hacia la integración de inmigrantes extranjeros. A través de los datos obtenidos, concluyeron que deben elaborarse “planes conjuntos, tanto de formación como de intervención para la mejora de actitud hacia la integración educativa”. Previamente, señalan la preparación del profesorado universitario, los que a su vez instruyan a los futuros docentes, tanto de Educación Primaria como de Secundaria en esa materia, para que de ese modo se logren potenciar actitudes positivas hacia la diversidad escolar.

Centrándonos en estas falencias, relacionadas con la formación inicial de los futuros profesores, finalizamos concluyendo que se hace necesaria una formación previa, de tal modo que le pueda resultar fácil, una vez en el aula, conectar con la realidad escolar desde una filosofía integradora, considerándose este planteamiento no sólo como pieza clave y exclusiva del profesorado especialista en educación especial, sino que el profesorado, en general, ha de adquirir en su preparación, una serie de conocimientos y destrezas precisas para desarrollar, con un máximo grado de éxito, su actividad docente en aulas integradoras.

B. Ahora bien, si la formación inicial depende de la Universidad, el perfeccionamiento del profesorado en ejercicio dependerá de las respectivas administraciones educativas y de las proyecciones e inquietudes que se plantee el docente. En general, el sentido y valor de su formación radica en el concepto que cada educador tiene respecto a la calidad del sistema educativo y a las repercusiones que una formación, innovadora y contextual, pueda servirle de paradigma y ser adecuada a las necesidades, transitorias o permanentes, que se le presenten en el aula. Lundgren (1988, p. 293) al respecto precisa que “el instrumento fundamental para conseguir un cambio en las calificaciones del profesorado es el perfeccionamiento en servicio”. Estas y otras apreciaciones fueron transmitidas y recomendadas al Consejo de Europa (1987). Mientras que Dueñas (1990) matiza, en lo relativo al profesorado involucrado en procesos de integración, que éstos deben presentar ciertas características comunes en término de formación académica y de experiencia previa, e incluso de características individuales.

A través de las indagaciones realizadas en este ámbito, se ha podido comprobar que las actitudes del profesorado hacia el proceso de integración e inclusión, tienden a ser conflictivas y a menudo confusas; por una parte, debido a que la noción misma de integración no tiene una definición única, presentándose ambigüedades en el entrenamiento y en la formación teórico-práctica experimentada (Martín, 2001). Por otra, si nos centramos en la actitud, no se debe olvidar que uno de los instrumentos fundamentales para conseguir un cambio de ella, desde una base sólida y que dé respuesta a la diversidad educativa, es a través del perfeccionamiento docente, este hecho redundará en la construcción de un sistema educativo capaz de atender efectiva y eficientemente las necesidades de todos los alumnos.

Una aclaración compatible con las proposiciones expuestas y concordante con este punto B, en relación a la 'formación del profesorado en ejercicio', ya se había sugerido en el Informe Warnock (1978) (en el cual se puntualiza dicha actividad con carácter prioritario e inmediato, ya sea para centros ordinarios como para centros especiales) que los docentes deberán estar en condiciones de reconocer los signos de una necesidad educativa especial, y de identificar a los alumnos con este tipo de necesidades. Agrega el Informe que esta gran responsabilidad se debe desarrollar con una actitud positiva y optimista, recomendándose, en primer lugar, que en todos los cursos de formación del profesorado, incluyendo los de postgrado, debería introducirse, dentro del propio currículum formativo, un componente de educación especial, cuyo contenido no tendría por qué suponer un gran número de horas extras.

Terminamos esta sección con los aportes realizados por Jiménez y Vilá (1999, p. 141), quienes no creen que sea suficiente la potenciación del desarrollo profesional en los centros educativos, ni a las singularidades de cada situación, tampoco a las individualidades de cada alumno, ni a la construcción del conocimiento práctico. Apelan por una 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 rea-

lidad, de manera reflexiva y crítica, que puedan desarrollarse actitudes y capacidades para *cuestionar críticamente la realidad educativa y para la búsqueda de alternativas superadoras de la desigualdades e injusticias*.

2. Indagando y redefiniendo el término “competencia docente” con carácter integrador e inclusivo

Volviendo al tema de las actitudes, los variados desafíos con los que se enfrentan en la práctica cotidiana el docente 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; Sepúlveda, 2008). En esta realidad, nos preguntamos si ¿resulta necesario en estos profesionales, algún tipo de competencia para llevar a efecto el acto de integración e inclusión escolar? Basándonos en ello, hemos indagado en el concepto general, situando la interrogante en las “competencias de carácter integrador e inclusivo”.

Para el desarrollo de este apartado nos pareció atrayente realizar un paralelismo con las competencias personales requeridas en distintos ámbitos laborales, ajenos al campo educativo. Trasladados estos argumentos a la rutina escolar, consideramos que el atributo de “competencia integradora e inclusivo” juega un papel esclarecedor y primordial en el dilema. En esta disyuntiva queremos puntualizar que conceptos como ‘actitud y competencia’ no resultan excluyentes, sino que se complementan e incluso se contienen mutuamente.

En el análisis también nos parece conveniente definir tres conceptos coligados, nos referimos a los significados relativos a: “integración”, “inclusión” y “actitud”. El primero guarda relación con la incorporación física y social, dentro de la sociedad, de las personas que están segregadas y aisladas. Consecuente con ello, “la integración implica ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, viviendo con los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos que el resto de ciudadanos no deficientes” (Van Steenlandt, 1991, p. 30). En cambio la *inclusión* se refiere a un tipo de educación concebida

como *un intento de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo*. De tal modo, que *trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa* (Arnáiz, 2003, p. 130). Lo característico de la inclusión es que corresponde, por un lado, a un concepto más amplio que el de *integración* y, por otro, lo valioso es que está asentada en la acumulación amplia y diversa, tanto de información como de la experiencia recogida desde la integración. Según Booth (1998), la noción de inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación. Entre otras particularidades, la educación inclusiva trasciende por ser (Booth, 1998; Ainscow, 2001; Echeita y Sandoval, 2002; Arnáiz, 2003):

- Concepto de escuela eficaz, con seguimiento y evaluación constante.
- Da una importancia global de enseñanza, aprendizaje, logros, actitudes y bienestar general de todos los escolares sin excepción.
- Abarca todos los aspectos de la vida escolar, prestando atención al potencial de las culturas escolares.
- Resulta ser un modelo de escuela sin requisito de entrada ni mecanismo de selección o discriminación de ningún tipo.
- 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 para todos.

Mientras que *las actitudes* corresponden a conceptos descriptivos que se infieren a partir de la conducta, puesto que no son, por sí mismo, directamente observables o medibles. A esto se añade que la "actitud" conlleva una predisposición del individuo a valorar ciertos símbolos, objetos o aspectos de su mundo de manera favorable o desfavorable (Cameron y Whetten, 1983). Aceptación que también es considerada como una disposición interna de carácter aprendido y duradero, pudiendo ser modificadas o cambiadas (Goñi, 1996; Hernández Mendo *et al.*, 2000; Martínez Val, 2000).

Centrándonos ya en el tema nuclear, el concepto de 'competencia', éste se concibe relacionado 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 basado en competencias. Si bien es cierto que la terminología general se ha establecido dentro de líneas más renovadoras, con miradas mucho más dinámicas y holísticas, podemos simplificar la definición relacionándola 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).

A este respecto, Cantera (1995) se explyea y asienta el término de ‘competencia’ como “la mezcla de conocimientos, aptitudes y actitudes en diferentes dosis, que se manifiestan en conductas que nos llevan al éxito en el trabajo” (en Garrido Landívar, 2002, p. 73). Perspectiva que otros autores expresan de forma similar, tales como Boyatzis (1982); Colom, Serramona y Vázquez (1994); Cervantes (1996) y Abarca (2008). Vinculado a este referente, Garrido Landívar (2002, p. 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 atinentes 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.

Complementando la definición, nos remitimos a Field y Field (1994), para quienes *competencia* significa aquellos tipos de destrezas, conocimientos y actitudes que forman la base de una práctica profesional reflexiva. Estos autores propusieron varias listas de competencias producidas por los cuerpos del gobierno británico entre los años 1990-92. En ellas se planteaban competencias genéricas que implicaban: “Habilidades y competencias a aplicar en todos los grupos y contextos, a todos los niveles y a todos los modos de enseñanza” (NPQTT; 1993; citado en Field y Field, 1994, pp. 10, 11). Pero lo dificultoso de su definición radica en lo complejo y paradójico que resulta el acto de enseñar y, más aún, trabajando con alumnos integrados.

Al hacer una lectura de la acepción, vemos que la competencia en sí no significa un elemento estático, sino algo dinámico, que debe ponerse en evidencia a lo largo de la carrera docente, mediante la creación de nuevas formas de enfrentar la acción educativa, de dirigir el proceso a través de algunos niveles de habilidades requeridas para la ocasión, logrando que dichos procesos sean tratados de forma eficiente y con las singularidades que se precisen. Dentro de este lineamiento, nos parece pertinente manifestar que la adquisición de ‘competencias’ lleva inmerso el desarrollo de ‘capacidades’, tales como: de iniciativa, comunicación, de establecer relaciones estables y las de asumir riesgos y retos. Bazdresch (2000, p. 3) manifiesta: “Las competencias combinan los conocimientos con el comportamiento social. Es algo más que habilidades, implican el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad”.

Redundando en esta temática, también resulta pertinente el enfoque expresado por Soler Martínez (2004, p. 2), quien concretiza que las competencias poseen dos finalidades explícitas:

Permiten la posibilidad de diagnosticar la calidad de la actividad y la eficiencia, tal como ocurre en el campo del aprendizaje y las necesidades subyacentes a éste.

Certifican el nivel académico, profesional, tecnológico y científico del individuo.

Aplicado al ámbito de la educación, se puede señalar que el profesional docente, cuyos conocimientos han sido comprobados, y que en la práctica de su ejercicio ha resultado capaz de demostrar la experiencia adquirida, “es, en sí, una persona competente”; por ello, por este acento dinámico presente en su rutina, la ‘*competencia*’ está estrechamente vinculada con los modos de actuación, con las funciones a cumplir, estando sus características determinadas por la forma en que organiza y utiliza los conocimientos adquiridos, los integra a la práctica y los interrelaciona con el contexto, acción que se corresponde con los objetivos de la educación, ya sean desde perspectivas individuales o sociales.

2.1. Orígenes y adecuaciones generales del término “competencia” en el contexto de integración e inclusión

Indagando en la procedencia originaria del término, ello nos traslada a David McClelland (en Rodríguez Trujillo, 1999; Enríquez, 2003), quien acuñó el concepto a finales del siglo pasado (1960). Su aplicación primigenia fue utilizada en el campo laboral de la empresa. Este autor demostró que las evaluaciones y los tests tradicionales que se aplicaban para predecir el desempeño exitoso de un trabajador, resultaban insuficientes. En la actualidad, el concepto de competencia se ha impuesto en la literatura relacionada con la gestión empresarial.

Dentro de esta misma línea conceptual, Enríquez (2003) nos ofrece la siguiente definición que se adecua bastante bien a nuestro contexto de competencia integradora e inclusiva y de atención a la diversidad. Nos hemos permitido transferir el concepto de Competencia definido como “la capacidad de desarrollar eficazmente un trabajo, utilizando los conocimientos, habilidades y destrezas y comprensión necesarios, así como los atributos que faciliten solucionar situaciones contingentes y problemas”, a lo cual añadimos ‘circunstancias que pueden plantearse en aulas integradas’. Esta acepción nos conduce de lleno a la perspectiva de competencia docente e integradora. Por otra parte y, en un intento de ajuste global, hemos intentado reorientar ciertas interrogantes y respuestas, adecuando las apreciaciones desarrolladas por Enríquez, a fin de hacerlas congruentes con el concepto de competencia integradora e inclusiva; para ello, desglosamos sus fundamentos en las siguientes consideraciones:

–Las competencias integradoras e inclusivistas son repertorios de comportamientos que algunos docentes dominan mejores 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 bajo la tutela de nuevos aprendizajes, adecuados a la diversidad del aula.

–La existencia de tales competencias se manifiestan porque son observables. En la realidad cotidiana esto se verifica en que, de manera integrada, 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 integrada.

–Constatación de la presencia de tres parámetros tradicionales de evaluación relacionados con las diferencias de comportamiento entre las personas: *actitudes* (positivas, indecisas o negativas), *aptitudes* (verbal o numérica) y *rasgos de personalidad* (extroversión-introversión). Éstos, a su vez, implican caracterizar a los individuos y explicar la variación de sus comportamientos en la ejecución de su tarea, lo que en situaciones de integración correspondería a la actitud docente favorable, indecisa o desfavorable hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

–Consideramos que la competencia integradora se relaciona, de por sí, con los tres parámetros antes descritos y, además, con los conocimientos adquiridos para el cumplimiento de la tarea profesional con una visión amplia y de conjunto que da cabida, en nuestro caso, al proceso de integración e inclusión. En este contexto resulta preciso añadir su carácter “local” y “circunstancial”; es decir, depende del marco global del aula en el cual son elaboradas y de las circunstancias en que son desarrolladas y ejercidas.

–En relación a las aptitudes y conocimientos, podemos añadir que las competencias no se reducen solo a una aptitud, puesto que no pueden llevarse a la práctica si las aptitudes requeridas no están presentes. En cuanto a los conocimientos, éstos se diferencian de las competencias,

porque estas últimas implican una experiencia y un dominio real de la tarea, que en el caso del profesorado proviene de un acto constante de renovación y transformación, provocado por la dinámica elemental de la propia práctica docente.

–Nos permitimos concretizar que la competencia integradora resulta ser consecuencia de la experiencia, y constituye ‘saberes’ articulados e integrados entre sí, los cuales, de algún modo, se presentan automatizados. El profesor competente puede demostrar su competencia integradora, pero le resulta difícil verbalizarla como experiencia interior.

–Finalmente, corresponde señalar que existen etapas para desarrollar un modelo de competencia integradora que describiríamos como: (i) Contar con un rumbo estratégico, para ello es necesario definir qué capacidades deben acrecentarse, reducirse o mantenerse. Esto ayuda a identificar las competencias que necesita el profesor para responder con eficacia a la tarea integradora. (ii) Si el objetivo clave radica en el cambio de organización del aula, del clima imperante y si el entorno resulta diverso y heterogéneo, lo recomendable es optar por un modelo orientado a la atención de la diversidad de manera general. (iii) La comunicación debe favorecer y fortalecer la visión de conjunto. Se deben explicar las razones que generan iniciativas de cambios del contexto y preparar al alumnado para los efectos que habrán de recaer sobre ellos, producidos por la propia interrelación y la diversidad existente.

Sin embargo, visto a través de todas estas sugerencias, se plantea una dificultad en el ámbito educativo y, en cierto punto, apreciativo tanto en las interrogantes como en las respuestas en torno al tema, ello tiene que ver con lo que sugieren Marchena y Reyes (2002) respecto a que:

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).

2.2. *Diversas categorizaciones relacionadas con las “competencias”*

Concordante y complementario a este análisis, transferimos y adecuamos la clasificación señalada por Gordillo (2003: 1-7)⁴, en cuatro tipos de competencias:

- Competencias metodológicas, que corresponden a los niveles precisos de conocimientos y de información requeridas para el desarrollo de una o más tareas y que, en nuestro caso, se relaciona directamente con la integración e inclusión escolar.
- Competencias técnicas son las que hacen referencia a las aplicaciones prácticas y precisas para la ejecución de una o más tareas, contando con el previo conocimiento de las distintas n.e.e. de los alumnos integrados.
- Competencias sociales responden a la integración e inclusión fluida y positiva del profesor hacia el grupo-clase y a la respuesta hacia el desafío social que ello implica, aunque siempre vivenciado desde la propia perspectiva profesional.
- Competencias individuales, guardan relación con aspectos intrínsecos al plano laboral, como sería la actitud hacia alumnos con necesidades educativas especiales, y la respuesta educativa en el contexto aula-grupo.

Conjuntado a todas estas categorizaciones, nos parecen pertinentes para nuestros argumentos los aportes que trascienden desde la psicología cognitiva, como es el caso de la distinción que se realiza entre *competencia* (lo que el profesor conoce y puede realizar) y *ejecución* (lo que el profesor realiza bajo las circunstancias existentes). En base a ello, resulta válido el fundamento conceptual esgrimido por Moral (1998):

⁴ Se ha redefinido y adecuado la clasificación diseñada por Gordillo (2004) en su artículo “Evaluación de competencias laborales”, por resultar atinentes en el desarrollo de las categorías relacionadas con la competencia integradora.

La competencia abarca la estructura del conocimiento y de las habilidades, mientras que las ejecuciones reducen los procesos para acceder y utilizar esas estructuras afectadas por factores afectivos y emocionales que influyen en la última respuesta. De esta forma se llega a concebir la competencia como algo que abarca la estructura del conocimiento de los sujetos (p. 87).

Análogamente y, de acuerdo a las connotaciones anteriores, complementamos este análisis con dos tendencias centrales abordadas por Abarca (2008, p. 28). Esta autora concretiza las siguientes modalidades de competencia:

- Competencia Personal, definida como “el resultado de las habilidades de autoconocimiento y de autodomínio... capacidad de estar consciente de las propias emociones y de controlar la conducta y tendencias”.
- Competencia Social, señalada como “el resultado de la consciencia social y del arte de manejar las relaciones interpersonales, siendo además, la habilidad para comprender las conductas y motivos de los otros, y de lograr interacciones fluidas y eficaces con ellos.

Como hecho correlativo a estas dos distinciones, se plantea lo primordial que resulta determinar ‘en qué medida las circunstancias que enfrenta el docente son lo suficientemente trascendentales para generar respuestas afines con la diversidad de alumnos y según la variedad de situaciones presentes en el aula’. Es preciso puntualizar que las habilidades que componen los dos tipos de competencia descritas, ocurren, a menudo, de manera conjunta, de tal forma que resulta difícil distinguirlas y separarlas, ya que emergen principalmente de la esfera emocional, técnica y del autoconocimiento.

Ahora bien, en relación a las propuestas de adquisición de conocimientos, procedimientos y competencias, destacamos la existencia de desencuentros y críticas en el ámbito educativo, ya que, por una parte, los investigadores no se han puesto de acuerdo en cuanto al número de competencias necesarias en la formación docente, en general (Leonard y Utz, 1979; Houston, 1988; McNergmey y otros, 1988; Moral,

1998) y, por otra, las críticas recibidas se han debido al coste que presupone la elaboración y puesta en práctica de programas idóneos en torno a estos dilemas. Además se observa que la mayor parte de las investigaciones realizadas en el área de Formación del Profesorado han estado centradas, según Reynolds y Salters (1995, en Marchena y Reyes 2002, p. 91), en los *modelos de competencias conductistas, procesual y cognitivista*, añaden que incluso se aprecia que de nuevo ha vuelto a resurgir un movimiento centrado en las competencias en países como Inglaterra, concretamente en Gales (McNamara, 1992) y Australia (Field y Field, 1994).

Como caso particular mencionamos a España, donde se percibe un acercamiento a estos enfoques, pero no sólo en el área de la formación profesional, sino en el ámbito educativo en general, dirigido tanto a la Enseñanza Superior (Martín, 1999; De la Torre y Barrios, 2000) como a la Formación Profesional (Esteve, 1997; Tejada y Sosa, 1997). Sin ir más lejos, Guerrero (1998) afirma que las competencias profesionales necesitan de alguna solución para aminorar la conflictividad entre competencia y empleo, disyuntiva que, según él, debe ser enfocada, muy en especial, por la Unión Europea (UE), con el objeto de unificar criterios referentes a la cualificación profesional y homogeneizar titulaciones que permitan la libre circulación de los trabajadores en el interior de la Comunidad Europea. Terminamos señalando que, en el contexto de Educación general y currículo, la UE (2007) define *competencia clave o básica* como una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adaptadas a los diferentes contextos, siendo éstas las que las personas precisan para su desarrollo personal, así como también para ser ciudadanos activos e integrados en la sociedad.

Conclusión

A través de las diversas argumentaciones planteadas, hemos intentado reflejar, por una parte, las lagunas y carencias que el profesorado experimenta en su formación previa, situación detectada durante el período de práctica y constatado, posteriormente, en el profesorado novel (González Sanmamed, 1999). Por otro lado, la formación teóri-

ca recibida en los centros escolares muchas veces resulta insuficiente, inadecuada y distanciada de la realidad. Esta circunstancia obliga a revisar los modelos de formación inicial del profesorado (Esteve, 1997; Sola Martínez, 1997), así como el del perfeccionamiento en el ejercicio (De la Orden, 1982; Neil, 1986). Perfeccionamiento que debe contar con un carácter práctico y reflexivo, y que deberá llevarse a cabo en las instituciones mediante la interacción de múltiples componentes educativos, tales como: contenido científico, alumnos, estructura organizativa, recursos formativos, estructura de asesoramiento, etc. (Torres, 1999). En síntesis, se trataría de una formación profesional crítica, con un enfoque que valore su carácter contextual, organizativo y orientado al cambio (Marcelo, 1995, p. 315). De estas consideraciones también participan las propuestas emitidas a nivel europeo; tanto la Unión Europea como la UNESCO se han inclinado por mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación docente, ya que se percibe que en materia de integración y de inclusión escolar el profesorado no dispone de un bagaje necesario y acorde con las necesidades educativas. De igual modo, es preciso recalcar que el desarrollo profesional exige un compromiso de las administraciones educativas para esa formación continua (Lundgren, 1988; Barquín, 1995; Esteve, 1997; Pérez Gómez, 1997; Sola Martínez, 1997), situación que es tratada en distintos países, pero que, en la práctica, no se materializa en toda su extensión por las diversas limitantes surgidas, ya sean estructurales, del propio centro, de planes formativos, económicos, etc.

En lo relativo a la competencia docente, podemos añadir que este concepto va estrechamente unido al concepto de capacidad, esta última puede entenderse como 'la potencialidad de realizar algo'. También entran en este rango conceptos como 'poder, aptitud', pero estas acepciones implican situaciones estáticas, mientras que 'la competencia' sería la plasmación de esa 'potencialidad' transformada en actos. En la práctica se verifica que ambos conceptos están íntimamente ligados, ya que se necesita ser capaz, tener potencialidades para ser competente (Mentxaka, 2008). En síntesis, y de una manera global, la capacidad de resolver situaciones se demuestra siendo competente. Ahora bien, en el área de la educación, un docente presenta un perfil de compe-

tencia alta cuando demuestra las cualidades requeridas para llevar a cabo determinadas acciones o tareas, además cuenta con el dominio de competencias básicas, con carácter integrador, para diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que benefician la atención y comprensión de la diversidad escolar, tanto general como la especial existente.

Referencias

- Abarca, N. (2008). Competencias personales. Autoconocimiento y autodomínio. *Revista El Mercurio*, 24 de agosto, p. 23. Santiago, Chile.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea, S.A.
- Apel, H. J. (1994). Teoría y práctica de la educación de maestros. *Revista de Educación*, Vols. 49-50, Instituto de Colaboración Científica, Tübingen, Alemania, pp. 61-79.
- Barnett, R. (1994). *The limits of the competence. Knowledge, higher education and society*. London: Society for Research into higher education and open University Press.
- Barquín, J. (1995). La investigación sobre el profesorado. Estado de la cuestión en España (1). *Revista de Educación* 306, 7-65.
- Bazdresch, M. (2000). *Las competencias en la formación de docente*. [ref. de 17 de octubre de 2004]. Disponible en Web: <<http://educacion.jalisco.gob.mx./consulta/educar/05/educar5 /html>>
- Booth, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? In C. Clark, A. Dyson y A. Millward (Eds.). *Towards inclusive schools?* (pp. 79-89). London: Routledge.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager*. Nueva York: Jon Wiley and Sons.
- Cameron, K. C. y Whetten, D. A. (Eds.) (1983). *Organization Effectiveness: A Comparison of Multiple Models*. Nueva York: Academic Press.
- Cela Bermejo, D. y García Sánchez, E. (1996). Formación permanente del profesorado y autonomía. *Revista Investigación en la Escuela* 29, 77-88.
- Cervantes, C. (1996). *Modelo de desarrollo humano. Actas de las Jornadas sobre Gestión de competencias*. Madrid: AEDIPE, 3-9.
- Colom, A.; Serramona, J. y Vázquez, G. (1994). *Estrategias de formación en las empresas*. Madrid: Narcea.
- Consejo de Europa recomienda mejorar calidad de vida de discapacitados (2006). [ref. 9 de abril de 2006]. Disponible en Web: <http://actualidad.terra.es/sociedad/articulo/consejo_europa_recomienda>

- De la Orden, A. (1982). Un problema inaplazable: la formación del profesorado. *Revista de Educación* 269, 7-16.
- De la Torre, S. y Barrios, O. (Coord.) (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- 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.
- Dyson, A. (1991). Rethinking roles, rethinking concepts: Special needs teachers in mainstream schools. *Support for Learning* 6(2), 51-60.
- 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*. ref. de 6 de octubre de 2004. Disponible en Web: <www.usb.edu.co/facultades/administración/publicaciones/competencias.pdf>
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- 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. [ref. de 30 de junio de 2003]. Disponible en Web: <unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf>
- Fullan, M. (1986). *The management of educational change. Curriculum at the crossroads*. London: Schools Curriculum Development Committee.
- Garanto, J. y Amorós, P. (1987). La formación del profesorado de educación especial. *Siglo Cero* 110, 18-21.
- 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 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.
- Garrido Landívar, J. (2002). Desarrollo de la competencia integradora en el profesorado. En R. Marchena Gómez y J. D. Martín Espino (Coord.), *De la integración a una educación para todos* (pp. 70-101). Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

- Gimeno, J. (1983). Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad. En J. Gimeno y A. Pérez, *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 166-87). Madrid: Akal.
- Gobierno Vasco (1998/1990). *Una escuela comprensiva e integradora*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Goñi, A. (1996). Las Actitudes. En Goñi, A., Bacaicoa, F., Madariaga, J. M., Uriarte, J. y Zarandona (pp. 185-205), *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamento.
- González Sanmamed, M. (1999). La formación del profesorado novel. En V. S. Ferreres y F. Imbernón (Eds.) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 201-24). Madrid: Síntesis.
- Gordillo, H. (2003). *Evaluación de competencias laborales*. [ref. de 6 de junio de 2004]. Disponible en Web: <<http://www.gestiopolis.com/canales2/rrhh/1/evacomlab.htm>>
- Guerrero, A. (1998). El enfoque de las competencias profesionales: una solución conflictiva a la relación entre formación y empleo. *Revista Complutense de Educación*, 335-60.
- Henderson, E. y Perry, S. (1981). School-focused INSET evaluation. *Cambridge Journal of Education* Vol. 9, 38-46.
- Heniveld, W. (1987). Integrar los procesos de elaboración de programas y el perfeccionamiento del personal docente. *Perspectivas, UNESCO*, 107-14.
- Hernández Mendo, A. y Morales Sánchez, V. (2000). *La actitud en la práctica deportiva: Concepto*. Documento publicado en Revista Digital, Internet. Año 5, n° 18, 1-10. [ref. de 14 de abril de 2004]. Disponible en Web: <<http://www.efdeportes.com/efd18a/actitud/.htm>>
- Houston, W. (1988). Competency-based Teacher Education. En M. Dunkin (Ed.), *The International encyclopedia of teaching and teacher education* (86-94). New York: Pergamon.
- Imbernón, F. (1996). *La formación del profesorado*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). La investigación en Educación Especial y en Integración Escolar. *Revista de Educación Especial* 26, 127-147.
- Jordán, J. A. (2002). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Joyce, B. (1980). The ecology of professional development. En E. Hoyle y J. Megarry (Eds.), *World Yearbook of Education. Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page.

- Landsheere, G. (1987). *La formación de los enseñantes de mañana*. Madrid: Narcea.
- Leonard, L. y Utz, R. (1979). *La enseñanza como desarrollo de competencias*. Madrid: Anaya
- Lundgren, U.P. (1988). *Nuevos desafíos para los profesores para la formación del profesorado*. *Revista de Educación* 285, 291-330.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- 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 (Coord.), *De la integración a una educación para todos* (pp. 89-101). Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- McNamara, D. (1992). The reform of teacher education England and Wales: teacher competence, panacea or rethoric? *Journal of Educational for Teaching*, 18(3), 273-85.
- McNergmey, R., Lloyd, J., Mintz, S. y Moore, J. (1988). Training for pedagogical decision making. *Journal of Teacher Education*, 39(5), 37-43.
- Marín, R. (1982). *El perfeccionamiento del profesorado a distancia*. Seminario sobre perfeccionamiento del profesorado. Madrid: Subdirección General de Perfeccionamiento del Profesorado del MEC.
- Martín, F. (1999). *La didáctica en el tercer milenio*. Madrid: Síntesis.
- Martín González, P. (2001). *Las teorías implícitas de los profesores: Análisis y evolución a través del curso de formación de Consultores y de la práctica profesional*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco, Bilbao, España.
- Martínez-Val, J. (2000). *Evaluación y modificación de actitudes en el aula*. [ref. de 6 de octubre de 2003]. Disponible en Web: www.juanval.net/actitudes_aula.htm-30K-
- Mentxaka, I. (2008). L.O.E.: una nueva ley, un viejo problema sin resolver. *Cuadernos de Pedagogía* 377, 81-84.
- Montero, L. (1985a). *La realidad del aula vista por los futuros profesores. Un estudio comprensivo en un paradigma de investigación cualitativa*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: FORCE y Grupo Editorial Universitario.
- Neil, R. (1986). Current Models and Approaches to In-Service Teacher education. *British Journal of In-Service Education* 12(2), 58-67.
- OREALC-UNESCO (1987). *Taller regional sobre entrenamiento de educado-*

- res e integración de niños con impedimentos en las escuelas comunes. Informe final.* (pp. 1-111). Santiago de Chile: OREALC.
- 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 (coord.), *Ensayos de pedagogía crítica* (45-65) Madrid: Edit. Popular.
- Reynolds, M. y Salters, M. (1995). Models of competence and Teacher Training. *Cambridge Journal of Education* 25(3), 349-59.
- Rodríguez Trujillo, N. (1999). *Selección efectiva de personal basada en competencias.* [ref. de 11 de noviembre de 2003]. Disponible en Web: <www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/self_efe/index.htm>
- Sáez, M^a. J. (1987). La investigación-acción y la formación del profesorado. *Revista Investigación en la Escuela* 2, 15-20.
- Sánchez Manzano, E. (2001). *Principios de Educación Especial.* Madrid: Editorial CCS.
- 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, Universidad de del País Vasco, Bilbao, España.
- Sola Martínez, C. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En A. Sánchez Palomino y J. A. Torres González (Coord.), *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.* [ref. de 6 de octubre de 2004]. Disponible en Web: <www.bvs.sld.cu/revistas/ems/vol18_1_04/ems05104.htm>
- Tejada Fernández, J. (2001). Función docente y formación para la innovación. *Revista de la Academia Mexicana* 4, 1-21.
- Tejada Fernández, J. y Sosa, F. (1997). *Las Actitudes en el Perfil del Formador de Formación Profesional y Ocupacional:* Ponencia presentada en el Segundo Congreso CIFO: Universidad Autónoma de Barcelona.
- 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. (1978). *Special Educational Needs* [The Warnock Report]. Londres: HMSO.

Warnock, M. (1990). Informe sobre necesidades educativas especiales, *Siglo Cero*, 130, Madrid, pp. 12-24.

Recibido: 07.01.11 / Aceptado: 08.10.11