

# La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas

## Training for inclusive education in preservice programs for Primary Education teachers in Spanish universities

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496

José Manuel Sánchez-Serrano

Carmen Alba-Pastor

Ainara Zubillaga del Río

*Universidad Complutense de Madrid*

### Resumen

La reciente aprobación de la nueva ley educativa en España – LOMLOE – supone una apuesta decidida por la inclusión como principio rector del sistema educativo, avanzando en el cumplimiento de los compromisos adquiridos con la ratificación de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad y con el objetivo de la Agenda 2030 de hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva. Transitar hacia una escuela inclusiva es un proceso complejo con implicaciones para las políticas educativas, las culturas de los centros y el rol de los docentes, resultando clave su formación inicial. Recientes estudios revelan que el profesorado de educación primaria no se siente preparado para proporcionar una adecuada atención educativa a la diversidad, declarando no haber recibido suficiente formación inicial al respecto. Resulta relevante, pues, examinar qué formación sobre educación inclusiva se está proporcionando a los futuros docentes desde las universidades. En el presente estudio se han revisado los currículos de los grados de Maestro en Educación Primaria de las 39 universidades públicas españolas con el grado en vigor para identificar las asignaturas específicas sobre educación inclusiva y atención a la diversidad, y se han analizado las guías docentes de dichas materias para precisar el enfoque

formativo subyacente a partir de un marco de referencia predefinido. Los resultados muestran variabilidad tanto en el número de asignaturas obligatorias presentes en las distintas universidades, que varía en un rango de cero a tres, como en la orientación de la formación, encontrándose una presencia desequilibrada de los diferentes enfoques. Se discuten las implicaciones de la desigual atención que recibe la inclusión en las diferentes universidades y se apuntan recomendaciones para garantizar el adecuado tratamiento de esta materia en los planes de estudio, lo cual puede resultar útil de cara a la próxima reforma de la profesión docente, prevista en la LOMLOE.

*Palabras clave:* formación inicial del profesorado, educación inclusiva, educación primaria, plan de estudios, guía docente.

### **Abstract**

The recent approval of the new education law in Spain – LOMLOE – represents a firm commitment to inclusion as the guiding principle of the educational system, enhancing compliance with the agreements signed by Spain after the ratification of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities and with the 4<sup>th</sup> objective of the 2030 Agenda, to ensure the right to inclusive education. Moving towards an inclusive school is a complex process, with implications for educational policies, school cultures and the role of teachers and consequently, their initial training is a key issue. Recent studies reveal that primary education teachers do not feel prepared to provide adequate educational attention to diverse students, stating not having received appropriate initial training on this subject. Therefore, it is relevant to consider what kind of inclusive education training is being taught at universities to future teachers. In the present study, the curricula of the current and active teaching degree for Primary Education of the 39 Spanish public universities have been reviewed, to identify the specific subjects on inclusive education and attention to diversity. Also, the syllabuses for these subjects have been analyzed to specify the underlying training approach, based on a predefined frame of reference. The results show variability among universities both in the number of compulsory subjects, which varies in a range from zero to three, and in the training focus, finding an unbalanced presence of different approaches. The implications of the unequal attention paid to inclusion in the different universities are discussed and recommendations are made to guarantee the adequate handling of this subject in the academic programs, which may be useful for the forthcoming reform of the teaching profession, foreseen in the LOMLOE.

*Keywords:* Pre-service teacher education, Inclusive education, Primary education, Teacher education curriculum, Syllabus.

## Introducción

La creciente heterogeneidad del alumnado en España representa un auténtico desafío para nuestro sistema educativo. Entre los cursos 2011-2012 y 2018-2019 el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE) aumentó un 72% en Educación Primaria, pasando de representar el 6,8% del total de alumnado escolarizado al 11,7%. Asimismo, en 2018-2019 el porcentaje de alumnado de origen extranjero alcanzó el 10,5% en dicha etapa (MEFP, 2020). Este desafío atañe especialmente a los docentes, de quienes se espera que sean competentes para brindar oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado, considerando sus diferentes necesidades y capacidades. Sin embargo, la evidencia disponible muestra que buena parte del profesorado en activo no se siente preparado para atender la diversidad. En la última edición del estudio TALIS, el área en la que los docentes españoles de Educación Primaria manifestaron tener una mayor necesidad de formación fue la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales (ANEE), referida por un 27%. Asimismo, el 18% reconoció una gran necesidad formativa para la enseñanza en entornos multiculturales o plurilingües (MEFP, 2019). Ambos porcentajes son superiores a los promedios de la OCDE y de la UE (OCDE, 2019). Esta percepción de falta de preparación ya aparece durante la formación inicial. Estudios llevados a cabo en diferentes universidades españolas revelan que los estudiantes de magisterio, a pesar de presentar una actitud positiva hacia la educación inclusiva, declaraban no sentirse competentes para dar una respuesta adecuada a la diversidad (Cardona, 2009; Izuzquiza et al., 2015).

Estos datos nos llevan a cuestionarnos si podría estar evidenciándose una carencia real en los programas de formación inicial del profesorado de nuestro país. Diversos autores han señalado la atención a la diversidad como un aspecto poco abordado en dichos programas (Cotán y Cantos, 2020; López-Torrijo y Mengual-Andrés, 2015), tesis que apoyan los resultados de TALIS: las dos áreas en la que menos docentes españoles declararon haber recibido formación a su paso por los estudios de magisterio fueron la enseñanza en entornos con capacidades heterogéneas y la enseñanza en entornos multiculturales y plurilingües, señaladas por el 57% y el 39%, respectivamente, situándonos en el vagón de cola, a la zaga del resto de países. Estos porcentajes apenas alcanzan el 68% y el

60% entre quienes se han incorporado a la profesión durante los últimos cinco años (MEFP, 2019).

Desde las instituciones europeas se ha advertido con respecto a España que, aunque existen requisitos generales a nivel nacional a los que las universidades deben atenerse al diseñar sus currículos de formación del profesorado, estos no establecen la obligatoriedad de incorporar asignaturas específicas sobre atención educativa a la diversidad (Comisión, 2017a). Si bien la profesión docente es una actividad profesional regulada en España, lo que permite al Gobierno establecer los requisitos de titulación y las condiciones que deben cumplir los planes de estudio, lo cierto es que las universidades gozan de mucha autonomía para ajustar la oferta de asignaturas a dichas condiciones.

Como sostiene Tiana (2013), la reforma de 2007 otorgó un amplio margen a las universidades para diseñar los currículos de formación del profesorado. La normativa que regula desde 2007 el título de Maestro en Educación Primaria<sup>1</sup> recoge una serie de competencias a desarrollar, entre ellas las relativas a cuestiones sobre diversidad, sin embargo no determina la obligatoriedad de ofertar asignaturas al respecto. Esto contrasta con la normativa previa<sup>2</sup> a la reforma de 2007 que, a diferencia de ésta, sí que detallaba de forma muy precisa las materias obligatorias (junto con los contenidos y créditos asociados a éstas), entre las que se encontraba una denominada “Bases psicopedagógicas de la Educación Especial”.

Aunque la Comisión (2017b) no niega ciertas ventajas derivadas de esta descentralización, también advierte de que puede resultar perjudicial en lo que respecta a la introducción de contenidos sobre diversidad en los planes de estudio, llamando la atención de que en muchos países la oferta ha quedado reducida a una única asignatura, frecuentemente de carácter optativo.

Además del peso asignado a la atención a la diversidad en la formación inicial docente, conviene considerar el enfoque que subyace a ésta. Durante un tiempo la formación giró en torno casi exclusivamente a las cuestiones relativas al ANEE, pudiéndose diferenciar dos enfoques

---

<sup>(1)</sup> Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

<sup>(2)</sup> Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención.

(Parrilla, 1992): categórico o tradicional (formación centrada en el déficit del ANEE y en metodologías especiales para cada categoría de alumnos) y no categórico o polivalente (orientada a implementar programas educativos de carácter integrador), también denominados deficitarios e integradores (Muntaner, 1999) o categoriales y no categoriales (Gallego y Rodríguez, 2007). Más recientemente, la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (Agencia, 2011) identificaba dos orientaciones contrapuestas entre los países de la UE: una focalizada en la discapacidad y las necesidades especiales frente a otra preocupada por responder a la diversidad del conjunto del alumnado.

En esta dualidad podemos reconocer dos perspectivas subyacentes sobre qué alumnos se considera que conforman el grupo de la llamada “diversidad”: una visión restringida, circunscrita al ANEE y heredera de los presupuestos clásicos de la educación especial, frente a una visión amplia que considera la diversidad como una cualidad transversal a todas las personas y que es propia del paradigma de la educación inclusiva. A pesar de estar asumiéndose en el ámbito internacional esta última interpretación más amplia, no existe un consenso sólido en la concepción de la educación inclusiva, permaneciendo en algunos países una concepción de “inclusión” como educación de las personas con discapacidad (UNESCO, 2020a). Diferentes autores reconocen una mayor variabilidad de enfoques al abordar el tema. Clough y Corbett (2000) refieren cinco perspectivas desde las que se ha articulado el pensamiento y la comprensión de la educación inclusiva: 1) *Legado psicomédico*, centrado en el déficit del alumnado y en su diagnóstico y tratamiento; 2) *Respuesta sociológica*, que hace hincapié en cómo las variables socioculturales influyen en la experiencia educativa; 3) *Aproximación curricular*, preocupada por que el currículum atienda las necesidades educativas de todos; 4) *Estrategias de mejora escolar*, interesadas en los factores organizativos y en la promoción de escuelas inclusivas; y 5) *Estudios críticos sobre discapacidad*, que incorporan la visión de otras disciplinas. Asimismo, Ainscow et al. (2006) identifican seis formas de conceptualizar la inclusión: 1) *discapacidad y necesidades educativas especiales*; 2) *problemas de comportamiento*; 3) *grupos en riesgo de exclusión*; 4) *escuela para todos*; 5) *“Educación para Todos”*; y 6) enfoque de *principios y valores*.

Lo cierto es que la concepción amplia de la inclusión como el paradigma orientado a incrementar la presencia, participación y éxito de todo el alumnado (Booth y Ainscow, 2011) se está consolidando tanto en el discurso académico y social como en el de las políticas educativas internacionales y nacionales. La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad – CDPD (ONU, 2006) estableció la educación inclusiva como un derecho para todas las personas. Asimismo, la Agenda 2030 ha fijado un calendario para hacer efectivo este derecho a través del objetivo de desarrollo sostenible ODS-4: “Garantizar una educación inclusiva” (ONU, 2015), el cual se refiere a todo el alumnado, cobrando especial importancia para aquellos colectivos más afectados por los procesos de exclusión educativa debido a variables como la discapacidad, el género, la migración, la identidad y orientación sexual o la capacidad económica, entre otras (UNESCO, 2020a). Centrándonos en España, la recientemente aprobada LOMLOE<sup>3</sup> ha adoptado la educación inclusiva como principio fundamental en la enseñanza básica, comprometiéndose explícitamente con la CDPD y la Agenda 2030, y ha establecido que en el plazo de diez años los centros ordinarios deberán estar preparados para atender las necesidades del alumnado con discapacidad, lo cual tiene importantes implicaciones para la formación del profesorado.

Los docentes son un factor clave para avanzar hacia la educación inclusiva (Durán y Giné, 2011; Echeita, 2014; UNESCO, 2017; Zeichner, 2010) y la formación inicial constituye un elemento esencial en su capacitación para este cambio de paradigma (Muñoz-Fernández et al., 2019; Rebolledo, 2015; Tárraga et al., 2013). Se ha señalado que orientar la formación exclusivamente desde un enfoque deficitario de corte categorial puede resultar contraproducente e inadecuado para la labor docente (Agencia, 2011; Slee, 2012; Thomas y Loxley, 2007). Por el contrario, apostar por enfoques más amplios (Arnaiz, 2003), centrados en el currículum, los métodos de enseñanza o la interculturalidad, ha demostrado mayor eficacia para la formación de docentes inclusivos (Comisión, 2017b). Este último informe de la Comisión, que analiza el rol de la formación inicial de los profesores sobre atención a la diversidad en los países europeos, manifiesta claramente que los sistemas basados en competencias y con enfoques curriculares transversales y comprensivos,

---

<sup>3</sup> Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

son la mejor manera de abordar pedagógicamente esta cuestión en el marco de dicha formación inicial. Esta transversalidad también es referida por la UNESCO (2020b), que además apuesta por que los enfoques inclusivos se conviertan en el elemento fundamental de la preparación general de los docentes en atención a la diversidad, y no reducir ésta al tratamiento de contenidos especializados en determinados tipos de alumnos. Varios países tienen incorporado este enfoque en sus políticas educativas. Por ejemplo, la Facultad de Pedagogía de Alta Austria integra las competencias pedagógicas inclusivas en todas sus asignaturas, desde el enfoque transversal propuesto; o en Sudáfrica las directrices para la enseñanza inclusiva giran en torno al principio de inclusión y en llevar a la práctica la adaptación de los planes de estudio a las necesidades del alumnado (UNESCO, 2020b). Este empeño en planificar la formación del profesorado desde el marco de la transversalidad no sólo contribuye a incrementar la inclusión, sino que evita también las divergencias que se producen entre los itinerarios formativos para docentes de educación especial y los de docentes de educación general.

Los datos de los estudios a los que nos hemos ido refiriendo en nuestra exposición ponen en tela de juicio que la formación inicial en nuestro país esté respondiendo al reto de preparar adecuadamente a los docentes para hacer efectiva la educación inclusiva. De hecho, en un reciente informe de la Agencia (2018), las propias autoridades políticas españolas reconocían que la formación del profesorado en las universidades debía mejorarse para incorporar más aspectos relativos a la inclusión. La LOMLOE prevé el desarrollo de una normativa que regule la formación inicial del profesorado, lo cual, probablemente, conlleve una modificación de la Orden ECI/3857/2007 y, consecuentemente, una reformulación de los planes de estudio de magisterio por parte de las universidades. Ello representa una oportunidad excelente para abordar las posibles carencias de estos programas respecto a la educación inclusiva, caso de existir.

Resulta pertinente, pues, revisar en qué medida las universidades españolas están formando en la actualidad a los futuros docentes en cuestiones de diversidad y, en tal caso, si la orientación de la formación se alinea con los presupuestos de la educación inclusiva, aspectos que aborda el estudio que presentamos a continuación. A diferencia de trabajos previos, como el de López-Torrijo y Mengual-Andrés (2015), centrado en el currículum de formación del profesorado de Secundaria, o el de

Vélez-Calvo et al. (2016), cuyos resultados se refieren exclusivamente a la presencia de asignaturas específicas en términos cuantitativos, nuestro estudio aporta información tanto sobre la presencia como sobre el enfoque de las asignaturas sobre inclusión en los planes de estudio de los títulos de maestro en educación primaria. Esta revisión realizada al final de la etapa que comenzó con la reforma de 2007 puede ser útil para orientar la toma de decisiones de cara a la nueva reforma.

## Método

El objetivo general de este trabajo es conocer la formación sobre educación inclusiva en atención a la diversidad del alumnado (EIAD) que están recibiendo los estudiantes de los grados de Maestro en Educación Primaria de las universidades españolas a través de la oferta de asignaturas específicas sobre la materia. Para ello, hemos planteado un estudio exploratorio documental de tipo descriptivo que ha implicado, por un lado, la revisión de los planes de estudio de las diferentes universidades que ofertan el grado con el fin de identificar las asignaturas destinadas específicamente a cubrir contenidos sobre EIAD; y, por otro, el análisis de las respectivas guías docentes para determinar el enfoque subyacente a la formación proporcionada así como los contenidos incluidos.

## Muestra

La revisión abarca los planes de estudio actualmente en vigor de todas las universidades españolas de titularidad pública que imparten el grado en Maestro en Educación Primaria<sup>4</sup>. Para identificar la muestra, nos hemos basado en la información disponible en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) del Ministerio de Universidades<sup>5</sup>, según el cual son 39 las universidades públicas que tienen el grado en vigor para el curso 2020-2021.

---

<sup>(4)</sup> La denominación varía de una universidad a otra.

<sup>(5)</sup> RUCT: <https://www.educacion.gob.es/ruct/home>. Fecha de consulta: 23/10/2020

Atendiendo a las estadísticas oficiales de enseñanzas universitarias<sup>6</sup>, la cifra de estudiantes matriculados en esta titulación se situó en el curso 2019-2020 en 75.192, de los cuales 57.154 pertenecían a las 39 universidades públicas incluidas en nuestro análisis. Así pues, los resultados que presentamos hacen referencia a la formación recibida por el 76,01% de los futuros docentes de primaria.

Nuestro foco de interés se ha situado en las asignaturas de carácter obligatorio, ya que constituyen la formación común que todos los estudiantes han de cursar. Las materias optativas fueron excluidas del estudio debido a que, precisamente por su carácter optativo, sólo se puede garantizar que los estudiantes que las cursan reciben la respectiva formación en EIAD, dependiendo ello de múltiples variables, como la voluntad para escoger dichas materias o la disponibilidad de plazas. Además, en la mayoría de las universidades los créditos necesarios para obtener una mención de especialización están vinculados a los créditos optativos, reduciéndose así las posibilidades de elección para los estudiantes que cursan una mención. De hecho, en 21 de las 39 universidades (53,8%) los créditos asociados a mención cubren el total de ECTS optativos del plan de estudios, lo que elimina en la práctica la posibilidad de cursar cualquier materia optativa no ligada a la mención, incluidas las relativas a EIAD, caso de existir.

## Marco de análisis e instrumento

La revisión de las guías docentes se centró en tres núcleos de análisis, tomando como fuente principal de información los contenidos referidos en éstas. En primer lugar, identificar si las asignaturas proporcionaban formación básica encaminada a desarrollar un marco de referencia conceptual sobre la educación inclusiva (p. ej., contenidos relativos a la historia y etapas en la atención educativa a la diversidad, modelos de escolarización –exclusión, segregación, integración, inclusión–, distinción entre educación especial e inclusiva, políticas internacionales, etc.) y/o normativo (legislación estatal y autonómica al respecto). En segundo lugar,

---

<sup>6</sup> Estadística e informes universitarios, Ministerio de Universidades: <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>. Fecha de consulta: 11/01/2021 (datos provisionales del curso 2019-2020).

reconocer el enfoque o perspectiva subyacente a la formación. En tercer lugar, precisar qué tipo de diversidad o a qué colectivos específicos de alumnado se hace referencia explícita en los contenidos: ANEE, igualdad de género, diversidad afectivo-sexual, diferencias socioeconómicas, cuestiones relativas a migración y multiculturalidad, etc.

Para identificar el enfoque subyacente a las asignaturas se definió un marco de referencia basado en las diferentes perspectivas para aproximarse a la educación inclusiva (Ainscow et al., 2006; Clough y Corbett, 2000) y en los enfoques de formación en atención a la diversidad (Parrilla, 1992; Muntaner, 1999) referidos en la introducción teórica. Se determinaron cuatro enfoques, no excluyentes, en la orientación o contenido de las mismas:

- **Curricular.** Busca dar una respuesta a la diversidad desde el currículum superando barreras de aprendizaje: métodos de enseñanza, evaluaciones flexibles, organización del aula, andamiajes, agrupamientos, etc.
- **Mejora escolar.** Contenidos orientados a avanzar hacia una escuela inclusiva para todos y todas: organización del centro, comunidades de aprendizaje, participación de la comunidad educativa, barreras en las culturas y políticas del centro, convivencia, etc.
- **Psicopedagógico.** La atención se dirige al estudio de grupos concretos de alumnado, fundamentalmente ANEAE pero también otros perfiles (p. ej.: riesgo de exclusión social o problemas de conducta). Importancia de la evaluación e intervención psicopedagógica. Distinguimos dos subenfoques:
  - **Tradicional o categórico:** cada tema se centra en el diagnóstico, etiología, clasificación y tratamiento de un tipo de discapacidad, trastorno del desarrollo o dificultad de aprendizaje (DA).
  - **Polivalente o no categórico:** los contenidos sobre ANEAE no ocupan la totalidad del temario y se abordan desde una perspectiva más amplia en la que están presentes otros enfoques.
- **Basado en valores.** Contenidos referidos al desarrollo de los valores y principios propios de una escuela diversa: Derechos Humanos, igualdad de oportunidades, tolerancia, escuelas democráticas, participación, no violencia, sostenibilidad, etc.

Para asegurar la sistematicidad en la revisión de las guías docentes se diseñó una rúbrica *ad hoc* compuesta por una serie de indicadores que

permitían verificar la presencia o ausencia de contenidos concretos sobre EIAD y asignar los enfoques identificados.

## Procedimiento

El estudio se desarrolló en el último trimestre de 2020 con información actualizada sobre los planes de estudio vigentes durante el curso 2020-2021, abarcando tres fases:

- Fase 1. Identificación de universidades y recopilación de los planes de estudio en vigor a través del RUCT (con acceso a la publicación oficial de los planes en el B.O.E.) y de las páginas web de las universidades. Tras ello, se identificaron las asignaturas obligatorias específicas sobre EIAD a partir de su denominación, estableciendo como criterio de inclusión que se hiciese referencia expresa a la materia desde cualquier perspectiva o enfoque, con términos como diversidad, inclusión educativa, educación especial, necesidades educativas, trastornos, dificultades de aprendizaje, escuela inclusiva, interculturalidad, igualdad, valores, etc. Se descartaron cuatro asignaturas propias de las disciplinas de Sociología y Antropología a pesar de contener alguno de esos términos en su denominación, al no tratarse de asignaturas específicas sobre EIAD.
- Fase 2. Recopilación y análisis de las guías docentes de las asignaturas identificadas. Las guías fueron revisadas por uno de los investigadores utilizando la rúbrica diseñada, atendiendo a los tres núcleos de análisis delimitados previamente: contenidos básicos, enfoque subyacente y tipos/grupos de diversidad referidos.
- Fase 3. Sistematización y tratamiento estadístico de la información. Toda la información referente a las asignaturas identificadas, contenidos y enfoque subyacente asignado, resultante de la revisión de los planes de estudio y de las guías docentes, fue sistematizada en una tabla-resumen que puede consultarse en el Anexo I. Los datos se trataron cuantitativamente, calculándose el número de asignaturas y el porcentaje que representaban sobre el total para cada uno de los tres núcleos de análisis. Dado que varias universidades cuentan con más de una asignatura sobre EIAD, lo que podría implicar que un aspecto no tratado en una materia sí que quedase cubierto por otra

materia del plan de estudios, también se realizaron los respectivos cálculos tomando como unidad de referencia las universidades en lugar de las asignaturas.

## Resultados

A continuación presentamos la síntesis de resultados. En primer lugar, referimos los datos relativos al número de asignaturas obligatorias sobre EIAD identificadas en el conjunto de los planes de estudio, así como un análisis preliminar de sus denominaciones. En segundo lugar, describimos los hallazgos derivados de la revisión de las guías docentes de las asignaturas identificadas para cada uno de los tres núcleos de análisis preestablecidos.

### Presencia de asignaturas sobre EIAD y análisis de sus denominaciones

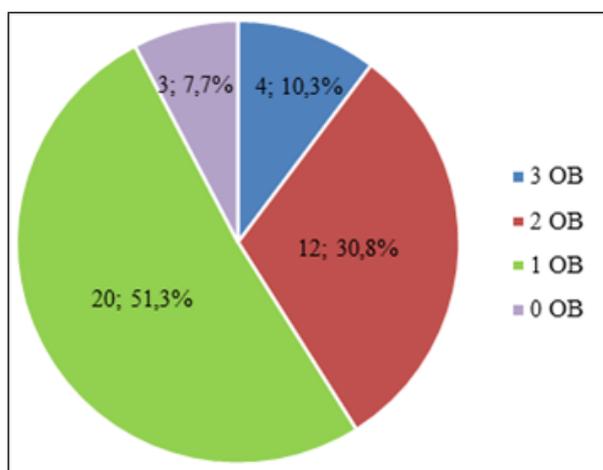
La revisión de los planes de estudio pone de manifiesto la variabilidad en cuanto al número de asignaturas obligatorias sobre EIAD que ofertan las universidades, oscilando entre cero y tres. Como queda recogido en el Gráfico I, encontramos que de las 39 universidades públicas, 4 incluyen en sus currículos tres asignaturas al respecto (18 ECTS), 12 ofertan dos materias (9-12 ECTS) y 20 universidades tan solo cuentan con una (6 ECTS). Las restantes tres universidades no ofertan ninguna. En total hemos identificado 56 asignaturas.

Si atendemos al número de estudiantes de magisterio de educación primaria matriculados en las diferentes universidades, observamos que el 8,2% de los futuros docentes habrán cursado al finalizar sus estudios tres asignaturas con contenidos sobre el tema; el 36,0%, dos asignaturas y el 48,8%, una única materia. El porcentaje de alumnado matriculado en uno de los tres programas de formación del profesorado sin materias obligatorias sobre EIAD representa el 7,1%.

En una primera aproximación al universo de contenidos y enfoques presentes en los planes de estudio, analizamos el título de las asignaturas. Como puede observarse en el listado de materias de los anexos, apenas hay coincidencia atendiendo a la literalidad, dándose la mayor concurrencia en tres denominaciones: Dificultades y/o trastornos del desarrollo y del

aprendizaje (N=8) (si sólo consideramos “desarrollo” o “aprendizaje”, el número es mayor), Fundamentos/bases psicopedagógicos/psicológicos de atención a la diversidad (N=5) y Atención a la diversidad (N=3). Los términos clave que aparecen con mayor frecuencia en los títulos son diversidad (N=19), dificultades (N=14), inclusión/inclusiva (N=11), trastornos (N=9), bases/fundamentos (N=9), psicopedagógica/psicoeducativa (N=7) y psicología/psicológica, escuela, convivencia y valores (N=4 cada término).

GRÁFICO I. Nº de universidades según número de asignaturas obligatorias sobre EIAD.



Agrupando las materias en torno a la afinidad temática (ver Anexo II), comprobamos que el grupo mayoritario lo conforman aquellas que llevan en el título las palabras dificultades o trastornos (30,4%), seguido de los grupos de las que hacen referencia a la atención a la diversidad (23,2%) y a las bases y fundamentos (19,6%). Con menor presencia se encuentran las que hacen referencia a la inclusión (14,3%) y al componente ético de la intervención educativa (12,5%).

El análisis terminológico pone de manifiesto la heterogeneidad existente en cuanto a la denominación de las asignaturas, lo que parece apuntar a una falta de consenso en relación con lo que los futuros maestros y maestras tienen que aprender sobre EIAD en su formación inicial.

## Contenidos básicos: marco conceptual y normativo de referencia

Como puede observarse en la Tabla I, 27 de las 39 universidades (69,2%) cuentan con al menos una asignatura que incorpora un tema/bloque con contenidos dirigido a proporcionar a los estudiantes de magisterio un marco conceptual de referencia sobre la educación inclusiva. En el caso del marco normativo, apenas 15 universidades (38,5%) incluyen formación sobre la legislación que regula la atención a la diversidad en el sistema educativo español. Si agrupamos las universidades en función del número de asignaturas obligatorias ofertadas y disgregamos los datos anteriores para cada uno de los grupos resultantes, comprobamos que dichos contenidos quedan cubiertos en el 100% de los planes de estudio que incluyen 3 OB, mientras que el porcentaje disminuye para los planes que tienen 2 o 1 OB. Esta caída se aprecia especialmente en el caso del marco normativo, que tan sólo es abordado en el 50,0% de las universidades que ofertan 2 OB y el 25,0% de las que ofertan 1 OB.

TABLA I. N° de universidades con contenidos básicos relativos al marco conceptual y normativo.

	N° ASIG. OB OFERTADAS	N° UNIV / GRUPO	N° (%) UNIVERSIDADES CON FORMACIÓN EN CONTENIDOS BÁSICOS	
			Marco conceptual	Marco normativo
<b>GRUPO</b>	<b>3 OB</b>	4	4 (100%)	4 (100%)
	<b>2 OB</b>	12	9 (75,0%)	6 (50,0%)
	<b>1 OB</b>	20	14 (70,0%)	5 (25,0%)
	<b>0 OB</b>	3	-	-
	<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>27 (69,2%)</b>	<b>15 (38,5%)</b>
<b>ESTUDIANTES MATRICULADOS</b>		57.154	42.251 (73,9%)	24.574 (43,0%)

Prestando atención al número de matrículas de cada universidad, la proporción de maestros en educación primaria que habrá cursado al terminar sus estudios iniciales una asignatura obligatoria en la que se proporcione un marco conceptual y/o normativo de referencia alcanza el 73,9% y el 43,0%, respectivamente.

## Enfoque de la formación sobre EIAD

La mayoría de las asignaturas identificadas abordan los contenidos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad del alumnado desde más de una perspectiva. No obstante, estas perspectivas no se presentan de forma equilibrada en el conjunto de los planes de estudio, tal como puede comprobarse en la Tabla II. En una primera aproximación, observamos que existe un claro predominio de la orientación psicopedagógica, la cual se encuentra presente en 36 de las 56 asignaturas (64,3%). De lejos, le siguen los contenidos más próximos a los enfoques curricular y de mejora escolar, presentes en ambos casos en 21 asignaturas (37,5%). Por último, aquellas materias que se aproximan al tema desde un enfoque basado en valores se limitan a 7 (12,5%).

TABLA II. N° de asignaturas con presencia de cada enfoque (por grupo de universidad).

	N° ASIG. OFERTADAS	N° UNIV / GRUPO	N° TOTAL ASIG / GRUPO	N° (%) ASIGNATURAS QUE INCORPORAN CADA PERSPECTIVA / ENFOQUE			
				Curricular	Mejora Escolar	Psicopedagógico	Valores
<b>GRUPO</b>	<b>3 OB</b>	4	12	4 (33,3%)	5 (41,7%)	6 (50,0%)	2 (16,7%)
	<b>2 OB</b>	12	24	7 (29,2%)	12 (50,0%)	13 (54,2%)	5 (20,8%)
	<b>1 OB</b>	20	20	10 (50,0%)	4 (20,0%)	17 (85,0%)	0 (0%)
	<b>0 OB</b>	3	0	-	-	-	-
	<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>56</b>	<b>21 (37,5%)</b>	<b>21 (37,5%)</b>	<b>36 (64,3%)</b>	<b>7 (12,5%)</b>

La preeminencia del enfoque psicopedagógico sobre el resto de perspectivas la encontramos en todos los grupos de universidades, al margen del número de asignaturas obligatorias ofertadas; si bien, ésta se torna más acusada en el grupo de aquellas que sólo cuentan con 1 OB. Así, la perspectiva psicopedagógica, cuya presencia en los grupos de 3 OB y 2 OB se sitúa en el entorno del 50%, se dispara hasta el 85,0% en el grupo de 1 OB. El mayor peso de este enfoque coincide con una menor incorporación de la orientación hacia la mejora escolar, presente en el 20,0% de las asignaturas, y con la desaparición del enfoque de valores en este grupo.

El análisis anterior puede ser complementado si tomamos como referencia el número de universidades en las que está presente cada enfoque, datos que hemos recogido en la Tabla III. Estos datos nos informan sobre cuántas universidades incorporan cada uno de los enfoques a través de cualquiera de las asignaturas obligatorias que oferta cada una de ellas. Consecuentemente, nos permiten calcular cuántos estudiantes habrán recibido formación desde las diferentes perspectivas a lo largo de su trayectoria académica. Por ejemplo, la Tabla II nos indicaba que el enfoque de mejora escolar se encuentra presente en 21 de las 57 asignaturas (37,5%), mientras que como se refleja en la TABLA III sabemos que esas 21 asignaturas se imparten en 18 de las 39 universidades (46,2%), que matriculan a un 51,5% del total de estudiantes.

TABLA III. N° de universidades con presencia de cada enfoque (por grupo de universidad).

	N° ASIG. OB OFERTADAS	N° UNIV / GRUPO	N° UNIVERSIDADES QUE INCORPORAN CADA PERSPECTIVA / ENFOQUE				N° MEDIO DE ENFOQUES / GRUPO
			Curricular	Mejora Escolar	Psicopedagógico	Valores	
<b>GRUPO</b>	<b>3 OB</b>	4	4 (100%)	4 (100%)	4 (100%)	2 (50,0%)	3,5
	<b>2 OB</b>	12	7 (58,3%)	10 (83,3%)	11 (91,7%)	5 (41,7%)	2,8
	<b>1 OB</b>	20	10 (50,0%)	4 (20,0%)	17 (85,0%)	0 (0%)	1,6
	<b>0 OB</b>	3	-	-	-	-	-
	<b>TOTAL</b>	<b>39</b>	<b>21 (53,8%)</b>	<b>18 (46,2%)</b>	<b>32 (82,1%)</b>	<b>7 (17,9%)</b>	<b>2,0</b>
<b>ESTUDIANTES MATRICULADOS</b>		<b>57.154</b>	<b>32.319 (56,6%)</b>	<b>29.445 (51,5%)</b>	<b>48.605 (85,0%)</b>	<b>9.182 (16,1%)</b>	-

Como ya veníamos apuntando a partir de los datos referidos a las asignaturas, observamos que los diferentes enfoques se hayan presentes también de forma muy desigual en el conjunto total de las 39 universidades. En orden descendente, encontramos la perspectiva psicopedagógica en 32 universidades, la curricular en 21, la orientación hacia la mejora escolar en 18 y, por último, el enfoque basado en valores en 7. Este desequilibrio no se manifiesta con igual magnitud en todas las universidades, sino que existen diferencias sustanciales en función del número de asignaturas ofertadas sobre EIAD. Así, en aquellas que ofertan 3 OB resulta que todos los enfoques se encuentran presentes en el 100% de las universidades que conforman este grupo, a excepción del basado en valores, que es abordado en la mitad de dichas instituciones. En el extremo contrario se sitúa el grupo de universidades que tan sólo cuentan con 1 OB en sus currículos, en el cual se revela la mayor desproporción entre enfoques, con una presencia de la perspectiva psicopedagógica en el 85,0% de los casos, curricular en el 50,0% y mejora escolar en el 20,0%, llegando a desaparecer la perspectiva orientada a valores.

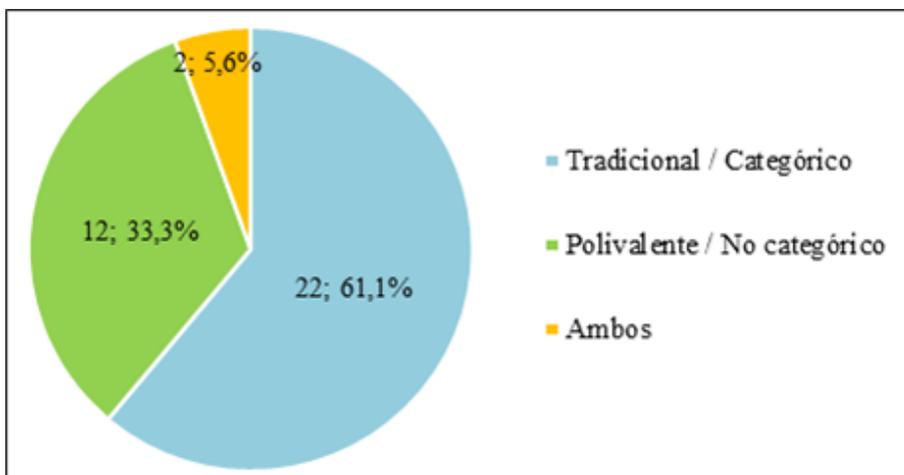
A la luz de los datos expuestos hasta el momento podemos realizar dos apreciaciones. En primer lugar, que en las universidades que cuentan con más de una asignatura obligatoria y que, por tanto, destinan un mayor número de créditos a la formación en EIAD, se incrementan para los estudiantes las oportunidades de recibir una formación más integral, al tener la posibilidad de tratar más contenidos y desde diferentes enfoques. Ello puede corroborarse atendiendo al número medio de enfoques presentes en cada grupo de universidades (recogido en la última columna de la Tabla III). En el grupo de 3 OB la media de enfoques es de  $\bar{x}=3,5$ , mientras que en el grupo de 1 OB el valor disminuye a  $\bar{x}=1,6$ . Esta apreciación también se aplica en relación con los ya referidos contenidos destinados a proporcionar un marco conceptual y normativo de base sobre la materia, aspecto que, como hemos visto, únicamente queda garantizado en las universidades con 3 OB.

En segundo lugar, se constata que en la formación inicial que recibe el profesorado sobre EIAD se impone de forma indiscutible una orientación psicopedagógica de la misma. Los datos nos indican que una gran mayoría de los futuros docentes (85,0%) habrán sido formados al respecto desde un enfoque psicopedagógico al finalizar sus estudios; sin embargo, sólo algo más de la mitad habrá recibido preparación para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde una orientación curricular o enfocada

a la mejora escolar (56,6% y 51,5%, respectivamente) y sólo un 16,1% desde un enfoque basado en valores. De hecho, en las universidades que menos ECTS destinan a asignaturas obligatorias sobre la materia (1 OB), el enfoque que menos parece verse afectado por esta limitación es el psicopedagógico, prevaleciendo en 17 de las 20 universidades, coincidiendo con una menor presencia de otras orientaciones (p. ej., mejora escolar en 4 universidades y enfoque de valores en ninguna).

Dentro del grupo de materias en las que hemos identificado la orientación psicopedagógica, y atendiendo a nuestro marco de referencia predefinido, podemos distinguir dos subenfoques: tradicional o categórico y polivalente o no categórico. En el Gráfico II hemos representado la distribución de estos subenfoques en las 36 asignaturas en las que se encuentra presente la perspectiva psicopedagógica. El número de asignaturas más alineadas con el enfoque tradicional asciende a 22 (61,1%), mientras que el de aquellas más cercanas al enfoque polivalente se sitúa en 12 (33,3%). En 2 asignaturas (5,6%) encontramos ambos enfoques, estando dividida en dos bloques diferenciados, impartidos por dos departamentos distintos.

**GRÁFICO II.** Distribución de los enfoques tradicional y polivalente en las asignaturas de orientación psicopedagógica



Profundizando un poco más al respecto, los datos arrojan que en 10 de las 20 universidades que sólo ofertan 1 OB (y en las que se forma un 24,0% del total de estudiantes de las universidades públicas), dicha formación sigue una orientación exclusivamente psicopedagógica, sin encontrarse presente aparentemente ninguna otra perspectiva. Los contenidos recogidos en las guías docentes reflejan que en 8 de ellas subyace un marcado enfoque tradicional o categorial.

## **Referencia a diferentes grupos de alumnado o “tipos” de diversidad**

Como señalábamos en la introducción teórica, el término “diversidad” referido al alumnado se ha asociado tradicionalmente al ANEE; si bien, en el discurso actual de la educación inclusiva se ha adoptado una concepción más amplia que abarca otras variables como el género o la condición de migrante, por lo que modelos educativos como la coeducación o la interculturalidad han pasado a cobrar protagonismo en el paradigma de la inclusión.

En nuestra revisión de las guías docentes hemos analizado qué tipos de diversidad son referidos explícitamente, hallando que 37 de las 56 asignaturas (66,1%) hacen alusión a uno o varios grupos de ANEAE, especialmente al alumnado con necesidades derivadas de discapacidad, DA o trastornos del desarrollo. En un número bastante menor, 12 asignaturas (21,4%) mencionan al alumnado extranjero o incorporan la multiculturalidad/interculturalidad. De forma marginal, 5 asignaturas (8,9%) abordan la cuestión de la igualdad de género, 4 (7,1%) las desigualdades de índole socioeconómico y 3 (5,4%) las cuestiones sobre diversidad afectivo-sexual. Tan sólo en 1 asignatura hemos encontrado alusiones a minorías étnicas, como la población gitana. Por último, en 14 asignaturas (24,6%) no se hace referencia directa a ningún grupo o fuente de diversidad concreta.

## **Discusión de resultados**

Nuestro estudio pretendía explorar la formación que se proporciona a los estudiantes de los títulos de maestro en educación primaria en cuestiones relativas a la educación inclusiva y la atención a la diversidad

del alumnado, tanto desde un punto de vista cuantitativo (número de asignaturas obligatorias al respecto) como cualitativo (contenidos y enfoque de la formación), para lo cual se han revisado los planes de estudio vigentes en las 39 universidades públicas que ofertan el grado y se han analizado las guías docentes de las asignaturas identificadas. Los resultados muestran que, en el conjunto de universidades, esta formación es notablemente insuficiente: más de la mitad sólo cuentan con una asignatura y en tres no se proporciona formación obligatoria al respecto, lo cual apoya los discursos sobre la escasa atención que recibe el tema en la formación inicial (Cotán y Cantos, 2020; López-Torrijo y Mengual-Andrés, 2015) y explicaría, en parte, el sentimiento de falta de preparación manifestado en diversos estudios tanto por los docentes en formación (Cardona, 2009; Izuzquiza et al., 2015) como por el profesorado en activo (MEFP, 2019; OCDE, 2019). La escasa presencia de formación específica sobre EIAD compromete la preparación de los futuros docentes; en este sentido, hemos podido comprobar, por ejemplo, que alrededor de seis de cada diez estudiantes obtendrán el título sin haber recibido una formación que les permita familiarizarse con la legislación en vigor sobre atención educativa a la diversidad. Además, coloca nuestros planes de estudio en una posición ciertamente alejada de las recomendaciones al respecto de la UE, que ha manifestado explícitamente que incorporar una o dos asignaturas sobre inclusión resulta claramente insuficiente (Agencia, 2015).

Más allá del peso otorgado a la EIAD, resulta crucial considerar la orientación que sigue la formación. Como hemos señalado, el enfoque psicopedagógico, centrado en el conocimiento e intervención específica sobre el ANEAE, es predominante, recibiendo esta formación casi nueve de cada diez alumnos. Por el contrario, llama la atención que otros enfoques, como el curricular o el orientado a la mejora escolar, estén presentes en la formación de poco más de la mitad de los futuros docentes, lo que supone una carencia importante para el resto, que podrán incorporarse a la profesión sin los conocimientos necesarios para proporcionar una atención educativa adecuada a la diversidad del alumnado. Sin embargo, no en todas las universidades se observan estas “lagunas” formativas: en aquellas que más ECTS destinan a la EIAD, la formación resulta más integral, pudiéndose identificar un mayor número de enfoques, lo cual, sin duda, proporciona a los estudiantes la posibilidad de desarrollar un abanico más amplio de competencias para la inclusión.

Por último, buena parte de las asignaturas giran en torno al alumnado con necesidades derivadas de discapacidad o dificultades de aprendizaje, mientras que las referencias a otros tipos de diversidades, como la socioeconómica, la cultural o la afectivo-sexual, son anecdóticas en el conjunto de los planes de estudio. Ante la excesiva focalización de la formación sobre el ANEAE en unos casos y la “invisibilización” de ciertas diversidades en otros, se corre el riesgo de que cale entre buena parte de los estudiantes de magisterio el mensaje de que los “diversos” son exclusivamente los alumnos con discapacidad o DA, perpetuándose así la concepción más tradicional de la diversidad, la cual se aleja de los presupuestos fundamentales de la educación inclusiva (UNESCO, 2000a).

En definitiva, la formación inicial sobre educación inclusiva que reciben los docentes en varias universidades resulta insuficiente e incompleta, no cubriendo determinados contenidos imprescindibles para el adecuado ejercicio de la profesión.

## Conclusiones

La formación inicial del profesorado no puede mantenerse al margen de la evolución que ha de experimentar nuestro sistema educativo para cumplir con los compromisos adquiridos por España en los últimos años en pos de la educación inclusiva (Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad, Agenda 2030). No en vano, la LOMLOE ha asumido como principio fundamental la educación inclusiva y ha determinado que para 2025 el profesorado deberá estar cualificado en las metas de la Agenda 2030. En este contexto, se torna ineludible garantizar que cualquier plan de estudios conducente a un título que habilite para la profesión docente capacite a los estudiantes para afrontar el reto de la educación inclusiva, lo cual implicaría actuar en dos ámbitos.

En primer lugar, sería conveniente que la normativa que regula dichos títulos fije la obligatoriedad de incluir formación obligatoria al respecto en los planes de estudios, tal como ha recomendado la UE (Comisión, 2017b). En este sentido, podría definirse un módulo concreto de educación inclusiva, al igual que ya ocurre en la Orden ECI/3857/2007 con las materias referidas a las didácticas disciplinares (Matemáticas, Ciencias Naturales, Educación Física, etc.). Asimismo, es importante que la norma enfatice la orientación inclusiva a la que debe aspirar la

formación, lo cual no excluiría la posibilidad de incorporar contenidos específicos relativos al ANEAE. Es necesario asegurar que la formación en EIAD se aborda desde múltiples perspectivas, siguiendo un enfoque integral, y considerando especialmente el desarrollo de competencias para intervenir en el aula siguiendo una aproximación curricular, lo cual se alinearía más adecuadamente con los preceptos de la LOMLOE, que establece que la atención a la diversidad deberá enfocarse conforme a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, un modelo didáctico y orientado al diseño del currículum para todos.

En segundo lugar, es necesario que las universidades se comprometan con el paradigma de la inclusión, posibilitando que su filosofía impregne los planes de estudio de formación docente. El perfil del docente inclusivo elaborado por la Agencia (2012) puede ser un marco excelente para orientar la formación al respecto y, dado su alcance europeo, incorporarlo a nuestros planes podría dotar a estos de un valor añadido, resultando aún más atractivos e internacionales de cara a los programas de movilidad (p. ej., Erasmus).

Este compromiso pasa por reservar una cantidad adecuada de ECTS a los contenidos sobre inclusión. Es cierto que la educación inclusiva debería estar presente de forma transversal a todo el plan de estudios, sin embargo, ello no puede justificar la no incorporación de asignaturas obligatorias específicas al respecto, pues se trata de un ámbito de conocimiento con contenidos propios que es necesario tratar de forma singular. Además, como afirman Izuzquiza et al. (2015, p. 200), un enfoque transversal *“tiene el riesgo de ser poco eficiente – como suele ocurrir con lo que es de todos pero sobre lo que nadie tiene, al final, una responsabilidad específica”*.

De igual modo, la formación en educación inclusiva tampoco puede relegarse a las asignaturas optativas. Al tratarse de un aspecto fundamental para el ejercicio de la profesión docente, esta formación no puede depender de la voluntad de los estudiantes. Además, como ya hemos apuntado anteriormente, en no pocas ocasiones dichas asignaturas no son elegibles para todos los estudiantes, especialmente para aquellos que cursan una mención de especialización.

En definitiva, se trata de actuar con altura de miras para garantizar que se antepone el interés general de dar forma a un plan de estudios que responde a las demandas sociales de la profesión por encima de potenciales intereses particulares, tal como sugiere evitar Imbernón:

*No puede ser que cada vez que se revisa el currículo de magisterio se convierta, en muchas universidades, en asumir (o continuar) lo peor de la cultura académica [...] Y mucha repetición, mucho más de lo mismo, ya que es difícil suprimir materias puesto que a veces predomina el «¿qué hay de lo mío?», que además hace años que se imparte aunque ya no sea válido (2017, p. 64).*

## Limitaciones

Nuestro estudio no está exento de limitaciones. En primer lugar, este trabajo no refleja la realidad sobre la formación que reciben los estudiantes de los títulos de maestro en educación primaria sobre educación inclusiva, sino que los resultados se basan en la información que aparece en las guías docentes. Así, podría ocurrir que haya profesorado que introduzca contenidos al respecto en sus materias, aunque éstas versen sobre otros temas. En segundo lugar, no hemos revisado los contenidos de todas las materias obligatorias, sino solo los de aquellas cuya denominación indicaba que trataban específicamente sobre EIAD. Somos conscientes de que estos temas son tratados someramente en ocasiones en asignaturas troncales como Didáctica general o Psicología de la educación y del desarrollo (en sus diversas denominaciones). Sin embargo, el tratamiento transversal o superficial que puede hacerse desde estas asignaturas (a menudo un único tema o bloque de contenidos) no parece suficiente para garantizar la adecuada preparación del futuro profesorado. Por ello, nuestro estudio se focaliza en las asignaturas obligatorias que específicamente están destinadas a la formación en educación inclusiva.

## Referencias bibliográficas

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2011). *Teacher Education for Inclusion across Europe. Challenges and opportunities*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-across-europe-challenges-and-opportunities>

- (2012). *Teacher Education for Inclusion – Profile of Inclusive Teachers*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-education-inclusion-profile-inclusive-teachers>
- (2015). *Empowering Teachers to Promote Inclusive Education. Literature review*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/empowering-teachers-promote-inclusive-education-literature-review>
- (2018). *Country policy review and analysis: Spain*. <https://www.european-agency.org/projects/country-policy-review-and-analysis>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd edition). C.S.I.E.
- Cardona, M.C. (2009). Teacher education students' beliefs of inclusion and perceived competence to teach students with disabilities in Spain. *The Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 33-41. <https://www.iase.org/JIASE%202009.pdf>
- Clough, P. y Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education*. P.C.P.
- Comisión Europea (2017a). *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education. Annex 1: Country fiches*. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/48a3dfa1-1db3-11e7-aeb3-01aa75ed71a1>
- (2017b). *Preparing Teachers for Diversity: the Role of Initial Teacher Education. Final Report*. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1>
- Cotán, A. y Cantos, M. (2020). Análisis de la formación docente en relación a las necesidades educativas del alumnado en las aulas. *Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva*, 4(1), 97-116. <http://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/139>
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.html>
- Echeita, G. (2014). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.

- Gallego, J.L. y Rodríguez, A. (2007). Tendencias en la formación inicial del profesorado en educación especial. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 102-117. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130509>
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Izuzquiza, D., Echeita, G. y Simón, C. (2015). La percepción de estudiantes egresados de magisterio en la Universidad Autónoma de Madrid sobre su competencia profesional para ser “profesorado inclusivo”: un estudio preliminar. *Tendencias pedagógicas*, 26, 197-216. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668104>
- López-Torrijo, M. y Mengual-Andrés, S. (2015). An attack on inclusive education in Secondary Education. Limitations in initial teacher training in Spain. *New approaches in educational research*, 4(1), 9-17. <https://doi.org/10.7821/naer.2015.1.100>
- MEFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español – Volumen I*. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html>
- (2020). *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España*. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana.html>
- Muntaner, J. (1999). Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 125-141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118050>
- Muñoz-Fernández, G.A., Rodríguez-Gutiérrez, P. y Luque-Vílchez, M. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20007>
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- ONU (2006). Resolución 61/106 de la Asamblea General “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad” A/RES/61/106 (13-diciembre-2006). <https://undocs.org/es/A/61/106>

- (2015). Resolución 70/1 de la Asamblea General “Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” A/RES/70/1 (25-septiembre-2015). <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Cincel.
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14787>
- Slee, R. (2012). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>
- Tárraga, R., Grau, C. y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 55-72. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441>
- Thomas, G. y Loxley, A. (2007). *Deconstrucción de la educación especial y construcción de la inclusiva*. La Muralla.
- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: Una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9322>
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- (2020a). *Global Education Monitoring Report. Inclusion and education: All means all*. ED-2020/WS/18. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- (2020b). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. ED/GEM/MRT/2020/PP/43. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447>
- Vélez-Calvo, X., Tárraga-Mínguez, R., Fernández-Andrés, M.I. y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: Una comparación entre Ecuador y España. *Revista nacional e internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254>

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

**Información de contacto:** José Manuel Sánchez-Serrano. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Educación, Departamento de Estudios Educativos. C/ Rector Royo Villanova, s/n, 28040 Madrid, España. E-mail: josemanuel.sanchez@ucm.es

## Anexo I.

### Tabla resumen de asignaturas obligatorias sobre EIAD

	UNIVERSIDAD <sup>(1)</sup>	ALUMNA-DO <sup>(2)</sup>		ASIGNATURA	ÁREA	MARCO		ENFOQUE <sup>(3)</sup>				TIPO DIVERSIDAD							
		N	%			Conceptual	Normativo	Curricular	Mejora escolar	Psicopedagógico	Valores	NEAE <sup>(4)</sup>	Género	Afectivo Sexual	Populac. Extranjera	Socioeconómica	Otra		
3 ASIGNATURAS OBLIGATORIAS	02.UNIZAR	2.120	3,71	Atención a la diversidad	DOE	•	•	•	•										
				Educación social e intercultural	THE						•				•				
				Procesos evolutivos y diversidad	PEE							T		•					
	04.UIB	1.033	1,81	Dificultades específicas del aprendizaje	DOE		•				P		•						
				Educación Inclusiva	DOE	•		•	•										
				Interv. psicoed. dif. lenguaje contex. escolar	PEE							T		•					
	10.UJI	920	1,61	Dificultades de aprendizaje en E. Primaria	PEE						T		•						
				Educación para la diversidad	DOE	•	•	•	•				•	•	•	•			
				Trastornos del desarrollo	PEE							T		•					
	17.UNI-RIOJA	588	1,03	Ed. inclusiva y resp. a la divers.: 6-12 años	DOE	•	•	•	•										
				Educación para la convivencia	DOE THE				•			•	•	•	•				
				Trastornos del desarrollo y dificult. aprend.	PEE							T		•		•			
2 ASIGNATURAS OBLIGATORIAS	01.UGR	3.711	6,49	Atención a la diversidad en E. Primaria	DOE PEE	•	•	•	•	P		•							
				Dificultades de aprendizaje	PEE							T		•					
	01.US	3.104	5,43	Dificultades del desarrollo y del aprendizaje	PEE PETRA								•						
				Mét. Invest. Educ. y At. diversidad (1/2 asig.)	DOE	•			•										
	01.UMA	1.905	3,33	Hacia la esc. inclusiva: Modelos y prácticas	DOE	•		•	•										
				Trastornos del desarrollo y dificult. aprend.	PEE								T		•				
	01.UCO	1.460	2,55	Diversidad, convivencia y E. Inclusiva	DOE THE				•			•							
				Psic. de convivencia escolar en E. Primaria	PEE				•										

2 ASIGNATURAS OBLIGATORIAS	01.UHU	1.154	2,02	Atención a la diversidad y tutoría (1/2 asig.)	DOE	•	•	•	•											
				Bases psicológicas de la educación especial	PEE	•				T		•								
	03.UNIOVI	1.224	2,14	Bases psic. de la atención a la diversidad	PEE					T		•							•	
				Educación en valores	THE						•		•		•					
	07.UVA	2.031	3,55	Educación para la paz y la igualdad	DOE PEE				•		•		•		•					
				Fundamentos psicoped. de atenc. diversidad	DOE PEE	•	•	•		T		•								
	07.USAL	1.205	2,11	Atención a la diversidad	DOE	•	•	•	•		P									
				Psicología de las dificultades de aprendizaje	PEE						T		•							
	07.UNI-LEON	538	0,94	Educación en valores	H <sup>a</sup> PENS							•							•	
				Trastornos en la niñez	PETRA						T		•							
	13.UAM	1.221	2,14	Bases psicoped. para la inclusión educativa	Varios	•	•	•	•		P		•							
				Educación para la igualdad y la ciudadanía	Varios						•		•							
	15.UNA-VA-RRA	748	1,31	Diversidad y respuesta psicopedagógica	DOE PEE	•					T / P		•							
				Sociedad, familia y esc. inclusiva (1 bloque)	DOE	•				•										
	16.UPV	2.267	3,97	Bases de la escuela inclusiva	DOE	•	•	•	•											
				Dificultades en el desarrollo y el aprendizaje	PEE						T		•							

Notas: (1) El dígito indica la CCAA a la que pertenece la universidad. (2) Fuente: Ministerio de Universidades (ver nota al pie 3). (3) Enfoque Psicop: T (Tradicional) / P (Polivalente). (4) Etnia gitana. (5) NEAE: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

UNIVERSIDAD <sup>(1)</sup>	ALUMNADO <sup>(2)</sup>		ASIGNATURA	ÁREA	MARCO		ENFOQUE <sup>(3)</sup>					TIPO DIVERSIDAD				
	N	%			Conceptual	Normativo	Curricular	Mejora escolar	Psicopedagógico	Valores	NEAE <sup>(5)</sup>	Género	Afectivo Sexual	Poblac. Extranjera	Socioeconómica	Otra
I ASIGNATURA OBLIGATORIA	01.UJAEN	1.605	2,81	Bases psicopedagógicas de la Ed. Especial	DOE PEE	•	•	•	T / P	•						
	01.UCA	1.192	2,09	Tratamiento educ. de diferencias de aprend.	DOE PEE	•	•		P	•						
	01.UAL	923	1,61	Necesidades específicas de apoyo educativo	PEE	•			T	•		•	•			
	05.ULPGC	1.667	2,92	Dificultades en el proceso de aprendizaje	PEE	•	•	•	P	•						
	06.UNICAN	867	1,52	Fundamentos psicop. de atenc. a diversidad	DOE PEE	•	•									
	07.UBU	567	0,99	Fundamentos psicop. de atenc. a diversidad	PEE				P	•						
	08.UCLM	2.627	4,60	Trastornos del aprendizaje y del desarrollo	PEE				T	•		•				
	09.UB	2.116	3,70	Teoría y práctica de la escuela inclusiva	DOE	•	•	•	•	P	•	•	•			
	09.UAB	1.054	1,84	Diferencias e inclusión	PEE	•	•	•	•	P	•			•		
	09.UDL	772	1,35	Atención a la diversidad	PEE				P	•		•				
	09.URV	682	1,19	Dif. de aprendiz. y trastornos del desarrollo	PEE	•			T	•						
	10.UV	2.425	4,24	Necesidades Educativas Especiales	PEE	•			T	•						
	10.UA	1.681	2,94	Dif. de aprendiz. y trastornos del desarrollo	PEE				T	•						
	11.UNEX	2.050	3,59	At. psicoed. a diversidad y conviv. escolar	PEE PETRA	•			T	•						
12.USC	1.005	1,76	Dif. de aprendiz. y trastornos del desarrollo	PEE				T	•							
12.UVIGO	983	1,72	Prev. y tratam. de DA y trast. del desarrollo	PEE				T	•							
12.UDC	630	1,10	Educación inclusiva y multicultural	DOE	•	•			•		•			(4)		
13.URJC	1.546	2,70	At. divers. e inclusión educ.: Implic. didáct.	MIDE	•	•										
13.UAH	1.203	2,10	Fundamentos psic. de atenc. a la diversidad	PEE	•	•	•	•	P	•			•			
14.UM	2.284	4,00	Org. escolar y diversidad alumnado (½ asig.)	DOE	•	•	•	P	•							
0 OB	05.ULL	939	1,64	-	-											
	09.UDG	644	1,13	-	-											
	13.UCM	2.463	4,31	-	-											

Notas: (1) El dígito indica la CCAA a la que pertenece la universidad. (2) Fuente: Ministerio de Universidades (ver nota al pie 3). (3) Enfoque Psicop: T (Tradicional) / P (Polivalente). (4) Etnia gitana. (5) NEAE: Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.

## Anexo II.

### Listado de asignaturas agrupadas por temática principal según denominación

TEMÁTICA	ASIGNATURA Y UNIVERSIDAD
<b>Inclusión / inclusiva</b>  <b>N=8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación inclusiva - 04.I.UIB</li> <li>• Educación inclusiva y multicultural - 12.3.UDC</li> <li>• Educación inclusiva y respuesta a la diversidad: 6-12 años - 17.I.UNIRIOJA</li> <li>• Bases de la escuela inclusiva - 16.I.UPV</li> <li>• Hacia una escuela inclusiva: Modelos y prácticas - 01.3.UMA</li> <li>• Sociedad, familia y escuela inclusiva - 15.I.UNAVARRA</li> <li>• Teoría y práctica de la escuela inclusiva - 09.I.UB</li> <li>• Diferencias e inclusión - 09.2.UAB</li> </ul>
<b>Fundamentos / bases</b>  <b>N=11</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad - 06.I.UNICAN</li> <li>• Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad - 07.3.UBU</li> <li>• Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad - 07.I.UVA</li> <li>• Bases psicológicas de la atención a la diversidad - 03.I.UNIOVI</li> <li>• Fundamentos psicológicos de atención a la diversidad - 13.4.UAH</li> <li>• Tratamiento educativo de las diferencias de aprendizaje - 01.6.UCA</li> <li>• Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa - 13.3.UAM</li> <li>• Bases psicológicas de la educación especial - 01.7.UHU</li> <li>• Bases psicopedagógicas de la educación especial - 01.4.UJAEN</li> <li>• Necesidades educativas especiales - 10.I.UV</li> <li>• Necesidades específicas de apoyo educativo - 01.8.UAL</li> </ul>
<b>Valores</b>  <b>N=7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación en valores - 03.I.UNIOVI</li> <li>• Educación en valores - 07.4.UNILEON</li> <li>• Educación para la convivencia - 17.I.UNIRIOJA</li> <li>• Educación para la paz y la igualdad - 07.I.UVA</li> <li>• Educación Social e Intercultural - 02.I.UNIZAR</li> <li>• Educar para la igualdad y la ciudadanía - 13.3.UAM</li> <li>• Psicología de la convivencia escolar en educación primaria - 01.5.UCO</li> </ul>

<p><b>Diversidad</b></p> <p><b>N=13</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención a la diversidad – 02.1.UNIZAR</li> <li>• Atención a la diversidad - 07.2.USAL</li> <li>• Atención a la diversidad - 09.3.UDL</li> <li>• Atención a la diversidad e inclusión educativa: Implicaciones didácticas - 13.2.URJC</li> <li>• Atención a la diversidad en educación primaria - 01.1.UGR</li> <li>• Atención a la diversidad y tutoría - 01.7.UHU</li> <li>• Atención psicoeducativa a la diversidad y convivencia escolar - 11.1.UNEX</li> <li>• Diversidad y respuesta psicopedagógica - 15.1.UNAVARRA</li> <li>• Diversidad, convivencia y educación inclusiva - 01.5.UCO</li> <li>• Educación para la diversidad - 10.3.UJI</li> <li>• Métodos e investigación educativa y atención a la diversidad - 01.2.US</li> <li>• Organización escolar y diversidad del alumnado - 14.1.UM</li> <li>• Procesos evolutivos y diversidad - 02.1.UNIZAR</li> </ul>
<p><b>Trastornos / dificultades</b></p> <p><b>N=17</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades de aprendizaje - 01.1.UGR</li> <li>• Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo - 09.5.SURV</li> <li>• Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo - 10.2.UA</li> <li>• Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo - 12.1.USC</li> <li>• Dificultades de aprendizaje en educación primaria - 10.3.UJI</li> <li>• Dificultades del desarrollo y del aprendizaje - 01.2.US</li> <li>• Dificultades en el desarrollo y el aprendizaje - 16.1.UPV</li> <li>• Dificultades en el proceso de aprendizaje - 05.1.U LPGC</li> <li>• Dificultades específicas del aprendizaje - 04.1.UIB</li> <li>• Intervención psicoeducativa en dificultades del lenguaje en el contexto escolar - 04.1.UIB</li> <li>• Prevención y tratamiento de las dificultades de aprendizaje y los trastornos del desarrollo - 12.2.UVIGO</li> <li>• Psicología de las dificultades de aprendizaje - 07.2.USAL</li> <li>• Trastornos del desarrollo - 10.3.UJI</li> <li>• Trastornos en la niñez - 07.4.UNILEON</li> <li>• Trastornos del desarrollo y dificultades de aprendizaje - 17.1.UNIRIOJA</li> <li>• Trastornos del desarrollo y dificultades de aprendizaje - 01.3.UMA</li> <li>• Trastornos del aprendizaje y del desarrollo - 08.1.UCLM</li> </ul>