

**Mirant(-nos) l'Educació.
Docència i Rercerca Universitària des de
Didàctica i Organització Escolar.**

**Mirando(nos) la Educación.
Docencia e Investigación Universitaria desde
Didáctica i Organización Escolar.**

COORDINEN:

ELENA GIMÉNEZ URRACO

CLARA ARBIOL I GONZALEZ

LUCIA FORCADELL AZNAR

PARTICIPEN:

ALMUDENA NAVAS SAURIN

MARIA JOSÉ CHISVERT

RAÚL TÁRRAGA MÍNGUEZ Y JOSÉ PEIRATS CHACÓN

JOAN ANTONI APARISI I ROMERO.

Departament de Didàctica i Organització Escolar
Universitat de València.

INTRODUCCIÓ	5
EL PESO DE LA DOCENCIA EN EL MÁSTER DE PROFESORADO DE SECUNDARIA, o reflexiones sobre la importancia de la formación inicial. Elena Giménez Urraco	11
FER CLASSE A LA UNIVERSITAT, LA POSSIBILITAT D'OBRIR LA VIVÈNCIA A UNA EXPERIÈNCIA DIDÀCTICA. Clara Arbiol i Gonzalez	41
ESTUDIO DE LA RELACIÓN PEDAGÓGICA A TRAVÉS DE LAS TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE EN LAS EMPRESAS DE INSERCIÓN SOCIAL Almudena A. Navas Saurin	69
LAS TECNOLOGÍAS EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. María José Chisvert Tarazona	89
LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EL ÁMBITO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. Raúl Tárraga Mínguez y José Peirats Chacón	117
LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DIDÁCTICA. Joan Antoni Aparisi Romero	149
ALGUNAS CONEXIONES ENTRE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES Y LA EDUCACION. Lucía Forcadell Aznar	179
AUTORES I AUTORS	213

Edita: Departament de Didàctica i Organització Escolar.
Universitat de València.
ISBN: 978-84-370-8746-7
Il·lustració: Dino Salinas
Imprimeix: Ubaldo Fambuena
València. 2011.

LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN EL ÁMBITO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.
Raúl Tárraga Mínguez y José Peirats Chacón

En este capítulo abordamos diferentes aspectos relacionados con cómo se entiende la formación del profesorado de educación especial desde el área de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València.

Revisamos la evolución del marco legislativo relacionado con la escuela inclusiva en España en las últimas décadas, exponemos la investigación reciente acerca de las actitudes y creencias del profesorado ante la educación inclusiva, y analizamos los diferentes modelos de formación del profesorado de educación especial que se han adoptado en la Universitat de València con la reciente vorágine de cambios en los planes de estudio.

Igualmente, tratamos de reflejar la necesidad de contemplar la formación del profesorado de educación especial desde una doble óptica: por un lado es necesario un saber técnico, riguroso y científico de las características de los estudiantes con necesidades educativas especiales; pero por otro lado, y quizá más importante, creemos que es imprescindible prestar atención a las actitudes y creencias de los futuros docentes respecto a la atención a la diversidad en las escuelas, ya que de ellas depende que podamos crear escuelas verdaderamente inclusivas, y que estemos en condiciones de mejorar la realidad educativa para todos los alumnos y alumnas, tengan o no necesidades educativas especiales.

El contexto legislativo de la escuela inclusiva en España.

El término de necesidades educativas especiales aparece en nuestro país con la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo –LOGSE– (BOE 238, 04/10/90), en la que se recoge una serie de preceptos que regirán el desarrollo legislativo posterior; entre ellos merece destacarse el de la atención regida por los principios de normalización e

integración escolar, identificación y valoración por los equipos multiprofesionales, dotación de profesores especializados y materiales didácticos precisos, creación de centros con adecuación física o realización de adaptaciones en los ya existentes, una atención desde el momento de su detección o la escolarización en centros de educación especial sólo cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas en un centro ordinario, considerándola como una situación revisable, además se regulará y favorecerá la participación de los padres en el proceso de escolarización de los niños.

El espaldarazo definitivo a la escuela inclusiva lo encontramos más tarde, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -LOE- (BOE 106, 04/05/06). En el segundo título, Equidad en la Educación, se aborda la atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esa tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. Se incluye el tratamiento educativo de las alumnas y alumnos que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta. También precisan tratamiento específico los alumnos con altas capacidades intelectuales y los que se han integrado tarde en el sistema educativo español. En este punto, se define al alumnado que presenta necesidades educativas especiales como aquel que requiera, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria puedan alcanzar los objetivos establecidos

con carácter general para todos. Y la atención integral al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se registrá por los principios de normalización e inclusión; se asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

Para concluir, señalamos que la adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe en esta norma a partir del principio de inclusión, entendiéndolo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. En consecuencia, la atención a la diversidad es una necesidad que abarca al conjunto de las etapas educativas y a sus alumnos, y se contempla como principio y no como una medida que concierne a unos pocos. Y en este asunto aparece la formación del profesorado como uno de los pilares fundamentales en los que se asienta la inclusión y donde la labor de las instituciones educativas se revela como fundamental para alcanzar los objetivos que persigue; veamos con más detalle estas cuestiones.

La importancia de la formación de maestros en el ámbito de las necesidades educativas especiales.

La formación del profesorado es uno de los elementos clave para conseguir una educación de calidad en nuestras escuelas e institutos. Siguiendo a Booth y Ainscow (2002), algunas de las dimensiones para la evaluación y promoción de escuelas inclusivas son las siguientes:

Creación de culturas inclusivas en los centros: construir comunidad y establecer valores inclusivos.

Elaboración de políticas inclusivas en los centros: desarrollar una escuela para todos y organizar el apoyo para atender a la diversidad.

Desarrollar prácticas inclusivas: orquestar el aprendizaje y movilizar recursos.

Para conseguir que estos indicadores se materialicen, y lograr con ello una práctica realmente integradora, es necesario que los maestros estén suficientemente preparados para desarrollar su labor de una manera profesional. Uno de los elementos clave para ello es la formación del profesorado.

En el contexto europeo, Nash y Norwich (2010) señalan la existencia de básicamente tres modelos de formación del profesorado de educación especial:

Un modelo de dos vías, en el que hay una formación separada para maestros de educación especial y de educación "general".

Un modelo de múltiples vías, en el que hay una formación genérica común para todos los maestros, y posteriormente una formación específica para maestros de educación especial (y de otras especialidades).

Y finalmente, un modelo de una única vía, en el que el objetivo fundamental se centra en preparar a todos los maestros para atender en aulas ordinarias alumnos con NEE.

En la Universitat de València, la formación del profesorado de educación especial ha optado tradicionalmente por el modelo de múltiples vías, en el que se ofrece una formación genérica para todos los maestros, y una formación adicional en la que los contenidos están específicamente relacionados con la educación especial. Desde nuestro punto de vista, sería un error entender que esta formación debe ser necesariamente "específica" y separada del resto de formación del profesorado generalista. Es necesario

eliminar del pensamiento, más o menos generalizado del profesorado, la concepción de que la educación especial es una acción dirigida exclusivamente a alumnos con discapacidades graves, llevada a cabo exclusivamente por especialistas, y mediante unas técnicas específicas y alejadas de la educación "ordinaria" (León, 1999), ya que este pensamiento lejos de ayudar a lograr los objetivos de la escuela inclusiva, contribuye a establecer desde la misma formación inicial del profesorado actitudes segregadoras en las que se diferencian tipos de profesorado, con diferentes funciones, y que por tanto refuerzan el pensamiento de que los alumnos con NEE son "responsabilidad" de un grupo reducido de profesores especialistas, y por el contrario no tienen que ver con los profesores "generalistas" dedicados al resto del alumnado.

Este pensamiento dicotómico carece todavía más de sentido, cuando los datos reflejan que en términos generales, los alumnos con NEE en la Unión Europea alcanzan un 5.5% del total de los alumnos, pero el porcentaje de alumnos con discapacidades graves y permanentes escolarizados en centros específicos representa el 2.1% del total, y en algunos países como España, este porcentaje no alcanza tan siquiera el 1% (López-Torrijo, 2009).

Es además importante, como señala Grau (2001), eliminar las barreras entre la formación inicial y continua, lo que supone una colaboración entre los profesores universitarios dedicados a la formación de maestros generales y especiales, el sistema educativo y los profesionales que trabajan con alumnos de alto riesgo y con NEE. Por nuestra parte, nos sumamos a Martínez (2011) cuando afirma que la formación del profesorado de educación especial debe compartir una base común con la formación del profesorado generalista que genere una cultura de colaboración entre ambos profesionales; y debe poseer también una parte de especialización diferenciada, que contemple conocimientos y fundamentos teóricos adecuados a las diferentes realidades que van a encontrar en el aula, desde

los alumnos con dificultades de aprendizaje, a alumnos con discapacidades graves y permanentes.

La actitud del profesorado hacia la escuela inclusiva.

La consecución del objetivo de lograr escuelas verdaderamente inclusivas depende por supuesto de muchos factores: políticos, legales, económicos, sociales, etc. y aunque desgraciadamente estamos todavía lejos de conseguir escuelas realmente inclusivas, en los últimos 20 años se han dado algunos pasos en la dirección correcta, con declaraciones de intenciones como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), o la tendencia en algunos países de la UE hacia leyes educativas integradoras.

Un elemento clave para la implementación de estas políticas tendentes a la integración es la actitud de los actores que tienen la responsabilidad de llevarlas a cabo: los maestros y el resto del personal de los centros educativos, y los propios estudiantes.

El tópico de la actitud del profesorado hacia la escuela inclusiva ha generado una elevada cantidad de investigaciones en los últimos años, que se han planteado como objetivo general evaluar la actitud del profesorado hacia la integración, y detectar los condicionantes y las circunstancias de los casos en que las actitudes son más positivas. Avramidis y Norwich (2002) han sintetizado las principales conclusiones de este corpus de investigación en una revisión de estudios realizados en todo el mundo entre 1980 y 2000, obteniendo las siguientes conclusiones:

Aunque la tendencia general de los maestros participantes en la totalidad de los estudios se orienta hacia la integración, no se comparte una idea de "inclusión total". Los profesores poseen diferentes actitudes sobre la modalidad de escolarización, fundamentalmente basadas en la naturaleza del diagnóstico de los estudiantes. A este respecto, los estudios indican que los profesores son más proclives a la integración en casos de discapacidades

físicas o sensoriales que en casos de estudiantes con diagnósticos más graves. Incluso algunos de los estudios incluidos en esta revisión sugieren una actitud negativa por parte del profesorado hacia la integración de estudiantes con problemas de conducta y retraso mental grave.

La segunda conclusión es que las actitudes del profesorado hacia la integración de los estudiantes con NEE se torna más favorable cuando los centros escolares son provistos de recursos y apoyos adicionales (fundamentalmente personal especialista). Esta conclusión sugiere la necesidad de dotar a los centros de estos recursos si se pretende tener posibilidades de éxito en la integración.

Finalmente, la tercera conclusión de este trabajo atañe directamente a la formación del profesorado, ya que los estudios revisados muestran consistentemente que la actitud del profesorado en los momentos iniciales de las experiencias de innovación suele mantener ciertas reticencias, que normalmente desaparecen transcurridos unos años, cuando el profesorado adquiere gracias a la experiencia y la formación recibidas las habilidades necesarias para atender correctamente las NEE que requiere su alumnado.

Igualmente, Marchesi, Martín, Echeita y Pérez (2005), elaboraron un ambicioso estudio en el que evaluaron la actitud hacia la integración y las prácticas escolares integradoras de diversos centros educativos a partir de la opinión de profesores, orientadores escolares, directores de centros, padres de alumnos, alumnos con NEE, y alumnos sin NEE. Los resultados referidos al profesorado van en la línea de los obtenidos por la revisión de Avramidis y Norwich (2002), aunque con algunos matices que resulta interesante destacar:

Los profesores con una actitud más positiva hacia la integración fueron los de educación infantil, seguidos de los profesores de educación primaria (ambos grupos mostraron en líneas generales una actitud claramente positiva hacia las prácticas integradoras). Sin embargo, el grupo de

profesores de educación secundaria mostró ciertas reticencias en su actitud hacia la integración en centros ordinarios de estudiantes con NEE, afirmando que encontraban grandes dificultades para trabajar en sus clases con alumnos con NEE, y mostrándose escépticos sobre los progresos realizados por estos estudiantes.

Al igual que en la revisión de Avramidis y Norwich (2002), la actitud del profesorado hacia la integración se veía influida por el diagnóstico recibido por los alumnos, siendo los profesores más reticentes a trabajar con estudiantes con discapacidad intelectual, o con problemas de conducta.

Los años de experiencia docente juegan igualmente un papel relevante en la actitud del profesorado hacia la integración. Concretamente, los profesores con 10 o más años de experiencia docente, manifestaban una actitud más positiva hacia la integración que los profesores con menos experiencia.

Finalmente, en el estudio aparecen dos planteamientos interesantes relacionados con la formación del profesorado de educación secundaria: el primero es la constatación de que la formación inicial del profesorado de educación secundaria no es suficiente para conseguir que estos profesores se sientan capacitados como para poder enseñar de manera efectiva a alumnos con NEE en sus aulas: la mitad de los profesores de educación secundaria respondieron negativamente ante la afirmación "Los profesores de mi centro estamos preparados para tener alumnos con NEE en nuestras aulas". Sin embargo, sorprendentemente, los propios profesores, cuando fueron preguntados al respecto, manifestaron su desconfianza en que una mejora de su formación ayudara a solucionar los problemas educativos que plantean. Aunque se quejan abiertamente de esta falta de formación, consideran que una solución más efectiva pasaría por la inclusión de personal de apoyo especializado, lo que sugiere que en líneas generales, el profesorado de educación secundaria no considera que la atención a las NEE sea una cuestión que le atañe directamente, sino que prefiere que exista

personal especializado que se encargue de una manera más exclusiva de la atención a estos alumnos.

Existen algunos otros estudios que aportan más conclusiones interesantes sobre las actitudes del profesorado hacia la integración. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo por Symeonidou y Phtiaka (2009) en el que participaron un grupo de maestros de centros educativos de Chipre, se constató que las creencias de los profesores relacionadas con la educación de alumnos con NEE reflejan todavía reminiscencias del modelo médico o de una concepción caritativa de la educación especial. Además, los profesores estaban convencidos de que los alumnos con diagnóstico de NEE graves y permanentes debían ser escolarizados en centros específicos, y mantenían que la meta principal de la escolarización de estos alumnos en centros ordinarios era la socialización.

Finalmente, en otro estudio llevado a cabo en un contexto más cercano, en la Universitat Jaume I de Castellón (Sales, Moliner y Sánchez, 2001), se evaluó las actitudes de estudiantes de Magisterio hacia la integración, obteniéndose algunos resultados poco alentadores. En la investigación se reflejaron ciertas actitudes de rechazo hacia la integración en centros ordinarios y de culpabilización de los alumnos con discapacidades, lo que constata una vez más la necesidad de realizar un importante trabajo a este respecto en la formación inicial del profesorado.

El marco actual de la formación en la Universitat de València.

La formación de los estudiantes para maestros en la Universitat de València ha experimentado numerosas modificaciones debido a recientes cambios en los planes de estudios. El peso en los planes de estudio del tratamiento de las NEE ha experimentado una serie de vaivenes, con períodos en que se ofertaba una formación especializada y de calidad, y otros períodos en que la

formación en este ámbito ha sido claramente insuficiente para afrontar con las suficientes garantías la labor de maestro.

El Real Decreto 1440/1991.

En el plan de estudios de magisterio regulado por el Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, que establece el título oficial de Maestro, en sus diversas especialidades, y las directrices generales de los planes de estudios conducentes a su obtención, se establecían hasta un total de siete especialidades para los estudios de la diplomatura en magisterio: educación infantil, educación primaria, lengua extranjera, educación física, educación musical, educación especial y audición y lenguaje.

Se trataba de un plan de estudios en el que los maestros recibían una formación troncal común a todas las especialidades, y una formación específica relacionada con cada una de las especialidades (de acuerdo al modelo de las múltiples vías), encontrándose dos especialidades directamente relacionadas con las necesidades educativas especiales: Educación Especial, y Audición y Lenguaje.

En la formación común a todas las especialidades, existía una asignatura de 8 créditos que cursaban todos los maestros, y que daba una formación básica relacionada con las necesidades educativas especiales: Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, ligada a las áreas de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar, y Psicología Evolutiva y de la Educación. Los descriptores de esta asignatura eran: dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales; los trastornos del desarrollo y su incidencia sobre el aprendizaje escolar; la escolarización de los alumnos con déficits sensoriales, físicos y psíquicos e integración educativa de alumnos con dificultades.

Se trataba de una asignatura introductoria, que tenía como objetivo dar a conocer al futuro profesorado la existencia de alumnos y alumnas con NEE, y las pautas básicas y generales de actuación. Pero al margen de ello, el objetivo fundamental de esta asignatura era sensibilizar a los futuros maestros de la necesidad de ejercer su trabajo contemplando la diversidad entre alumnos como un reto; y concienciar de que la atención a la diversidad es más una compromiso moral de cualquier profesor que una mera imposición formal proveniente de la legislación educativa. Se trataba, por tanto, de una materia tremendamente ambiciosa ya que se proponía fundamentalmente dar a conocer una realidad educativa silenciada en el currículum, y cambiar las actitudes hacia la diversidad de los futuros maestros. Sin embargo, parece también obvio que se trataba de una formación claramente insuficiente para poder lograr unos objetivos tan ambiciosos, sobre todo si contextualizamos esa formación en aquellos años de la LOGSE, que tenía a la integración como una de sus señas de identidad, lo que hizo que gran cantidad de profesorado asistiera con preocupación a la entrada en sus aulas de alumnado con NEE, a los que difícilmente podían atender en condiciones suficientemente adecuadas habiendo recibido una formación tan poco especializada.

En una revisión realizada por León, en 1999, se analizaron los planes de estudio de 24 de las 31 universidades que en aquel momento impartían los estudios de magisterio. Se constató que en 14 de ellas la única formación relacionada con las NEE que recibían los futuros maestros se circunscribía a esta única asignatura, mientras que tan sólo en 10 universidades existía alguna asignatura optativa relacionada con las NEE.

En cuanto a las especialidades de Educación Especial y de Audición y Lenguaje, la formación era mucho más profunda, y el plan de estudios daba un gran peso a la formación específica relacionada con la educación especial.

El título de maestro especialista en *educación especial* incluía las siguientes asignaturas troncales:

Asignatura	Créditos	Áreas de conocimiento
Aspectos didácticos y organizativos de la educación especial	6	DOE, MIDE, Psicol. Evol.
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia auditiva	6	DOE, Personalidad, y Psicol. Evol.
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia mental	9	DOE, Personalidad, y Psicol. Evol.
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia motórica	6	DOE, Personalidad, Fisioterapia, Psicol. Evol.
Aspectos evolutivos y educativos de la deficiencia visual	6	DOE, Personalidad, y Psicol. Evol.
Educación física en alumnos con necesidades educativas especiales	4	Corporal, Fisioterapia, Educación Física y Deportiva
Expresión plástica y musical	4	Plástica, Musical.
Trastornos de conducta y de personalidad	6	Personalidad, Psicol. Evol.
Tratamientos educativos de los trastornos de la lengua escrita	9	Personalidad, Psicol. Evol.
Prácticum	32	Todas las áreas vinculadas a las asignaturas troncales de la especialidad

El título de maestro especialista en *audición y lenguaje* incluía las siguientes materias troncales:

Asignatura	Créditos	Áreas de conocimiento
Anatomía, fisiología y neurología del lenguaje	4	Cirugía, Medicina, Psicobiología, Psiquiatría.
Aspectos evolutivos del pensamiento y el lenguaje	4	Básica, Psicol. Evol.
Desarrollo de habilidades lingüísticas	8	Did. Leng., Personalidad, Psicol. Evol.
Lingüística	8	Did. Leng., Filología, Lingüística.
Psicopatología de la audición y lenguaje	8	Did. Leng., Personalidad, Psiquiatría.
Sistemas alternativos de comunicación	4	Psicol. Evol, Básica.

Tratamiento educativo de los trastornos de la audición y del lenguaje	8	Cirugía, Medicina, Personalidad, Psicol. Evol.
Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua oral y escrita	8	Personalidad, Psicol. Evol.
Prácticum	32	Todas las áreas vinculadas a las asignaturas troncales de la especialidad

Se trataba por tanto de un plan de estudios en el que los maestros de especialidades no directamente relacionadas con la educación especial recibían una formación básica, introductoria y claramente insuficiente como para desarrollar su labor de maestros con las suficientes garantías.

Pero al mismo tiempo, existía una formación especializada, impartida por áreas de conocimiento que convertían a las dos especialidades en estudios realmente interdisciplinares, y que además tenían una correspondencia directa con figuras de las plantillas de los centros escolares: el maestro de educación especial de pedagogía terapéutica y el maestro de educación especial de audición y lenguaje.

Este plan de estudios permaneció en vigor en la Universitat de València hasta el curso 2007/2008, cuando la posibilidad de elección de las 7 especialidades se redujo tan sólo a dos: educación infantil, y educación primaria, desapareciendo el resto de especialidades, y reduciéndose la formación troncal a la mencionada asignatura "Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial".

El período comprendido entre ese curso 2007/2008, y la entrada en vigor generalizada de los planes de estudio de grado, en el curso 2009/2010, ha supuesto un lapso de tiempo en que la temática de las necesidades educativas especiales prácticamente desapareció de los estudios de Magisterio, aunque esta situación ha cambiado con la entrada en vigor de los estudios de grado.

Los estudios de grado.

Con la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio basados en la convergencia europea, los estudios de Magisterio han dejado de ser una diplomatura (con una duración de 180 créditos y 3 años), y se han convertido en unos estudios de grado (con una duración de 240 créditos y 4 años).

Únicamente se ofrecen dos especialidades, la de Grado en Maestro de Educación Infantil, y la de Grado en Maestro de Educación Primaria, aunque en el segundo caso se ofrecen diferentes itinerarios dentro del título que recuerdan las antiguas especialidades.

En el Grado de Maestro de Educación Infantil, la oferta de materias relacionadas con las NEE se reduce únicamente a dos asignaturas: Necesidades Educativas Especiales, de 6 créditos, y relacionada con las áreas de conocimiento de Didáctica y Organización Escolar, y Psicología Evolutiva y de la Educación; y Dificultades en el lenguaje oral y escrito, de 4.5 créditos. De nuevo nos encontramos con una formación insuficiente, en la que no se le presta a penas atención a las NEE durante los 4 años de la titulación, lo que repercute negativamente en la formación del profesorado.

Por otro lado, en el Grado de Maestro de Educación Primaria, la formación troncal y obligatoria para todos los estudiantes del grado relacionada con educación especial se reduce únicamente a la misma asignatura de Necesidades Educativas Especiales, de 6 créditos.

Sin embargo, en este Grado de Maestro, se ofertan además hasta un total de 8 itinerarios formativos optativos en los cursos 3º y 4º del grado, entre los que el estudiante debe escoger uno. De estos 8 itinerarios, existen dos directamente relacionados con las NEE:

El itinerario de Especialista en Atención a la Diversidad y a las Diferencias Individuales, en el que se ofertan 6 asignaturas de 6 créditos: Adaptaciones del currículo por capacidades especiales, situaciones familiares o ausencia;

Adaptaciones del currículo por retrasos y dificultades de aprendizaje; Autorregulación y problemas de conducta; Educación compensatoria; y Organización escolar y acción tutorial para la diversidad.

El itinerario de Especialista en Educación Inclusiva, en el que se ofertan hasta 4 asignaturas: Intervención psicoeducativa en discapacidad intelectual y en altas capacidades (9 créditos); Intervención psicoeducativa en las discapacidades sensoriales, problemas motores y de salud (9 créditos); La atención de los problemas de lenguaje. Aula ordinaria (6 créditos); y La educación física, plástica y musical en NEE (6 créditos).

Estos itinerarios son una especie de "versión renovada" de las antiguas especialidades de la diplomatura en Magisterio que regulaba el Real Decreto 1440/1991. Sin embargo, los itinerarios plantean algunas incógnitas y siembran algunas dudas relacionadas con la correspondencia de estos estudios con las especialidades que los futuros maestros ejercerán en sus centros; incertidumbres sobre la formación que se ofrece a los futuros maestros de audición y lenguaje (que no tienen un itinerario específico); e incluso, sobre los criterios que se han seguido para adscribir las asignaturas de cada itinerario a cada área de conocimiento.

Finalmente, debemos hacer mención aquí del prácticum de los estudios de grado. Actualmente, este prácticum se ha dividido en 3 períodos: un primer período breve de 15 días en un centro escolar durante el primer año de estudios, y dos períodos más extensos en el tercer y cuarto año de estudios. Durante estos períodos, los estudiantes son tutorizados por un profesor de la Facultad de Magisterio, y se desplazan a centros escolares para realizar tareas de observación y análisis de la realidad escolar, y posteriormente de intervención educativa. Obviamente, en esta intervención deben contemplar la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, ya que es un contenido del programa de prácticas y han de tratar de dar respuesta a los alumnos con NEE. Sin embargo, no hay directrices

específicas a este respecto, por lo que el énfasis en la atención a estudiantes con NEE dependerá en cada caso de la voluntad del tutor de la universidad, del tutor del centro, del propio estudiante de magisterio, y del contexto del aula en que se desarrollen las prácticas. Ello supone una nueva carencia en la formación inicial del profesorado, ya que sostenemos que esta atención a las NEE en el período de prácticas es una cuestión central, cuya atención no puede quedar "a la elección" de cada tutor, por la importancia que este período tiene en la formación inicial.

Los estudios de posgrado.

Finalmente, la Universitat de València ofrece desde el curso 2011/2012 el Máster en Educación Especial, que es el título más directamente relacionado con la formación del profesorado de educación especial. Se trata de un Máster oficial, en la modalidad presencial, de 75 créditos ECTS, inicialmente pensado para cursarse durante 1.5 cursos académicos, aunque se contempla la posibilidad de que se realice a tiempo parcial.

Está dirigido a alumnos diplomados, licenciados, o graduados en las titulaciones de Magisterio, Psicología, y Psicopedagogía, y contempla hasta 3 itinerarios dentro del propio máster, de los que cada estudiante debe escoger uno: Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica; y Atención a la Discapacidad.

Durante el primer curso, se ofrecen las siguientes asignaturas:

Obligatorias, comunes a los 3 itinerarios:

Asignatura	Créditos ECTS
Organización e Investigación Aplicada en Educación Especial	12
Orientación e Intervención en Dificultades de Aprendizaje y Comportamiento	13,5
Intervención en Discapacidad Cognitiva	13,5

Optativas del Itinerario en Audición y Lenguaje:

Asignatura	Créditos ECTS
TIC, adquisición del lenguaje y expresión musical en audición y lenguaje	9

Intervención en los trastornos de la audición y del lenguaje	12
--	----

Optativas del Itinerario en Pedagogía Terapéutica:

Asignatura	Créditos ECTS
TIC, psicomotricidad, y expresión musical y plástica en pedagogía terapéutica	10,5
Atención a las necesidades individuales	10,5

Optativas del Itinerario en Atención a la Discapacidad:

Asignatura	Créditos ECTS
TIC y discapacidad	10,5
Calidad de vida	10,5

Durante el segundo curso, el máster se completa con la realización de un período de prácticas externas, y con la elaboración de Trabajo Final de Máster.

Esta modalidad ofrecerá una formación especializada a los futuros maestros de educación especial, en la que se aborden más en profundidad los aspectos relacionados con las necesidades educativas especiales tratados en los estudios de grado, así como todos aquellos que por su complejidad o por sus especiales características todavía no se hayan impartido.

Desde nuestro punto de vista, esta formación completa las carencias de la formación básica en el ámbito de las NEE en la formación de grado, y contribuye a la formación de verdaderos especialistas de educación especial.

¿Y qué ocurre con la formación del profesorado de educación secundaria?

Si como hemos visto hasta ahora, la formación de los futuros maestros en el ámbito de las NEE es bastante cuestionable, el asunto dista mucho de mejorar en la educación secundaria.

La formación pedagógica de los futuros profesores de educación secundaria se ha reducido durante muchos años en nuestro país a un curso de duración y contenido variable a lo largo del tiempo, y en las diferentes autonomías, que daba lugar a la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP),

que se consideraba suficiente para habilitar a licenciados en las diferentes áreas de conocimiento para impartir docencia en educación secundaria.

En la actualidad, este CAP ha dejado de impartirse, y en su lugar se exige completar los estudios del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria, que es el requisito exigido por la administración para ejercer como docente en este nivel educativo. Por desgracia, en estos estudios de máster, no existe ninguna asignatura directamente relacionada con el ámbito de las NEE, o en el que esta área sea el objetivo central (aunque sí hay algunas asignaturas en las que este tema se trata tangencialmente). Ello hace que la formación del profesorado de educación secundaria sea claramente insuficiente, máxime cuando se trata de una etapa que tiene como uno de sus objetivos principales profundizar en el desarrollo integral de la persona.

El resultado de esta escasa (o en ocasiones nula) formación del profesorado de educación secundaria en el ámbito de las NEE se traduce en muchos institutos en situaciones contradictorias, en las que existe un Departamento de Orientación que consta de profesionales especialistas y bien preparados (psicopedagogos, maestros de educación especial de pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje...), pero que se ve superado por las excesivas demandas de asesoramiento, de petición de recursos o materiales especializados e incluso de mayor atención directa a alumnos por parte del resto de profesorado del centro, cuya escasa formación les hace sentirse inseguros o incapaces de manejar adecuadamente las demandas que sus alumnos con NEE diariamente les plantean.

La formación permanente del profesorado.

Hablar de formación permanente y de desarrollo profesional está en la más absoluta actualidad. Informes como el PISA señalan que aquellos países con mejores resultados tienen una buena formación inicial del profesorado además de invertir en formación permanente y potenciar el trabajo en equipo de los docentes. Desde la Unión Europea se insta a los países

miembros, desde hace décadas, a que asuman el compromiso de potenciar y desarrollar la educación permanente y con la LOE estamos consolidando la concepción de la educación como un aprendizaje a lo largo de toda la vida donde los ciudadanos deben tener la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo.

En el contexto de los centros educativos de la Comunidad Valenciana, la mayoría de la formación continua del profesorado se desarrolla a través de la red de CEFIREs. Actualmente, la mayoría de los CEFIREs de la Comunidad cuentan con una asesoría relacionada con las NEE, que lanza periódicamente su oferta formativa, en la que se abordan cuestiones relacionadas con la atención educativa a estudiantes con NEE. Es una oferta amplia, con contenidos variados y son coordinados por los asesores especialistas de los CEFIREs. Sin embargo, existen algunas dificultades relacionadas con este modelo de formación:

Se trata de una formación permanente de carácter voluntario, débilmente incentivada por la administración, y que suele realizarse fuera del horario de trabajo del profesorado, y en ocasiones también fuera del propio centro de trabajo (con lo que el profesorado debe trasladarse a la sede de los propios CEFIREs, o a centros escolares diferentes del suyo). Estas cuestiones hacen que el alcance de esta formación no sea todo lo amplio que debería, ya que supone un importante esfuerzo personal para el profesorado, que en muchas ocasiones renuncia a continuar formándose a través de esta vía.

La formación en muchas ocasiones se orienta al profesorado que ya es especialista en atención a estudiantes con NEE (maestros de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, fundamentalmente), mientras que los profesores tutores, que suelen ser quienes presenta las mayores necesidades de formación (por carecer de una formación inicial específica y por ser quienes más tiempo pasan con los estudiantes con NEE durante la jornada escolar), no suelen verse beneficiados por esa formación continua.

Finalmente, se trata de una formación que no siempre es valorada positivamente por el profesorado, debido a que el profesorado asistente suele estar interesado fundamentalmente en cuestiones relacionadas directamente con la intervención, que puedan ser directamente aplicadas al aula; mientras que en ocasiones en estos cursos se ofrece una formación excesivamente teórica alejada de los intereses del profesorado.

Desde nuestro punto de vista, estas cuestiones deberían ser tenidas en cuenta para optimizar los resultados de esta formación continua.

Por otra parte, en nuestro ámbito universitario el Servei de Formació Permanent es la estructura del Centre de Formació i Qualitat encargada de contribuir a la formación permanente de todo el personal de la Universitat de València. Además, sirve de medio de coordinación entre la universidad y las instancias educativas de nivel no universitario garantizando el vínculo necesario entre la formación inicial y la permanente. Este último aspecto es el que nos interesa en el tema que nos ocupa y analizando la oferta del servicio observamos la práctica inexistencia de oferta de actividades específicas sobre las NEE; sólo en el programa de algún evento, como las *Trobades d'intercanvi d'experiències secundària-universitat*, se tiene en cuenta este ámbito temático, por lo que pensamos que es una laguna muy importante a abordar urgentemente por este servicio.

Análisis de las acciones formativas. La asignatura de Necesidades Educativas Especiales en la Universitat de València.

Como se ha mencionado anteriormente, la adquisición de conocimientos técnicos es sólo una parte de los objetivos que se plantean en la formación del profesorado en el ámbito de las NEE. Al margen de ello, la formación del profesorado debe contemplar también la creación de actitudes abiertas y favorables hacia la integración, el desarrollo de valores tolerantes y positivos hacia la escuela inclusiva, y en definitiva el fomento de una cultura democrática y profesional en los futuros maestros.

La formación inicial es el comienzo de un proceso que nunca llegará a su fin, aunque teniendo en cuenta el cada vez mayor bagaje cultural de los alumnos nunca se parta de cero. Prawat (1989) señala que en todo proceso de aprendizaje hay que tener en cuenta el conocimiento base que se posee, las estrategias para aprender que se utilizan y la disposición para aprender.

En su formación inicial el maestro adquiere una serie de recursos absolutamente necesarios para su desarrollo profesional, recursos que le proveerán de un marco conceptual donde fundamentar su magisterio y donde se debe empezar ya a adquirir la capacidad de reflexionar críticamente acerca de las prácticas profesionales que desempeñará en un futuro no muy lejano. En los inicios de un nuevo siglo la formación inicial del maestro de Educación Infantil y Primaria exige una especial atención, puesto que las competencias profesionales están cambiando en orden a unos nuevos contextos que demandan otros conocimientos, destrezas y procedimientos distintos a los que hasta hace no mucho eran vigentes. En consecuencia, la adaptación a esos nuevos contextos implica transformar de raíz la formación del profesorado; hay que "repensar desde la naturaleza del conocimiento académico que se trabaja en la escuela y los principios y métodos de investigación en y sobre la acción, hasta el rol del profesor como profesional y los principios, contenidos y métodos de su formación" (Pérez Gómez, 1988).

De acuerdo con esa premisa, en la asignatura de necesidades educativas especiales tratamos de ofrecer una formación no basada únicamente en la adquisición y evaluación de conocimientos teóricos que supuestamente los alumnos deberán recordar y aplicar acríticamente en su futura práctica profesional, sino que intentamos de ofrecer una formación que tenga un valor añadido producto de la reflexión de los propios alumnos, fruto del planteamiento y análisis de experiencias prácticas, de la elaboración de trabajos de investigación, y del debate. Algunas de las actividades que se

plantean en esta línea son las siguientes:

a) Exposición, análisis y resolución de casos prácticos.

Uno de los aspectos más valorado por los estudiantes es el hecho de ligar los contenidos teóricos revisados en la asignatura con la práctica educativa real. Por ello, y dado que la mayoría de los profesores que impartimos la asignatura tenemos experiencia como maestros con alumnos con NEE, en las clases se hacen numerosas alusiones a situaciones educativas reales durante las explicaciones. El análisis de esas situaciones educativas da lugar a la reflexión y el diálogo en el aula: se exponen las dificultades experimentadas en la práctica, se analizan los planteamientos que se dieron en su momento, se elaboran soluciones alternativas, y se generan debates a partir de dichas soluciones.

Además, habitualmente los estudiantes se enfrentan a tareas que deben realizar durante las clases en las que deben resolver supuestos prácticos que les exigen movilizar los contenidos teóricos expuestos en la asignatura, deben trabajar varias de las competencias que se persiguen en la titulación (elaboración de informes, planificación de intervenciones, capacidad para el trabajo en equipo, etc.), y deben demostrar la capacidad para aplicar cuestiones teóricas a situaciones relacionadas con la práctica educativa.

Este planteamiento contribuye a hacer visible a los estudiantes la necesidad de formarse en las NEE, dado que las actividades que deben resolver les suponen un reto similar a los que se producen a diario en las aulas de nuestros centros educativos, y contribuyen a que los estudiantes tomen conciencia de la diversidad de alumnado que hay en las aulas de dichos centros, y de los desafíos que esta diversidad plantea al profesorado.

b) Elaboración de trabajos de investigación.

Una de las actividades centrales que planteamos en la asignatura es la elaboración de un trabajo de investigación sobre una de las necesidades

educativas especiales tratadas en la asignatura: dificultades de aprendizaje, problemas de conducta y autorregulación del comportamiento, daño cerebral y discapacidades motrices, retraso mental, trastornos generalizados del desarrollo, altas capacidades, discapacidad visual, y discapacidad auditiva. En este trabajo, los estudiantes se organizan por grupos, seleccionan una temática concreta sobre la que quieren profundizar, y realizan un trabajo de investigación con la premisa de que deben abordar el tema desde un punto de vista práctico, tratando de obtener una visión global y aproximada a la realidad de lo que supone esa necesidad educativa especial en concreto y cómo repercute no sólo a nivel curricular, sino también a nivel familiar, de relaciones sociales, de integración sociolaboral, etc.

Algunas de las orientaciones y sugerencias que proponemos a nuestros estudiantes para que se acerquen a este enfoque son:

Realizar entrevistas a familiares de alumnos con NEE, a profesionales que intervienen con estos alumnos, a compañeros/as de aula de alumnos con NEE, o a los propios alumnos con NEE. Para estas entrevistas solicitamos que los estudiantes aprovechen sus redes sociales para establecer el contacto con la persona a quien van a entrevistar; y solicitamos que dirijan la entrevista a conocer aspectos relacionados con la cotidianidad y el día a día de estos alumnos con NEE en sus centros educativos. Sugerimos a los estudiantes que indaguen sobre cuáles son las principales dificultades que surgen en ese día a día en los centros escolares, cómo se tratan de resolver, cuáles son las actuaciones educativas que mejor han funcionado, qué aspectos positivos se producen gracias a las experiencias de integración, etc. En definitiva se trata de que diferentes actores relacionados con las NEE ofrezcan su visión acerca de las actuaciones educativas que se adoptan con el alumnado con la NEE.

Visitar asociaciones que desarrollen su labor con alumnado con NEE.

Dado que actualmente el movimiento asociativo supone un elemento de apoyo fundamental para la intervención específica con determinadas NEE, creemos interesante que nuestros estudiantes se familiaricen con este tipo de asociaciones para conocer más en profundidad su funcionamiento, los servicios que ofrecen a estudiantes y familias, y para que valoren su importancia en el apoyo a la atención educativa del alumnado con NEE. En esta actividad sugerimos a nuestros estudiantes que realicen una búsqueda sobre asociaciones existentes en nuestro entorno especializadas en el trabajo con alumnos con NEE, que recaben información sobre qué actividades realizan, qué tipo de apoyo dan a las familias, qué tipo de relación mantienen con los centros educativos, qué acciones educativas concretas llevan a cabo con el alumnado con NEE, etc.

Búsqueda y análisis de recursos educativos especializados en la atención a alumnado con NEE.

En esta actividad solicitamos a nuestros estudiantes que realicen búsquedas sobre recursos educativos en portales de Internet especializados en la atención a la diversidad, en la bibliografía relacionada con la NEE sobre la que están investigando, o en otro tipo de fuentes, como materiales curriculares elaborados por profesionales en activo y distribuidos a través de canales alternativos a las editoriales comerciales, como las bibliotecas de los Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIREs), las bibliotecas de centros escolares, etc. Con esta actividad pretendemos que nuestros estudiantes desarrollen habilidades de búsqueda de información a través de diferentes canales, así como que ejerciten su capacidad de análisis y valoración de materiales curriculares.

Elaboración de materiales curriculares dirigidos a alumnado con NEE.

Al margen de aprender a localizar y analizar materiales curriculares, también solicitamos a nuestros estudiantes que traten de diseñar sus propios materiales curriculares. Para ello, ofrecemos una serie de pautas específicas para cada tipo de NEE durante el desarrollo de nuestras clases, y sugerimos que hagan uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los materiales que elaboren. Para ello, ofrecemos formación sobre algunos programas de autor, ideados para que el profesorado los utilice y diseñe sus propios materiales curriculares (Tárraga, 2007).

Búsqueda y análisis de otro tipo de documentación.

Finalmente, sugerimos a nuestros estudiantes que realicen búsquedas de otro tipo de fuentes de información (diferentes a la bibliografía y materiales curriculares). Nos referimos al visionado de vídeos que traten desde diferentes ópticas la NEE sobre la que están investigando, páginas web especializadas en NEE, blogs personales de profesionales, familiares o estudiantes con NEE, etc. Con esta actividad pretendemos dar una visión sobre las NEE que complemente el punto de vista habitualmente "científico y distante" que adopta mucha de la bibliografía sobre NEE. En los vídeos que analizan nuestros estudiantes se recogen entrevistas a familiares, se describen ejemplos de superación personal inmensos, y se visualizan escenas en que queda patente en qué consiste el día a día de estos alumnos con NEE, y algunas de las dificultades con las que deben lidiar.

Elaboración y exposición final del trabajo.

Tras realizar estas actividades de investigación, nuestros estudiantes recogen todo el trabajo realizado, y deben plasmarlo en un formato que solicitamos específicamente sea diferente al papel. Además recomendamos

que adopte forma de página web, que publicarán en su espacio web proporcionado por la Universitat de València, y que presentarán a sus compañeros durante una de las sesiones de la asignatura. Con esta actividad tratamos de trabajar las competencias mínimas relacionadas con el uso de las TIC, y con la capacidad para la exposición en público de información que cualquier maestro debe adquirir durante su formación inicial. Para facilitar el trabajo, sugerimos el empleo de un software que permita la exportación a formato web, como *eXe Learning*, aunque permitimos cualquier otro formato o uso de plantillas que los estudiantes decidan escoger, prestando asesoramiento a nuestros estudiantes sobre la preparación y exposición de sus trabajos durante las horas de tutoría.

c) Uso de las TIC como apoyo a las explicaciones y como contenido de estudio.

Finalmente, otra cuestión que consideramos interesante en la asignatura de Necesidades Educativas Especiales, es el uso de las TIC como apoyo a la transmisión de información, y también como contenido de estudio relacionado con la intervención educativa con estudiantes con NEE, ya que consideramos que estas TIC pueden ser un elemento que contribuya enormemente a enriquecer la intervención educativa con estudiantes con NEE (Sierra, Woodward, y Sancho, 2010).

Durante el desarrollo de las sesiones de la asignatura, disponemos en el aula de una Pizarra Digital Interactiva (PDI), cuyas características son muy similares a las de las PDI que existen actualmente en las aulas los centros específicos de educación especial (CEE) de la Comunidad Valenciana. La PDI se utiliza durante las sesiones como medio para presentar información: como ventana desde la que acceder a Internet, como soporte para mostrar vídeos, diapositivas, documentos, etc. Pero además, es utilizada para mostrar y trabajar con materiales curriculares elaborados explícitamente para la intervención educativa con estudiantes con NEE, con lo que

conseguimos que nuestros estudiantes se familiaricen con esta herramienta de trabajo que actualmente es habitual en todos los CEE, y se está implantando progresivamente en los centros de infantil y primaria, y de educación secundaria. Durante las sesiones, y durante las exposiciones de los propios estudiantes, esta PDI es utilizada tanto por los estudiantes como por el profesor, con lo que creemos que de un modo indirecto, sin dedicar un tiempo específico, nuestros estudiantes adquieren la suficiente destreza en el manejo de esta herramienta como para sentirse confiados de saber emplearla adecuadamente en un futuro.

¿Es suficiente con mejorar la formación del profesorado?

Llegados a este punto, cabe preguntarse si la mejora en la formación del profesorado es la panacea que solucione “magistralmente” las insuficiencias en la atención a la diversidad que presenta nuestro sistema educativo.

Obviamente, pensamos que las actitudes de los profesores y de los alumnos, las carencias de recursos, las prácticas ancladas tras años de repetir rutinas y costumbres basadas en prejuicios, y el resto de problemas que la atención a la diversidad presenta en nuestras escuelas e institutos, no se van a solucionar automáticamente incluyendo en el currículum obligatorio de los docentes más horas de formación centrada en las NEE. Más bien la causa de estas problemáticas cabría buscarla en aspectos políticos, profesionales, sociales y probablemente ideológicos difíciles de abordar en este breve espacio.

¿Qué aportaría entonces un aumento de la formación del profesorado en el ámbito de las NEE? Desde nuestro punto de vista, la respuesta no se basa sólo en la especialización del profesorado generalista, y en el aumento de habilidades técnicas. Es decir, un profesor de educación infantil, primaria o secundaria no necesita ser especialista en TDAH, en trastornos del espectro autista, o en dificultades del aprendizaje; éstos son asuntos sobre los que debe tener un buen conocimiento de base, sólido y riguroso, aunque sin

necesidad ni mucho menos de llegar a ser un especialista, ya que las cuestiones más especializadas son ámbitos en los que se formará posteriormente, cuando se presenten en sus aulas alumnos de unas u otras características, y donde además recibirá ayuda del personal especializado.

Lo que aporta la formación en NEE es algo que va más allá del saber técnico, y que es muy cercano a lo que debería ser una buena formación del profesorado. En palabras de Arnaiz y Ballester (1999), *"las condiciones necesarias para formar un profesor atento a la diversidad de sus alumnos no dejan de ser las mismas que las de un profesor que afronta con profesionalidad, y desde una perspectiva democrática, los retos de su tarea educativa"*. Es decir, la formación en atención a las NEE debe contemplar necesariamente un saber técnico, de manera que el profesorado tengan un conocimiento general sobre los diferentes síndromes que pueden presentar los alumnos en nuestras aulas, y los principios educativos generales para la educación y recuperación de estos estudiantes; pero sobre todo debe basarse en una formación reflexiva, que abra a los docentes a contemplar la diversidad del alumnado, y que dé a conocer la realidad de las aulas, en las que no todos los alumnos aprenden lo mismo, al mismo tiempo, y siguiendo el mismo ritmo, sino que cada cual presenta unas características, unas peculiaridades, y la misión del maestro es atender a esa diversidad esforzándose por sacar lo mejor de cada alumno.

Creemos que la cuestión de la mejora de actitudes hacia la atención a la diversidad del futuro profesorado es una cuestión clave, sin la cual todo saber técnico será definitivamente inútil, ya que la aplicación o no de estos conocimientos técnicos depende en gran medida de las voluntades de los propios profesionales.

Conclusiones.

Como hemos visto en lo expuesto anteriormente, la formación del profesorado en el ámbito de las NEE es un tema no exento de polémicas, en

el que, entre otras cosas, coinciden luchas de poder entre departamentos por obtener un mayor peso en la carga docente de las diferentes titulaciones; debates más o menos polémicos sobre cambios en las diferentes leyes que rigen el sistema educativo (unas más tendentes hacia la integración que otras); y aspectos de orden social como las actitudes no siempre positivas hacia la integración de las personas con NEE.

Tras haber revisado brevemente algunas de estas cuestiones en las páginas anteriores, queremos resaltar algunas conclusiones que hemos extraído al respecto:

En primer lugar, es conveniente que el profesorado especialista en educación especial reciba su formación después de haberse formado como profesor generalista. La formación en programas separados contribuye a crear una negativa visión dicotómica que da a entender que existen profesores "generales" y profesores "especiales", que atienden a niños "ordinarios", y niños "especiales". Consideramos que esta dicotomía va en contra de los principios de la escuela inclusiva, y que por tanto deben dirigirse los esfuerzos hacia el fomento de la colaboración entre el profesorado desde la misma formación inicial.

Por otro lado, es necesario prestar especial atención a la formación del profesorado de educación secundaria, ya que el profesorado de esta etapa educativa es el que recibe una formación pedagógica menos intensa, menos centrada en las NEE, y que presenta una actitud más negativa hacia la integración del alumnado. Además, la adolescencia es una etapa clave en la formación social y personal del alumnado, tanto para los estudiantes con NEE, como para sus compañeros sin estas NEE, lo que hace que sea especialmente relevante impulsar escuelas realmente inclusivas, donde se acepten las diferencias entre los estudiantes, si pretendemos formar a las generaciones futuras de acuerdo a los valores que propugna la integración inclusión.

Además, en los Practicum de las titulaciones relacionadas con la formación

del profesorado deben aparecer instrucciones precisas que impliquen la observación, el análisis y la intervención con alumnos con NEE. Abordar los futuros docentes en sus prácticas el tema de la diversidad permitirá, en el futuro, considerar con normalidad en el aula inclusiva la atención a las diferencias individuales.

Y, en cuanto a la institución universitaria, para garantizar realmente la vinculación entre la formación inicial y la permanente el *Servei de Formació Permanent* debe volcarse en la organización de todo tipo de actividades formativas (cursos, jornadas, congresos...) con el objetivo de difundir los avances más significativos en la investigación al respecto, los nuevos métodos de trabajo con alumnos con NEE utilizados por los grupos más punteros y, en definitiva, actualizar el docente los conocimientos adquiridos en la formación inicial.

Para finalizar, consideramos que la formación del profesorado en el ámbito de las NEE no debe centrarse exclusivamente en la transmisión y adquisición de saberes técnicos. La formación integral del maestro es un ámbito en el que los valores, las actitudes, e incluso la "calidad humana" y el compromiso personal son cuestiones de una importancia innegable, ya que estos valores son imprescindibles para desarrollar su trabajo adecuadamente. Creemos además que especialmente la formación en el ámbito de las NEE debe contemplar necesariamente espacios para el diálogo y la reflexión sobre qué tipo de escuela queremos y cómo vamos a facilitar en la práctica la creación de escuelas inclusivas, cuestiones que tienen un claro componente actitudinal que la formación inicial no puede obviar.

Bibliografía

- ARNÁIZ, P., BALLESTER, F. (1999). La formación del profesorado de educación secundaria y la atención a la diversidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3, 2.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la

educación inclusiva. Centre for Studies on Inclusive Education. Traducción al castellano por UNESCO-Santiago.

AVRAMIDIS, E., NORWICH, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.

Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales. (7 al 10 de junio de 1994). Conferencia Mundial de la UNESCO sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Salamanca.

GRAU, C. (2001). La formación del profesorado de educación especial. En Enciclopedia Virtual de Didáctica y Organización Escolar. Consultado el 28 de junio de 2011 en <http://peremarques.pangea.org/dioe/grauee.doc>

HARDMAN, M. (2009). Redesigning the preparation of all teachers within the framework of an integrated program model. *Teaching and Teacher Education*, 25, 583-587.

JORDAN, A., SCHWARTZ, E., MCGHIE-RICHMOND, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25, 535-542.

LEÓN, M.J. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. Un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en educación primaria y en educación especial de las universidades españolas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3, 2.

LÓPEZ-TORRIJO, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*, 15, 1-20. Consultado el 20 de mayo de 2011 en [http://www.HYPERLINK](http://www.HYPERLINK\) ["http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm".uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm)

MARCHESI, A., MARTÍN, E., ECHEITA, G., PÉREZ, E. (2005). Assessment of special educational needs integration by the educational community in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 20, 357-374.

MARTÍNEZ, M.J. (2011). Formación de maestros, atención educativa a

alumnos con plurideficiencia y estimulación sensoriomotriz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, 137-150.

NASH, T, NORWICH, B. (2010). The initial training of teachers to teach children with special educational needs: A national survey of English Post Graduate Certificate of Education programmes. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1471-1480.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En A. Villa (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente*, (pp. 128-148). Madrid: Narcea.

PRAWAT, R.S. (1989). Promoting access to knowledge, strategy, and disposition in students: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 59 (1).

SALES, A., MOLINER, O., SÁNCHEZ, M^a.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4.

SÁNCHEZ, J., MARTÍNEZ, M., GARCÍA, M., GARCÍA, S., GARCÍA, F. (2010). La formación en evaluación educativa del profesorado de atención a la diversidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13, 141-154.

SIERRA, J.L., WOODWARD, J., SANCHO, J.M. (2001). *Apoyos digitales para repensar la educación especial*. Barcelona: Octaedro.

SYMEONIDOU, S., PHTIAKA, H. (2009). Using teachers' prior knowledge, attitudes and beliefs to develop in-service teacher education courses for inclusion. *Teaching and Teacher Education*, 25, 543-550.

TÁRRAGA, R. (2007). Recursos informáticos en el aula de pedagogía terapéutica. *Comunicación y Pedagogía*, 222, 27-31.