

**Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva:
una comparación entre Ecuador y España**
(*The initial training of teachers in Inclusive Education: a
comparison between Ecuador and Spain*)

Ximena Vélez-Calvo

(*Universidad del Azuay, Ecuador*)

Raúl Tárraga-Mínguez

(*Universidad de Valencia*)

M^a Inmaculada Fernández-Andrés

(*Universidad de Valencia*)

Pilar Sanz-Cervera

(*Universidad de Valencia*)

Páginas 75-94

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 19/07/2016

Fecha aceptación: 30/09/2016

Resumen.

El presente trabajo analiza cómo se está abordando la formación inicial de los maestros en el ámbito de la educación inclusiva en dos contextos diferentes, como son España y Ecuador. Para ello, se analizan los planes de estudio de las universidades tanto públicas como privadas contempladas en las webs oficiales de los respectivos ministerios. En cada uno de estos países se lleva a cabo un modelo de formación diferente, ya que en España, con la implantación de los Grados, se realiza una formación genérica para todo el profesorado, seguida de una formación específica para los maestros de educación especial; mientras que, en Ecuador se realiza una formación paralela y distinta, según sean maestros de educación especial o de educación general. Los resultados obtenidos evidencian que, a pesar de utilizarse modelos de formación diferentes, la formación inicial de los maestros en el ámbito de la educación inclusiva es insuficiente en ambos contextos. La formación de los futuros docentes debería preparar a los maestros para atender a todos los niños, con independencia de sus posibles necesidades educativas especiales.

Palabras clave: *educación inclusiva, formación inicial, maestros, necesidades educativas especiales.*

Como citar este artículo:

Vélez Calvo, X., Tárraga Mínguez, R., Fernández Andrés, M.I. & Sanz Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol 9 (3) pp. 75-94.

Abstract

This paper analyzes how it is addressing the initial training of teachers in the field of inclusive education in two different contexts, such as Spain and Ecuador. To do this, the curriculum of public and private universities covered by the official sites of the respective ministries is analyzed. Each country holds a different model of training. In Spain, due to the new Bologna curriculum, a generic training for all teachers is carried out, followed by specific training for special education teachers. In Ecuador, however, it is done a parallel training, considering if teachers are for special education or general education. The results show that, despite different training models used, the initial training of teachers in the field of inclusive education is insufficient in both contexts. The training of future teachers should prepare teachers to serve all children, regardless of their possible special educational needs.

Key words: *inclusive education, initial training, special educational needs,*

1. Introducción.

Uno de los aspectos clave para llevar a cabo los principios de inclusión educativa es una adecuada formación inicial del profesorado. En esta etapa de formación inicial se forjan muchas de las actitudes, creencias y concepciones sobre la educación, que posteriormente constituirán parte del bagaje que guiará en su desempeño a los maestros de nuestras escuelas. Por ello, es imprescindible analizar cómo se está abordando la inclusión educativa desde los centros de formación del profesorado, para averiguar hasta qué punto los futuros maestros y maestras conocen y llevan a la práctica en sus aulas la filosofía inclusiva.

La inclusión deviene de una evolución en la concepción de la discapacidad, desde los principios de normalización e integración hasta que se consolida en la valoración y promoción de la diversidad. Se refiere a procesos integrales de escolarización, aplicados a todo el alumnado y a su comunidad. Según Booth y Ainscow (2000, p. 5) son el “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”, poniendo particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011), y potenciando la participación del aprendizaje equitativo (Barrio de la Puente, 2009), por medio de la convivencia, contribución y construcción de oportunidades reales (Rubio, 2009).

Las ideas y principios de la inclusión educativa no pueden llevarse a la práctica sin la participación de los docentes, quienes tienen que asumir, junto con las familias, la responsabilidad de promoverlos, gestionarlos e implementarlos. Para ello, sea cual sea el nivel educativo en el que desarrollan su labor, los profesionales de la educación deben tener conocimientos básicos en atención a la diversidad (Blanco, 2006); además de estar dispuestos a cambiar sus actitudes y fundamentos para poder adoptar estrategias y métodos de enseñanza requeridos en un escenario de inclusión escolar (Echeita y Verdugo, 2004).

1.1 Marcos normativos internacionales y nacionales

A partir de las normativas internacionales se han tomado decisiones que han orientado las políticas y prácticas educativas hacia la educación para todos. En Latinoamérica algunas de estas políticas “han sido obligaciones difíciles de cumplir” (Cotrina, 2009, p.79), por la literalidad con la que han sido adaptadas a algunos marcos legales, sin considerar las peculiaridades de sus contextos. Las más destacadas según Cotrina (2009) y Casado (2012) son las siguientes (véase Tabla 1).

Tabla 1. Declaraciones internacionales relativas a personas con discapacidad y prácticas inclusivas.

Europa	Latinoamérica
ONU (1971) Declaración de los Derechos del Retrasado Mental	ONU (1975) Declaración de los derechos de los impedidos
ONU (1982) Programa de acción mundial para las Personas con Discapacidad	ONU (1989) Convención sobre los Derechos del Niño
Consejo de Europa (1990) Resolución de los Ministros de Educación de la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios	Unesco (1990) Declaración Mundial de Jomtien: Educación para todos.
Consejo de Europa (1992) Recomendación sobre la elaboración de una política coherente en materia de personas con discapacidad	Declaración de Cartagena de Indias sobre Políticas Integrales para las personas con discapacidad Área Iberoamericana (1992)
Unesco (1994) Declaración de Salamanca y Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales	ONU (1993) Normas uniformes sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad
Unesco (2000) Foro Mundial de Educación, Marco de Acción de Dakar	OEA (1999) Convención Interamericana para la Eliminación de discriminación contra personas con discapacidad
Declaración de Madrid (2002) Congreso Europeo de las Personas con Discapacidad	OEA (2006) Declaración del decenio de las Américas por los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad
Consejo de Europa (2003) Año Europeo de las personas con discapacidad	Ministros de Educación (2007) Declaración de Buenos Aires
Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad (2006)	OEI (2008) Metas Educativas 2021.
Unesco (2008) Cuadrigésima Octava conferencia Internacional de Educación: La educación Inclusiva, el camino hacia el futuro”	OEI (2010) Declaración de Mar del Plata y Marco de Acción
ONU (2010) Revisión de los objetivos del Milenio	

Fuente: Casado 2012; Cotrina 2009

Tras realizar una revisión de estas normativas, Casado (2012) extrae cuatro conclusiones fundamentales: a) se aúna por primera vez la discapacidad y la educación en un contexto internacional; b) se diluyen los límites tradicionales, roles y acción de los docentes especiales y ordinarios; c) se destaca la adecuada selección del profesorado y el reconocimiento de la profesión; y, d) se hace notoria la necesidad de que las personas con discapacidad se formen como docentes especializados o preparados.

Estas normativas han sido incorporadas en los dos contextos de estudio de la presente revisión. En la Constitución ecuatoriana, la inclusión es un derecho de primera generación precisado en el Capítulo primero del Título VII del “Régimen del Buen Vivir” como principio de Inclusión y Equidad. En la Constitución Española este es un derecho de segunda generación descrito en el artículo 49 como el reconocimiento para el disfrute de los derechos que se otorgan a todos los ciudadanos. En cuanto a la atención a la diversidad del alumnado, en la Tabla 2 se incluye un breve resumen sobre la categorización de las respectivas normativas educativas de España y Ecuador.

Tabla 2. Categorización del alumnado que presenta NEE en las normativas educativas española y ecuatoriana.

España	Ecuador
Ley Orgánica 8/2013 para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)	Reglamento a Ley Orgánica de Educación Intercultural 2011 (LOEI)
Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo:	Son necesidades educativas especiales no asociadas a la discapacidad las siguientes:
1. Necesidades educativas especiales	1. Dificultades específicas de aprendizaje
2. Dificultades específicas de aprendizaje	2. Situaciones de vulnerabilidad
3. TDAH	3. Dotación superior
4. Alta Capacidad intelectual	Son necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad las siguientes:
5. Integración tardía al sistema educativo español	1. Discapacidad intelectual, física-motriz, auditiva, visual o mental
6. Condiciones personales o historia escolar	2. Multidiscapacidades
	3. Trastornos generalizados del desarrollo

Fuente: LOEI, 2011; LOMCE, 2013

En España, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), y posteriormente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), enuncian que el alumnado con *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* (NEAE) es aquel que, por presentar necesidades educativas especiales (NEE), dificultades específicas de aprendizaje, altas capacidades intelectuales, por incorporación tardía al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar

el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales. En Ecuador, en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011) se determina que tienen *Necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad* quienes requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición.

Las dos normativas enuncian el requerimiento de procesos educativos y la creación de entornos adecuados para alumnos en condiciones como las enunciadas. Esta distinción, parecería precisarse con el fin de destacar su derecho a la educación ordinaria, la que según estas dos normativas, se llevará a cabo el mismo momento que se detecte la necesidad y estará sujeta a medidas de flexibilización en función de las condiciones de sus usuarios, promoviendo el mayor desarrollo de sus capacidades personales. En ambos casos se indica que la Educación Especial se llevará a cabo cuando no sea posible la inclusión, ya sea por sus necesidades específicas o porque, tras haber tomado todas las medidas educativas previstas, en el sistema educativo ordinario sea imposible la inclusión.

Para que estas normativas de filosofía inclusiva se materialicen en la práctica, es necesario que se generalicen, lo que Escudero (2012) denomina, centros con una cultura organizativa que promueva el derecho a la educación. Esta cultura debe sembrarse desde la formación misma del profesorado, pues muchos de los temas implicados en la educación inclusiva están en sus manos. Es por lo tanto la formación de los profesores, uno de los componentes principales en las políticas de cambio de escuela (Echeita y Verdugo, 2004; Infante, 2010).

1.2 Modalidades y modelos de formación para la atención a la diversidad.

Una serie de prácticas y tradiciones han influenciado la formación docente. En América Latina esta se institucionalizó por medio de las Escuelas Normales a lo largo del siglo XIX, modalidad que en algunos países sigue en vigencia. Se trata de instituciones de educación secundaria cuyo propósito es la formación de maestros de educación primaria, y en algunos casos de educación preescolar (Vaillant, 2009). Un informe elaborado al respecto por la UNESCO (2006) indica que en América Latina, además de las Escuelas Normales, existen otras modalidades institucionalizadas de formación docente, como son las universidades pedagógicas y los institutos pedagógicos superiores.

En el contexto Europeo, la formación del profesorado está actualmente regulada por el plan Bolonia. Un informe elaborado por la Agencia Europea para el desarrollo del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (EADSNE, 2011) indica que en la mayoría de países se exige un título de grado en carreras de tres o cuatro años de asistencia a la universidad a tiempo completo, combinada con prácticas. Además, una minoría amplía esta formación con programas de Máster, requiriendo uno o dos años adicionales de formación.

En cuanto a los modelos de formación, Nash y Norwich (2010) diferencian tres tipos: el modelo de dos vías, el modelo de múltiples vías y el modelo de una sola vía.

En el modelo de dos vías hay una formación para profesores de educación especial y otra para profesores de educación general. La formación de dos tipos de maestros e incluso maestros sobre especializados ha estado justificada bajo la excusa de las diferentes necesidades que existen por los distintos tipos de NEE. Gallego y Rodríguez (2007) reconocen la necesidad de la atención especializada para las necesidades específicas de los alumnos, debida a la dificultad que genera el aprendizaje de ciertas materias o por las dificultades propias derivadas de la discapacidad. Sin embargo, destacan los problemas derivados de esta formación diferencial como las etiquetas clasificatorias, las fronteras generadas de los modelos formativos con sus respectivos conflictos competenciales y la idea de que la metodología de la Educación Especial es efectiva únicamente para alumnos con déficits identificables, por lo que no puede ser eficaz en otros contextos. Esta formación por separado promueve una visión dicotómica de la realidad del aula donde se distinguen dos tipos de niños (ordinarios e integrados) y dos tipos de profesores (regulares y especiales). Sarason (1990) precisa respecto a los graduados en estas modalidades, que en la formación inicial se enteran de que hay “dos tipos de seres humanos”, y el trabajo con un tipo de estos, les condena legal y conceptualmente a ser incompetentes para trabajar con el otro tipo. Algunos autores hacen hincapié en la desconexión entre este tipo de profesionales, e incluso los enfrentamientos que en ocasiones se producen (Florian y Rouse, 2009; Gallego y Rodríguez, 2007). La Conferencia Internacional de Educación (CIE) de la UNESCO (2009) también señala que este modelo de entrenamiento es inútil, ya que la formación no debería ser demasiado delimitada sino construida sobre una base amplia de conocimientos en los niveles más básicos de esta preparación.

Por su parte, el modelo de múltiples vías se caracteriza por una formación genérica común para todo el profesorado seguido de una formación específica para maestros de educación especial y otras especialidades. En este sentido, en una revisión de los planes de estudio de 14 universidades españolas, León (1999) concluye que los profesores generalistas y especialistas reciben contenidos comunes a lo largo de su formación inicial entre el 10.03% y el 55.5% del total de la titulación. Este modelo de múltiples vías también ha recibido críticas desde diferentes ámbitos (De Vicente, 2003; Kauffman, 1994; Landers y Weaver, 1991; León, 1999), basadas fundamentalmente en la necesidad de que los profesores generalistas tengan una mayor formación en educación especial y por contra, los profesores especialistas de educación especial adquieran en su formación inicial un mayor conocimiento sobre currículum general y técnicas instructivas, lo que en palabras de Jiménez y Vila (1999) se traduce en primar una formación inicial con posibilidades de especialización, cuando el contexto y/o el alumnado así lo requieran.

Finalmente, en el modelo de única vía se prepara a todos los maestros para atender a los niños con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias. Este modelo es enunciado por Stayton y McCollum (2002) como modelo de unificación, en el que cualquier maestro o maestra debería recibir una formación suficiente como para atender en su aula a las necesidades educativas especiales que presente cualquier tipo de estudiante.

1.3 Retos presentes y futuros.

Uno de los retos que se plantean actualmente es atraer a los mejores estudiantes a los centros de formación del profesorado, a aspirantes a maestros con vocación por la enseñanza, con intención de desarrollar la labor docente como un medio para la mejora de la sociedad. A este respecto, Vaillant (2013) y Vaillant y Rossel (2006) señalan que en América Latina la profesión docente ha perdido prestigio social y no convoca a aspirantes a maestros con buenos resultados educativos. Ello puede que se deba a las malas condiciones en las que se ejerce la profesión y a la falta de incentivos para convocar a personas talentosas. Es necesario atraer aspirantes a maestros con actitudes, valores y posturas abiertas a la inclusión educativa, para que desde la formación en docencia, reflexionen sobre estereotipos o paradigmas con la intención de desarrollar principios fundamentales basados en la comprensión de los problemas que atañen a la diversidad. Esto implica que los formadores de docentes tengan en cuenta que los valores también se aprenden en las aulas de clase y que sus prácticas modelarán el ejercicio de los futuros maestros.

La reflexión y el análisis debe ser un hábito fundamental de los docentes, ya que las prácticas sin reflexión guiada corren el riesgo de convertirse en experiencias no educativas en lugar de alcanzar el objetivo de permitir a los propios alumnos reflexionar sobre quiénes son y cómo se asume la diversidad en las aulas (Brownell, Ross, Colón y McCallum, 2005; Parrilla, 1999; Sharma, 2010).

El proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” (EADSNE, 2010) plantea un marco de valores y de competencias básicas para cualquier programa de formación docente (véase Tabla 3).

Tabla 3. Valores y competencias para la formación del profesorado inclusivo.

Valores esenciales	Áreas de competencia
Valorar en positivo la diversidad del alumnado: las diferencias entre los estudiantes son un recurso y un valor dentro de la educación.	<ul style="list-style-type: none">- Las diferentes concepciones de la educación inclusiva.- El punto de vista del profesorado sobre las diferencias entre los alumnos.
Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.	<ul style="list-style-type: none">- Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de los estudiantes.- Un enfoque docente efectivo en grupos heterogéneos.
Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores.	<ul style="list-style-type: none">- Trabajar con los padres y las familias.- Trabajar con un amplio número de profesionales de la educación.

Desarrollo profesional y personal: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas.	- Los docentes son profesionales que deben reflexionar. - La formación inicial del profesor como base de un aprendizaje y desarrollo profesional activo.
---	---

Fuente: EADSNE, 2010

Estos planteamientos se han desarrollado con el fin de valorar la reflexión, la colaboración y el impacto de las buenas prácticas en la formación del profesorado, que según Echeita y Verdugo (2004) es el eslabón más decisivo y sólo se puede tener expectativas de éxito si se consideran estos valores en la formación inicial y permanente.

Es en este contexto que se plantea el objetivo del presente trabajo, el que busca explicar cómo estamos abordando la formación inicial del profesorado en el ámbito de la educación inclusiva a través de una revisión sistemática de planes de estudio de los grados de magisterio en Ecuador y España, dos países que se encuentran en diferentes momentos, en cuanto a la penetración de la educación inclusiva en sus sistemas educativos se refiere. Pese a que existen algunas revisiones previas al menos en el contexto del sistema educativo español (León, 1999), estas no se han realizado de manera totalmente exhaustiva, considerando toda la oferta de los planes de estudio, o bien se hicieron antes de la reforma de la educación universitaria del Plan Bolonia.

La presente revisión puede ser una buena base para evaluar si la formación inicial que reciben actualmente los maestros y maestras es la apropiada para llevar a cabo las políticas inclusivas en las aulas, así como para asentar las bases sobre las que iniciar una reflexión respecto hacia dónde debe girar la formación inicial de los maestros y maestras en el ámbito de la educación inclusiva.

2. Método.

En el presente trabajo se realizó una revisión sistemática de los planes de estudio de los títulos universitarios conducentes a la titulación de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria en las universidades públicas y privadas de Ecuador y España.

2.1 Muestra.

Esta revisión se realizó a través del sitio web de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (Senescyt) de Ecuador: <http://app.senescyt.gob.ec/BuscadorOfertaAcademicaWeb/faces/index.xhtml>

Y del sitio web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) de España, donde se recoge el catálogo de títulos universitarios: <http://universidad.es/universidades>

En Ecuador se revisaron un total de 144 titulaciones universitarias de Maestro en Educación Infantil, Inicial, Parvularia o Preescolar y Maestro en Formación Básica, Elemental y Media. En España se revisaron un total de 136 titulaciones universitarias de Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria.

2.2 Procedimiento.

En ambos países se incluyeron en la revisión universidades públicas y privadas, tanto de formación presencial como de formación online. En los casos en que dentro de una titulación se ofrecían diferentes menciones, se analizó en cuáles de ellas se incluían asignaturas relacionadas con la educación inclusiva.

En esta revisión de planes de estudios se localizaron todas las asignaturas cuyos contenidos abordaran de manera central los diferentes tópicos relacionados con la educación inclusiva o con la educación de las personas con discapacidad.

La revisión se efectuó paralelamente por dos de los autores del presente artículo y se compararon los resultados obtenidos por cada uno de ellos. En los casos en que se encontró discrepancia entre los resultados obtenidos por uno y otro, se consultó el programa de la asignatura, o la descripción de los contenidos de la misma, contemplada en el sitio web de la universidad.

3. Resultados.

3.1 Resultados para universidades ecuatorianas.

En primer lugar se presentan los resultados obtenidos en el análisis de las universidades ecuatorianas. En la Tabla 4 se incluye el número total de planes de estudios ofertados, diferenciando entre las titulaciones que tienen al menos una asignatura relacionada con la educación inclusiva y las que no tienen ninguna asignatura.

Tabla 4. Titulaciones con y sin asignaturas de Educación Inclusiva en Universidades de Ecuador.

Titulación	Planes de estudio con al menos una asignatura de Educación Inclusiva	Planes de estudio sin ninguna asignatura de Educación Inclusiva
Administración Educativa (6)	4 (66,67%)	2 (33,33%)
Educación Musical (1)	-	1 (100%)
Educación Básica (20)	17 (85%)	3 (15%)
Cultura Física (13)	6 (46,15%)	7 (53,85%)
Idiomas (17)	7 (41,18%)	10 (58,82%)
Informática (8)	3 (37,5%)	5 (62,5%)
Educación Artística (4)	2 (50%)	2 (50%)
Educación Inicial (24)	23 (95,83%)	1 (4,17%)
Psicología Educativa (6)	5 (83,33%)	1 (16,67%)
Educación Intercultural Bilingüe (1)	-	1 (100%)
Total 100	67 (67%)	33 (33%)

Fuente: elaboración propia

En los casos en que hay al menos una asignatura de Educación Inclusiva se ha contabilizado el número medio de asignaturas que hay en cada titulación, qué cantidad de ellas son de formación básica u obligatoria, qué cantidad son optativas y el número medio de créditos de estas asignaturas (véase Tabla 5).

Tabla 5. Asignaturas de Educación Inclusiva en las Universidades de Ecuador.

Titulación	Total planes de estudio con al menos una asignatura de E. inclusiva	Número de asignaturas de E. inclusiva (media de asignatura por titulación)	Tipo de asignatura		Media de créditos por asignatura
			Básica	Optativa	
Administración Educativa	4	5 (1,25)	5 (100%)		4,9
Educación Básica	17	54 (3,18)	52 (96,30%)	2 (3,70%)	4,10
Cultura Física	6	8 (1,33)	8 (100%)		4,14
Idiomas	7	8 (1,14)	8 (100%)		4,7
Informática	3	3 (1)	3 (100%)		5,66
Educación Artística	2	2 (1)	2 (100%)		4
Educación Inicial	23	76 (3,30)	73 (96,05%)	3 (3,95%)	3,75
Psicología Educativa	5	24 (4,80)	24 (100%)		4,38

Fuente: elaboración propia

3.2 Resultados para universidades españolas. Educación Infantil.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en el análisis de las universidades españolas. En la Tabla 6 se incluye el número total de planes de estudios de Maestro de Educación Infantil ofertados por universidades de España, diferenciando entre las titulaciones que tienen al menos una asignatura relacionada con la educación inclusiva y las que no tienen ninguna asignatura.

Tabla 6. Titulaciones con y sin asignaturas de Educación Inclusiva en Universidades de España - Magisterio de Educación Infantil y Menciones-.

Titulación	Planes de estudio con al menos una asignatura relacionada con	Planes de estudio sin ninguna asignatura relacionada con Educación
------------	---	--

	Educación inclusiva	inclusiva
Magisterio de Educación Infantil (sin menciones) (34)	27 (79,41%)	7 (20,59%)
Mención Inglés y Francés (16)	3 (18,75%)	13 (81,25%)
Mención Tics (2)	-	2 (100%)
Mención Educación Física (6)	2 (33,3%)	4 (66,6%)
Mención Educación Musical (6)	2 (33,3%)	4 (66,6%)
Mención Pedagogía Terapéutica / Atención a la diversidad/ Educación Especial (8)	8 (100%)	-
Mención Audición y Lenguaje (3)	3 (100%)	-
Mención Artes plásticas (2)	-	2(100%)
Mención Atención temprana (1)	1 (100%)	-
Otras menciones (10)	5 (50%)	5 (50%)

Fuente: elaboración propia

En los casos en que hay al menos una asignatura de Educación Inclusiva, en la tabla 7 se incluye el número medio de asignaturas que hay en cada titulación, qué cantidad de ellas son de formación básica u obligatoria, qué cantidad son optativas y el número medio de créditos de estas asignaturas.

Tabla 7. Asignaturas de Educación Inclusiva en las Universidades de España -Magisterio de Educación Infantil y Menciones-.

Titulación	Total planes de estudio con al menos una asignatura de E. inclusiva	Número de asignaturas de E. inclusiva (media de asignatura por titulación)	Tipo de asignatura		Media de créditos por asignatura
			Básica	Optativa	
Maestro/a de Educación Infantil (sin distinguir menciones)	27	89 (3,29)	45 básicas 4 troncales 11 obligatorias	29	6,62
Mención Inglés y Francés	3	3 (1)		3	5,25
Mención Educación física	2	2 (1)		2	5,25
Mención Educación Musical	2	2 (1)		2	4,5
Mención Pedagogía	8	30 (3,75)		30	01/06/16

Terapéutica / Atención a la diversidad/ Educación Especial				
Mención Audición y Lenguaje	3	15 (5)	15	6
Mención Atención temprana	1	3 (3)	3	18
Otras menciones	5	7 (1,4)	7	6

Fuente: elaboración propia

3.3 Resultados para universidades españolas. Educación Primaria.

En cuanto a los planes de estudios de Maestro de Educación Primaria, en la tabla 8 se presenta el número total de estos incluidos en la presente revisión, diferenciando entre las titulaciones que tienen al menos una asignatura relacionada con la educación inclusiva y las que no tienen ninguna asignatura.

Tabla 8. Titulaciones con y sin asignaturas de Educación Inclusiva en Universidades de España - Magisterio de Educación Primaria y Menciones-

Titulación	Planes de estudio con al menos una asignatura relacionada con Educación inclusiva	Planes de estudio sin ninguna asignatura relacionada con Educación inclusiva
Magisterio Primaria (35)	24 (68,57%)	11 (31,43%)
Mención Inglés, Francés, Alemán o Lenguas extranjeras (29)	2 (6,90%)	27 (93,10%)
Mención Tics (4)	-	4 (100%)
Mención Cultura Física (19)	2 (10,53%)	17 (89,47%)
Mención Educación Musical (15)	1 (6,67%)	14 (93,33%)
Mención Pedagogía Terapéutica / Atención a la diversidad/Educación Especial/ Necesidades Educativas Específicas (17)	17 (100%)	-
Mención Audición y Lenguaje (6)	6 (100%)	-

Mención Artes plásticas (3)	-	3 (100%)
Otras menciones (8)	-	8 (100%)

Fuente: elaboración propia

En los casos en que hay al menos una asignatura de Educación Inclusiva, en la Tabla 9 se presenta el número medio de asignaturas que hay en cada titulación, qué cantidad de ellas son de formación básica u obligatoria y qué cantidad son optativas y el número medio de créditos de estas asignaturas.

Tabla 9. Asignaturas de Educación Inclusiva en las Universidades de España -Magisterio de Educación Primaria y Menciones-.

Titulación	Total planes de estudio con al menos una asignatura de E. inclusiva	Número de asignaturas de E. inclusiva (media de asignatura por titulación)	Tipo de asignatura		Número medio de créditos por asignatura
			Básica	Optativa	
Magisterio Primaria	24	55 (2,92)	22 básicas 1 troncal 5 obligatorias	30	5,8
Mención Inglés y Francés	2	3 (1,5)		3	5,25
Mención Educación física	2	3 (1,5)		3	5,25
Mención Educación Musical	1	2(2)		2	4,5
Mención Pedagogía Terapéutica/ Atención a la diversidad/ Educación Especial	17	83 (4,88)		83	6,3
Mención	6	28 (4,67)		28	7,125

4. Discusión.

Los resultados obtenidos en la presente revisión muestran que, tanto en los planes de estudio de Ecuador como en los planes de estudio de España, la formación de los futuros educadores en el ámbito de la educación inclusiva es claramente insuficiente.

En el caso de Ecuador, las carreras de Educación Inicial, Educación Básica y Psicología Educativa son las que tienen el mayor número de asignaturas relacionadas con el tratamiento de la inclusión en sus programas, pero la media de materias por carrera es apenas de tres a cinco. El resto de carreras todavía tienen menos asignaturas en materia de inclusión, siendo la media de entre una a ninguna asignatura.

En España encontramos una distribución similar a la de Ecuador, siendo los programas de Magisterio de Educación Infantil, Educación Primaria, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Educación Física y Lenguas extranjeras las que presentan una media de entre tres a cinco asignaturas relacionadas con la inclusión. No obstante, considerando todas las carreras, en España el porcentaje de programas que tienen al menos una asignatura relacionada con la inclusión es superior al de Ecuador, siendo del 59,44% en España frente al 36,5% en Ecuador.

Aun así, el número de asignaturas sobre inclusión es insuficiente en ambos contextos para poder consolidar conocimientos básicos (Blanco, 2006), cambiar de actitudes y adoptar nuevos métodos de enseñanza (Echeita y Verdugo, 2004).

En un análisis llevado a cabo por León (1999) en 24 universidades españolas que imparten la carrera de Magisterio de Educación Primaria, se concluye que los maestros “generalistas” reciben una formación escueta sobre educación especial. De estas formaciones, 14 tienen una única asignatura básica y 10 tienen la opción de escoger optativas, el carácter es pedagógico y la orientación es polivalente y trans-categorial. Molina (2004), refiriéndose a los programas de diplomatura vigentes en ese momento, indica que en la formación inicial del profesorado en infantil y primaria, una sola asignatura troncal estaba relacionada con las necesidades educativas de estudiantes con discapacidad, la cual se cursaba durante un año escolar. Esta asignatura dividida en dos cuatrimestres y con una orientación psicológica en su primera etapa y pedagógica en su segunda etapa, implicaba el desarrollo de dos áreas del conocimiento diferentes, con el riesgo de que se repitiesen contenidos y se exigiesen trabajos contradictorios con enfoques opuestos, lo que volvía “locos” a los futuros profesores, generando actitudes contrarias a la cultura de la discapacidad y dificultando una orientación positiva hacia esta.

Al comparar estos resultados con la revisión realizada sobre los planes de estudio de Magisterio de Educación Primaria de España, se obtienen resultados similares, lo cual denota que no ha habido una mejora sustancial de los programas de diplomatura a los grados establecidos actualmente. En esta revisión se obtiene que de 136 programas y menciones analizados, solamente en

52 se plantean asignaturas relacionadas con el tratamiento de la discapacidad. En Magisterio de Educación Infantil de 88 carreras revisadas, sucede lo descrito en 51 de estas. La media de asignaturas relacionadas con el tratamiento de la inclusión en Magisterio de Primaria es 2,65 y la media en Magisterio de Educación Infantil es 2,58 siendo en su mayoría asignaturas optativas. En estas circunstancias, no se podría apreciar cambios considerables en la formación del profesorado que pudieran constituirse en un aporte que afecte a las prácticas inclusivas. Podríamos decir que en algunos casos incluso esta situación ha empeorado, ya que cuando los planes de estudio eran diplomaturas había asignaturas troncales que obligatoriamente todos los estudiantes debían cursar; mientras que, como se observa en la presente revisión, actualmente los nuevos planes de estudio de grado han permitido que en algunas universidades ni tan siquiera haya una asignatura obligatoria.

La conclusión por tanto es que pese a que el Plan Bolonia supuso ampliar de tres a cuatro los cursos de formación inicial de los futuros maestros, la educación inclusiva no es un asunto que haya ganado peso en los planes de estudio. De hecho, en algunos casos incluso ha perdido importancia, lo que denota claramente que la formación del profesorado en educación inclusiva no ha sido ni mucho menos una prioridad para quienes han diseñado el currículo.

En cuanto a la formación del profesorado, en España actualmente con la implantación de los grados se está adoptando el modelo de múltiples vías descrito por Nash y Norwich (2010), es decir, una formación genérica común para todo el profesorado, seguida de una formación específica para maestros de Educación Especial. Dentro de esta formación específica, se incluyen dos perfiles diferentes, que están relacionadas con la educación inclusiva y que, por tanto, reciben una formación específica. Estas son las dos especialidades de Maestro de Educación Especial de Pedagogía Terapéutica (PT) y de Audición y Lenguaje (AyL). El resto de especialidades, en cambio, no reciben suficiente formación, perpetuando así la visión dicotómica de profesores "generalistas" y profesores "especialistas". Este tipo de formación no solo no promueve la inclusión del alumnado sino que según Echeita y Verdugo (2004), disminuye la confianza del profesorado generalista en sí mismo, ya que no se siente capacitado para atender las necesidades que requieren los alumnos con necesidades especiales.

En el caso de Ecuador, de las 100 carreras que tenían sus programas ofertados en los sitios web oficiales de las Instituciones de Educación Superior (IES), solamente en 67 se plantean asignaturas relacionadas con la inclusión y la media de asignatura por carrera es de 2,17. El modelo de formación utilizado en este país es el de dos vías, es decir, una formación para profesores de educación especial y otro tipo de formación para profesores de educación general. Este modelo, el cual fue llevado a cabo en España cuando existían las diplomaturas, origina según Sarason (1990), una división entre los dos tipos de maestros, ya que desde la formación inicial se les condena legal y conceptualmente a elegir un tipo de ser humano específico (con o sin discapacidad), volviéndoles, por tanto, incompetentes para trabajar con el otro tipo. Cabe considerar que la concepción propia de la discapacidad en Ecuador ha producido que la carrera de Educación Especial, no goce de la demanda de formación que tienen otras carreras de magisterio, no teniendo en algunos casos suficientes alumnos inscritos como para

que pueda abrirse. Actualmente, los programas que ofrecen formación en educación especial o necesidades educativas especiales son ofertados únicamente por cinco universidades, lo cual denota un marcado desequilibrio entre la formación de un tipo de profesorado y otro. Este modelo de formación paralela tampoco fomenta la inclusión del alumnado, sino que favorece la segregación y consecuente exclusión.

La penetración de la educación inclusiva en España es más antigua que en Ecuador. En España la atención a las NEE lleva regulada ya desde los años 90 del S. XX con la LOGSE. En Ecuador la normativa sobre NEE es más reciente y se expresa en la LOEI del 2011, aunque la integración de personas con discapacidad ya fue enunciada en el Reglamento General de la Ley de Educación en 1984. Este sendero ya recorrido por España, deja reflexiones y aportes importantes para tener en cuenta en la formación del profesorado. En “La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales, 10 años después” (Echeita y Verdugo, 2004) se establece que es necesario: a) desarrollar actitudes y prácticas más colaborativas, comunicativas, críticas y autónomas que aumenten la satisfacción, confianza y autoestima entre el profesorado; b) promover el intercambio de experiencias inclusivas entre los profesores, formadores de profesores y futuros profesores; c) construir un proceso formativo que promueva la permeabilidad de los futuros docentes de propuestas, reflexiones e investigaciones; d) romper el paradigma del conocimiento como un conjunto acumulativo de verdades, transmisibles, formales y mecánicas; y, e) evitar que los diseños de los planes de formación surjan únicamente de las grandes intenciones administrativas y políticas. Deben también partir de las necesidades del propio profesorado, pues desarrollar los procesos inclusivos en el aula de clase implica que el maestro esté tan convencido de estos como los que los propusieron; de ahí la necesidad de transversalizar el tratamiento de la inclusión lo largo de su formación. Investigadores como León (2011) plantean que la transversalización de la inclusión podría ser la solución a la dicotomía profesor ordinario – profesor especial. De este modo, se prepararía a todos los maestros para atender tanto a los niños normotípicos como a los niños con necesidades educativas especiales, trabajando todos juntos en una misma aula. Este es, como plantean Nash y Norwich (2010) el modelo de formación de una sola vía o modelo de unificación descrito por Stayton y McCollum (2002).

Las futuras líneas de investigación deberían ahondar en el estudio de las propuestas inclusivas que en algunos centros se está realizando y revisar el perfil de formación del profesorado de dichos centros. Aunque mediante esta revisión se ha podido observar que la formación inicial del profesorado es insuficiente en este campo, las demandas sociales han conllevado que cada vez haya más cursos de formación permanente sobre este tema, lo que podría ocasionar que los docentes trabajen la inclusión en sus aulas, con independencia de su formación inicial. Por tanto, también sería interesante analizar la formación permanente del profesorado en este ámbito y la posible repercusión o no que la formación tiene sobre la práctica educativa.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, cabe considerar que la revisión de planes de estudio se realizó desde las distintas webs oficiales de los ministerios, las cuales están en constante actualización, por lo que es posible que

algunas de las titulaciones hayan cambiado su denominación debido a los recientes cambios en los planes de estudio de los futuros maestros. No obstante, a pesar de los posibles cambios en las denominaciones de las titulaciones, tanto la revisión de León (1999) como esta misma revisión, apuntan que los planes de estudio de formación inicial del profesorado no favorecen una verdadera inclusión educativa.

Con independencia de las prescripciones establecidas por parte de los planes de estudios, gran parte de la responsabilidad en la formación de los futuros maestros recae en los formadores de formadores, quienes en muchos casos no suelen tener experiencia en educación inclusiva. Por ello, es esencial que los docentes universitarios se involucren activamente en los procesos inclusivos de las aulas de los distintos niveles educativos para que conozcan las realidades y desafíos de la inclusión en su contexto y se conviertan en buenos ejemplos en sus propias clases, evitando que su ejercicio de docencia quede vacío en aportes y distante de la cultura de la inclusión.

5. Bibliografía.

- Barrio De la Puente, J.L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.
- Berra, M. (1989). Integration and Its Implications for Teacher Preparation. *Journal of Special Education*, 13(1), 55-65.
- Blanco, R. (2006): La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- BOE. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- BOE. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion*. Bristol, UK: CSEI.
- Brownell, M.T., Ross, D.D., Colón, E.P., y McCallum, C.L. (2005). Critical Features of Special Education Teacher Preparation: A Comparison With General Teacher Education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242-252. doi: 10.1177/00224669050380040601
- Casado, R. (2012). Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 141-154.
- Cotrina, M. (2009). Breve estudio comparativo sobre marcos normativos nacionales e inclusión educativa de personas con discapacidad. En P. Samaniego (coord.) *Personas con discapacidad y acceso a servicios educativos en Latinoamérica* (73- 103). Quito, Ecuador: Cinca.
- De Vicente, P.S. (2003). Pasado, presente y futuro de la formación inicial. En A. Romero, J. Gutiérrez y M. Coriat (Eds.), *La formación inicial del profesorado a la luz de los nuevos retos de convergencia de las políticas de la Unión Europea* (41-60). Granada, España: Publicaciones de la Universidad.

- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46.
- Echeita, G., y Verdugo, M. (2004). La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después: Enseñanzas y aprendizaje de un evento singular. En S. G. Echeita y A. M. Verdugo (coords). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva* (11- 23). Salamanca, España: Inicio.
- Escudero, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2010). Support for children with Special Education Needs. Recuperado de http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_support_for_sen_children_final_version.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE). (2011). Teacher Education for Inclusion: Profile of Inclusive Teachers. Recuperado de <http://www.inclusive-education.org/system/files/publications/EADSNE%20Profile%20of%20Inclusive%20Teachers.pdf>
- Florian, L., y Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601.
- Gallego, J.L., y Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 102-117.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Revista de Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 287-297. doi: 10.4067/S0718-07052010000100016.
- Jiménez, P., y Vila, M. (1999). *De educación especial a Educación en la diversidad*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Kauffman, J.M. (1994). Places of Change: Special Education's Power and Identity in an Era of Educational Reform. *Journal of Learning Disabilities*. 27(10), 610-618. doi: 10.1177/002221949402701001
- Landers, M.F., y Weaver, R. (1991). *Teaching competencies identified by mainstream teachers: Implications for teacher training. Paper presented at the annual conference of the Council for Exceptional Children*. Atlanta: GA.
- 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 Curriculum y formación del profesorado*, 3(2), 11-38.
- León, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de magisterio en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70 (25), 145-163.
- Molina, S. (2004). Diez años de políticas educativas españolas a la luz de la Declaración de Salamanca. En S. G. Echeita y A. M. Verdugo (coords). *La*

declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva (65 - 72). Salamanca, España: Inicio.

- Nash, T., y 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(7), 1471-1480. doi:10.1016/j.tate.2010.06.005
- Parrilla, A. (1999). Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(2), 39-55.
- Registro Oficial. (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural. Recuperado de <http://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2015/06/Anexo-b.-LOEI.pdf>
- Rubio, F. (2009). Principios de Normalización, Integración e Inclusión. *Innovación y experiencias educativas*, 19, 1-9.
- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco, EE.UU: Jossey-Bass.
- Sharma, U. (2010). Using reflective practices for the preparation of pre-service teachers for inclusive classrooms. En C. Forlin (ed.) *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches* (102-11). London,UK: Routledge.
- Stayton, V.D., y McCollum, J. (2002). Unifying general and special education: What does the research tell us?. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 25(3), 211-218. doi: 10.1177/088840640202500302
- UNESCO. (2006). Modelos innovadores en la formación inicial docente en América Latina y Europa : Una apuesta por el cambio. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001465/146544s.pdf>
- UNESCO. (2009). *International Conference on Education. Inclusive Education: The Way of the Future*. International Bureau of Education, 28th Session, Geneva, 25–28 November 2008.
- Vaillant, D., y C. Rossel. (2006). *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina. Hacia una Radiografía de la Profesión*. Santiago, Chile: PREAL.
- Vaillant, D. (2009). La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan. *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*, 131-175.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista española de educación comparada*, 22, 185-206.

Sobre los autores:

Ximena Vélez-Clavo. Docente Investigadora. Decanato General de Investigaciones, Universidad del Azuay. Cuenca (Ecuador). E-mail: xvelez@uazuay.edu.ec

Dr. Raúl Tárraga-Mínguez. Profesor Contratado Doctor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia (España). E-mail: raul.Tarraga@uv.es

Dra. M^a Inmaculada Fernández-Andrés. Profesora Ayudante Doctor del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia (España). E-mail: m.Inmaculada.Fernandez@uv.es

Pilar Sanz-Cervera. Personal Investigador en Formación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia (España). E-mail: pilar.sanz-cervera@uv.es