



VOL. 24, Nº2 (Julio, 2020)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.14085

Fecha de recepción: 08/03/2018

Fecha de aceptación: 13/11/2018

EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: LOS PROGRAMAS ESPAÑOLES

Inclusive education in secondary education teachers' training: the programs in Spain



Fran J. García-García¹, Manuel López-Torrijo¹ y Rafael Santana-Hernández²

¹ *Universidad de Valencia (UVEG)*

² *Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)*

E-mail: garfran9@uv.es; lopezm@uv.es;

rafael.santana@ulpgc.es

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6267-0080>

<http://orcid.org/0000-0002-0105-7194>

<http://orcid.org/0000-0002-0530-3305>

Resumen:

La educación secundaria ha sido identificada como un obstáculo para lograr la inclusión real y eficaz de todo el alumnado. La formación del profesorado es crucial para alcanzar dicha educación inclusiva. Por ello, nuestro estudio analiza los programas de formación en España (64 titulaciones). De acuerdo con las diferencias estadísticas, ha sido posible responder a tres preguntas de investigación. En respuesta a la primera, el sector (público o privado) de la oferta formativa no influye en la formación sobre educación inclusiva que reciben los futuros profesores. Respecto a la segunda pregunta, se ha hallado una influencia significativa en la oferta debida a la presencia del itinerario de orientación, que no todas las titulaciones ofrecen. Por último, los contenidos codificados sobre educación inclusiva en base a las guías o proyectos docentes han resultado consistentes en contraste con la exigencia de las competencias sobre inclusión. El carácter supra e internacional de las carencias formativas en el caso del profesorado de educación secundaria es uno de los principales temas de discusión a lo largo de todo el texto. También se discuten la brevedad de los programas, cómo ha influido hasta ahora el

itinerario de orientación educativa en España, la importancia de la inclusión en la educación secundaria y las implicaciones prácticas y curriculares del estudio.

Palabras clave: educación inclusiva; educación secundaria; España; formación de profesores; política de la educación; programa de estudios.

Abstract:

Secondary education has been identified as a barrier to achieve the real and effective inclusion of all students. Teacher education is crucial for achieving inclusive education. Therefore, our study analyzes training programs in Spain (64 masters). According to the statistical differences, it has been possible to answer three research questions. In response to the first one, the sector (public or private) of the offer does not influence the training on inclusive education that future teachers receive. Regarding the second question, a significant influence has been found on the offer due to the presence of the educational guidance pathway, which not all programs include. Finally, the contents codified on inclusive education based on the academic guides or projects have been consistent in contrast with the requirement of the competences on inclusion. The supra and international nature of the training gaps in the case of secondary education teachers is one of the main topics of discussion throughout the text. It has been also discussed the briefness of the programs, how the educational guidance pathway has influenced the programs in Spain, the relevance of inclusion in secondary education, and the practical and curricular implications of the study.

Key Words: curriculum; educational policy; inclusive education; secondary education; Spain; teacher education.

1. Introducción

1.1. Una formación insuficiente

La educación secundaria es una etapa crucial que implica varias peculiaridades en el sistema educativo respecto a la enseñanza infantil y primaria. La más relevante es la formación psicopedagógica que reciben los docentes. En España los maestros de educación infantil y primaria se preparan mediante grados de cuatro años, mientras que los profesores de secundaria se forman en un solo curso, a través del Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MFPS), que se imparte desde el curso 2010/11. Son bastantes los estudios que han evidenciado carencias y deficiencias en las distintas propuestas de formación del profesorado de secundaria anteriores al máster actual, como el Certificado de Aptitud Pedagógica (Mora, 2010; González, 2009), que continúan en el actual máster donde la satisfacción de los estudiantes es baja o muy baja (Santana, Marchena, Martín, & Alemán, 2018 para una revisión). Esta formación, pretendidamente especializada, ha sido identificada, además, como un obstáculo para lograr la plena inclusión (Carpenter & Cai, 2011; Forlin, Garcia Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher, & Rodriguez Hernandez, 2010). Según datos nacionales del *Sistema de Información EDUCAbase*, los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) de nuevo ingreso en educación secundaria en el curso 2015-16 ascienden a un total de 154260. Probablemente este

alumnado esté poniendo a prueba la capacitación docente de un profesorado, tal vez poco preparado para afrontar y superar los retos educativos que implica la inclusión.

Una educación inclusiva (EI) real es el derecho de la persona a una educación plena, eficaz y de calidad. Por ello se basa en la equidad y se realiza, siempre que sea posible, en el marco ordinario. Esto comporta hacer extensivos sus valores a todo el alumnado, por lo que se refiere, afecta, implica y beneficia a toda la comunidad educativa. Pretende ser una educación personalizada, que parte de la individualidad de cada alumno -de sus capacidades, sus necesidades, sus limitaciones...- y consigue el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos mediante un enfoque metodológico significativo, cooperativo y personalizado. Cultiva el valor de la diversidad desde la equidad y se erige en el pilar básico para una sociedad realmente inclusiva (López-Torrijo, 2009). La finalidad es, más que cubrir necesidades, descubrir capacidades, que todos tenemos (Castillo Arenal, 2013).

Sin EI difícilmente se alcanza la inclusión social, que enriquece la convivencia y el desarrollo de todos. La Comisión Europea (2016) renovó hace poco su agenda sobre aprendizaje por competencias, con el fin de mejorar la adquisición de habilidades y aprovechar el capital social de unos ciudadanos más seguros y activos. La senda de estas renovaciones conduce al aprendizaje a lo largo de la vida, tras la educación obligatoria, y éste converge con la “educación para todos” planteada por la Unesco. De hecho, en 2006 fue inaugurado el Unesco *Institute for Lifelong Learning*. Otro indicador de la proyección de la EI y la educación para todos surgió en 2017 con los *European Pillars of Social Right* de la Comisión Europea. Es evidente que la inclusión educativa y social siguen siendo una meta por alcanzar, especialmente en educación secundaria, dadas las características de la formación psicopedagógica de su profesorado.

Los principios de la inclusión se constituyen como una cuestión ética, actitudinal y existencial de cada persona y de la sociedad en su conjunto. La EI supone también una actitud profesional y social fundada, desde el principio, en el compromiso ético para garantizar el derecho de cada persona a alcanzar su máximo desarrollo. Sin embargo, no es suficiente con la predisposición; hace falta saber hacer. Por eso, los informes recientes sobre la calidad de la enseñanza enfatizan la atracción, retención y formación a los mejores profesores. Un ejemplo, sobre la base de los estudios PISA, es el informe *Great Teachers* de 2012 en Reino Unido. La formación española de los profesores de educación secundaria parece, no obstante, adormecida y al margen de estas tendencias. Así lo atestigua en 2013 el estudio *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) de la OCDE (2014). Por supuesto, esta valoración se refiere igualmente a la capacidad de los profesores para generar una educación secundaria inclusiva.

En cualquier caso, parece que no sólo España suspende en los programas de formación. De hecho, algunos de los países más influyentes en la realización de los estudios e informes forman a profesores con dificultades para obtener buenos resultados en inclusión y equidad (OCDE, 2007; Naciones Unidas, 2015). Pero este mal de muchos no es consuelo de nadie.

1.2. El espejo de las declaraciones

La inclusión es una meta con historia reciente e inacabada. El *Informe Warnock* de 1978, que proponía la integración de los niños y niñas con discapacidad en centros ordinarios y propugnaba sustituir las clásicas deficiencias por las necesidades, no tiene más años que la Constitución Española. No se pueden negar todas las conquistas conseguidas desde entonces, esas que hay que cuidar para no perder. Entre ellas, la reconversión de algunos centros específicos en centros de recursos, como se ha hecho en una parte importante de España (Rojas Pernia & Olmos Rueda, 2016). Pero la plena inclusión es algo complejo y parece que nunca termina de lograrse. Es notorio el flujo incesante de manifiestos supra e internacionales que reclaman una educación y sociedad inclusivas (Figura 1). Desde la *Declaración de Salamanca* de la Unesco en 1994 hasta las actuales propuestas en foros globales se viene reivindicando este derecho; unas veces con sucesivas y reiteradas denuncias, otras con nuevas metas.

Los informes y estudios que publica la *European Agency for Special Needs and Inclusive Education* resultan bastante ilustrativos para visualizar la demanda demográfica de alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), incluidas en el caso de España en la nueva denominación de NEAE de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013. En base al *International Standard Classification of Education (ISCED) 2*, que corresponde a la primera parte de la educación secundaria, la matriculación de alumnado con NEE en España se cuenta entre las más elevadas de Europa (Figura 2). Aunque el sistema educativo español es de los más inclusivos -99% de alumnado con NEE escolarizado al 80% en aula ordinaria en el curso 2014-15- (Eadsne, 2018¹), este dato es un primer paso para alcanzar una EI real.

Figura 1. Algunos hitos importantes en el proceso normativo para la inclusión.



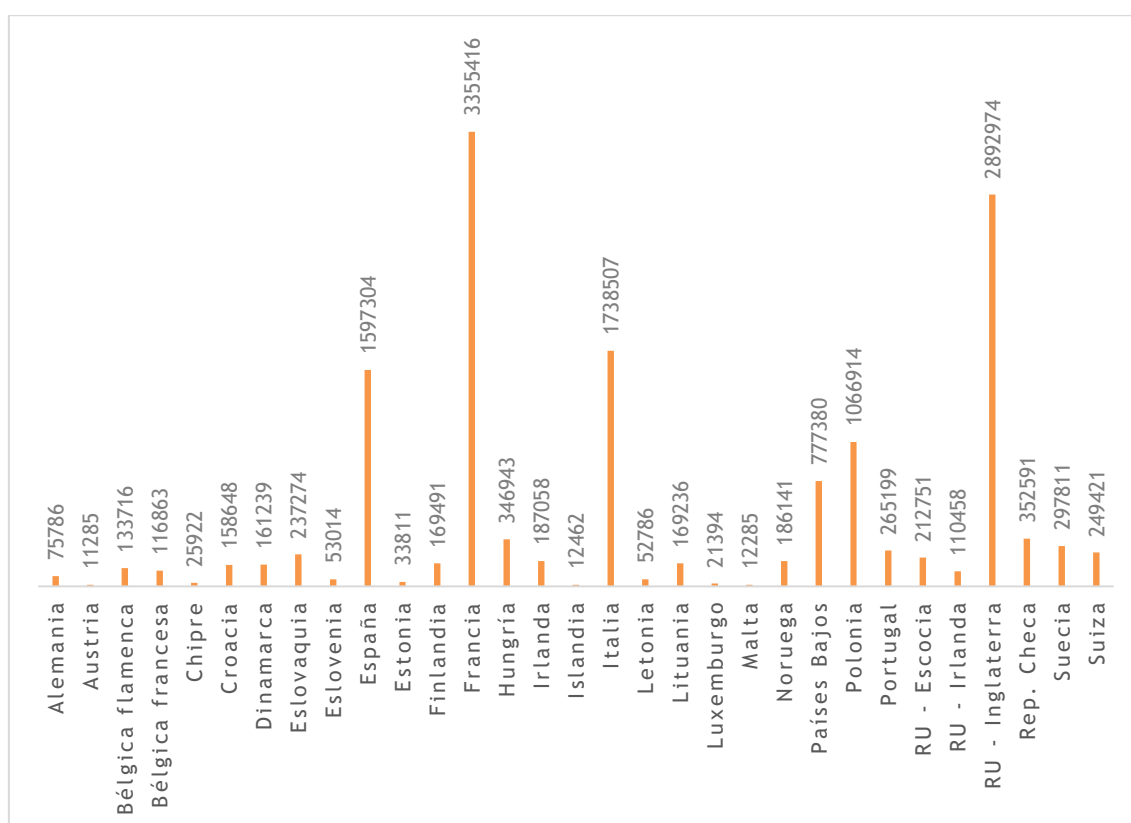
Fuente: Elaboración propia.

La EI es, por sí misma, un proceso ideal y, por lo tanto, conlleva dificultades para su realización. Existen múltiples barreras de aprendizaje y participación todavía: la brecha digital, las bolsas de pobreza extrema, los desatendidos movimientos migratorios, la inconclusa accesibilidad universal, las discapacidades de desarrollo, los

¹ Cantidad de alumnos con NEE matriculados en aula ordinaria al 80% dividido entre el alumnado total con NEE matriculado en educación formal.

trastornos de aprendizaje y conducta, entre otras. Es cierto que no todas las barreras afectan a la educación secundaria española y las que lo hacen no inciden de igual modo, pero ello no quiere decir que deba abandonarse el proceso de mejora constante. Algunas de las cuestiones principales que suscitan la reflexión son: a quién referirse (personas), acerca de qué cuestiones (derechos) y cómo solucionarlas (planes). Su contraste con las denuncias de las declaraciones refleja un panorama educativo que lleva bastante tiempo sin resolverse y la educación secundaria se presenta como una etapa especialmente desatendida. Por ello, un buen modo de concretar los planes de acción es atender a la formación psicopedagógica y, especialmente, didáctica del profesorado que se encarga de esta etapa en uno de los países con más estudiantes necesitados.

Figura 2. Alumnos europeos con NEE en el nivel ISCED2 al menos al 80% en aula ordinaria (2014-15).



Fuente: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). Country data and background information. Recuperado de <https://www.european-agency.org/data/country-data-and-background-information>

1.3. Planteamiento de un problema

Las investigaciones más recientes sobre EI en educación secundaria tratan en su mayoría sobre prácticas inclusivas. Menos estudios se han realizado sobre las políticas. Los temas más tratados han sido: las actitudes de los profesionales hacia la inclusión, el acceso al currículo ordinario, el apoyo entre iguales, las estrategias de

autodeterminación y la colaboración en áreas específicas (De Vroey, Struyf, & Katja Petry, 2016). Los estudios realizados en los últimos años son escasos (Round, Subban, & Sharma, 2016). Llama la atención el interés en el área de educación física (Coates, 2012; Vickerman, 2007), aunque serían deseables más estudios en otras áreas.

Sánchez Palomino llevó a cabo dos estudios en Almería en 1997 y 2007. Las similitudes entre ambos trabajos constituyen una radiografía bastante clarificadora de la inclusión en educación secundaria. La conclusión es la misma: el profesorado no tiene la suficiente formación sobre EI para dar respuesta a las necesidades y demandas de los alumnos. El primer estudio pone de relieve que la formación en EI es fundamentalmente teórica y pertenece a la enseñanza general (Sánchez Palomino, 1997). Diez años después, esta formación sería del todo inexistente. Además, las actitudes de los futuros profesores estuvieron marcadas por prejuicios que empobrecían su preparación (Sánchez Palomino, 2007). Aunque esta constatación se refiere al antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica, pesa una alerta sobre el actual máster que se exige a los docentes de educación secundaria. Darling-Hammond & Bransford (2005) señalan que el perfil profesional del docente requiere tres grandes tipos de conocimientos: sobre los alumnos, cómo aprenden y se desarrollan en un contexto social; sobre los contenidos y fines del currículo; y conocimiento sobre la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la capacidad para ayudar a los alumnos, evaluar sus avances y gestionar el aula de manera estimulante. Un perfil así exige a los docentes capacidades diversificadas que se entiende deberían ser prescriptivas en su formación y actualizadas posteriormente con la formación permanente. Es necesario, pues, analizar su formación sobre EI en el nuevo modelo formativo.

El propósito general de nuestro trabajo es conocer la formación del profesorado de educación secundaria sobre EI. Hemos profundizado en mayor medida en las diferencias entre los programas públicos y privados, la optatividad de las asignaturas e itinerarios, y en el aprendizaje de competencias sobre inclusión.

1.4. Preguntas de investigación

Con tales propósitos nos hemos planteado tres preguntas: si el sector (público o privado) de la oferta influye en la cantidad de créditos referidos a la EI de los programas formativos (P1); si influye la presencia de un itinerario de orientación (P2); y si los contenidos (CONT) que hemos codificado son consistentes con la exigencia de las competencias (COMP) sobre EI (P3).

2. Método

2.1. Participantes

Se han estudiado 64 Másteres de Formación del Profesorado de Secundaria ofertados por 60 universidades españolas. Son 64 las universidades que ofrecen este máster en España, pero 4 fueron eliminadas del presente estudio debido a carencias

en la información sobre creditaje, tanto en el *Boletín Oficial del Estado*, como en otras webs oficiales.

De los títulos analizados, 39 (60,9%) proceden del sector público y 25 (39,1%) del privado. Solo 15 de los 64 títulos ofrecen un itinerario exclusivo de orientación educativa.

2.2. Diseño

Se partió de un diseño descriptivo para derivar en el contraste de los datos relacionados con las preguntas de investigación. Se aplicaron pruebas intra-casos y entre-casos, siendo los casos las titulaciones ofertadas. El análisis de resultados estuvo centrado en la oferta de créditos sobre EI y en la cantidad de componentes (COMP+CONT) para la inclusión. Las dos han sido tratadas como variables dependientes a lo largo del estudio.

2.3. Instrumentos

Se recurrió al *Registro de Universidades, Centros y Títulos* (RUCT) como instrumento de indexación oficial, organizado por el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*. La estrategia de búsqueda documental comenzó por hallar una relación de las universidades que ofertan el título de MFPS en todo el Estado.

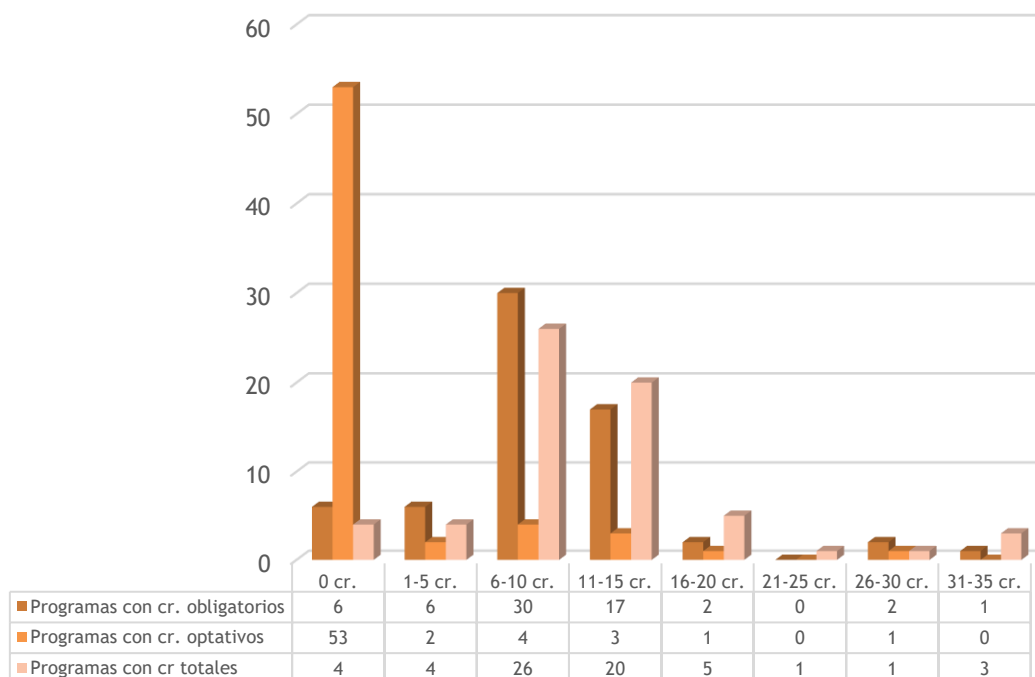
Aunque se realizaron tests estadísticos, no se usaron instrumentos normativos o criteriosales dadas las características del estudio.

2.4. Variables

Además del sector (público o privado), de la provincia donde se ofertan los títulos y de la presencia de un itinerario de orientación, se codificaron las variables siguientes. Se establecieron seis competencias y sus correspondientes contenidos en vista a una formación de calidad sobre EI. Para ello, nos basamos en nuestra propia experiencia y en las competencias y contenidos expuestos en el Real Decreto 1393/2007 y en la Resolución de 17 de diciembre de 2007, que regulan la programación del máster en cuestión². Algunas investigaciones sobre el tema influyeron especialmente en las codificaciones (Díaz Gandasegui & Caballero Méndez, 2014b; Opertti & Brady, 2011; Vieira & Martins, 2013). Con estas competencias y contenidos obtuvimos el creditaje sobre EI en función de si estaban presentes o no en las asignaturas de los másteres (Figura 3).

² Enlaces en línea a ambas normativas, respectivamente:
<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-22017>

Figura 3. Creditaje sobre EI en los programas de formación (N=64 programas).



Fuente: Elaboración propia.

Las competencias codificadas fueron:

- COMP1. Conocer la filosofía e implicaciones de la EI en educación secundaria.
- COMP2. Ser capaz de valorar críticamente el desarrollo de políticas sobre EI en Europa, España y las Autonomías: aportaciones, carencias y mejoras exigibles.
- COMP3. Conocer e identificar las barreras para acceder al aprendizaje, participación y convivencia educativas de todos y en equidad.
- COMP4. Ser capaz de responder a la diversidad diseñando un Proyecto Educativo de Centro inclusivo: adaptación del currículum y los recursos.
- COMP5. Ser capaz de aplicar una docencia colaborativa e innovadora, y reflexionar sobre la práctica desde la investigación y la dimensión ética de la docencia.
- COMP6. Ser capaz de orientar a las familias en diferentes contextos educativos, así como favorecer su participación y colaborar con ellas en un proyecto de EI.

En cuanto a los contenidos, se ha visto previamente que, no sólo es importante su cantidad o creditaje, sino también el enfoque con que se presentan a los alumnos (Clark, 2016). Conscientes de este matiz, nuestra codificación de contenidos fue la siguiente:

- CONT1. Conceptualización, condiciones, implicaciones y alcance de la EI.

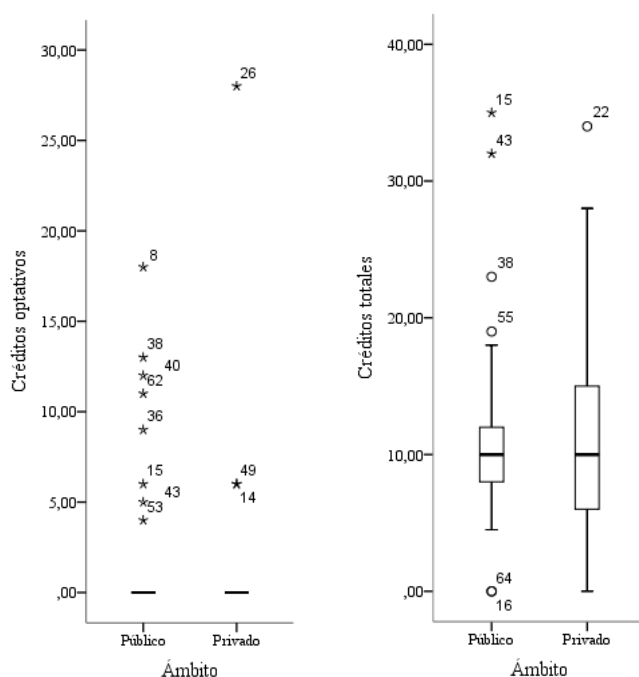
- CONT2. Marco normativo internacional, nacional y autonómico sobre EI.
- CONT3. Barreras personales, sociales, económicas y docentes, entre otras, para una EI: detección, clasificación, análisis, prevención y eliminación.
- CONT4. Recursos, medidas y estrategias didácticos y organizativos para atender a la diversidad.
- CONT5. Competencias de un educador inclusivo en la educación secundaria.
- CONT6. Participación de la comunidad educativa y el entorno social para la EI.

En principio, entendemos que los contenidos deberían responder a las competencias que se exigen en los programas de formación.

Debido a la ausencia de datos en las guías o proyectos docentes, tuvimos que eliminar del análisis la asignatura “Sociedad, Familia y Educación” de tres de las universidades analizadas. Lo mismo ocurrió con la asignatura “Procesos y Contextos Educativos” de uno de los centros y con dos itinerarios de orientación.

Los créditos cuya modalidad (optativa u obligatoria) dependía de varios itinerarios han sido procesados como créditos optativos, aunque figurasen como créditos obligatorios. Sin embargo, los créditos obligatorios que pertenecían a un solo itinerario fueron tratados como créditos obligatorios de la totalidad del máster. De esta manera, hemos intentado superar la compleja elegibilidad en las titulaciones situando la categorización en un punto intermedio. Finalmente, los créditos optativos sobre EI son una constante ($M_e=.0$; $RIC=.0$), a excepción de algunos casos atípicos (Figura 4).

Figura 4. Anomalías en el creditaje sobre EI.



Fuente: Elaboración propia.

2.5. Procedimiento y análisis

La estrategia de búsqueda documental consistió en cuatro pasos: localización de centros que ofertan el MFPS; localización de webs con los datos de cada titulación; obtención de las guías académicas; y extracción de los datos comunes en base a las competencias y contenidos codificados previamente. El primer paso (localización de centros) se llevó a cabo mediante el RUCT y los dos siguientes (localización de webs y obtención de guías académicas) en las páginas oficiales de cada universidad. Tras el segundo paso se eliminó del estudio a los 4 centros con datos ambiguos.

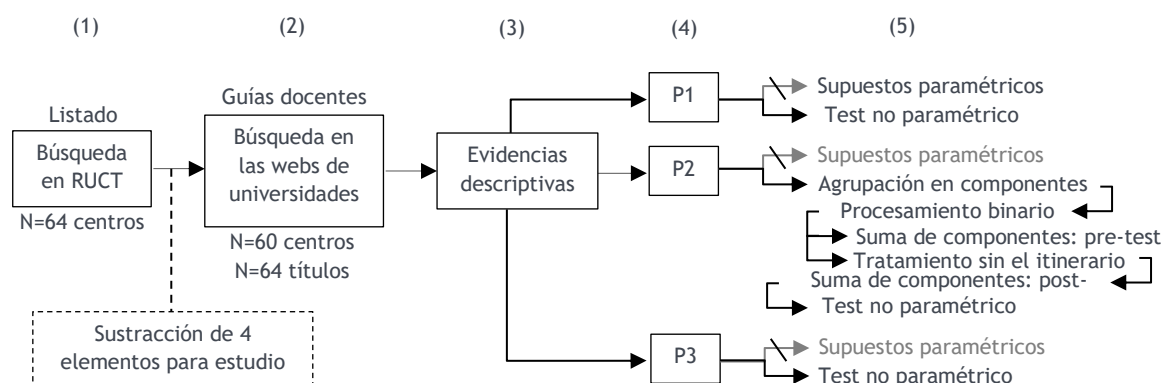
Se han reportado estadísticos descriptivos acerca de la zona, el sector y el itinerario de orientación educativa. También sobre las competencias y contenidos, incluyendo valores relativos a la cantidad total de títulos ofertados.

Para dar respuesta a la P1, se calculó la diferencia estadística entre la oferta pública y la privada. No se pudieron obtener evidencias del cumplimiento de supuestos de normalidad y homocedasticidad, por lo que se aplicó la prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes: títulos públicos y privados.

Para responder a la P2, se siguió un procedimiento más largo. En primer lugar, se entendió que las competencias y los contenidos podían ser agrupados bajo una nueva variable que hemos llamado “componentes” sobre EI. Se procesó esta variable de manera individual (para cada titulación), a través de un sistema binario por presencia o ausencia de cada uno de los componentes. Se hizo así, dada la imposibilidad de determinar cuántos créditos de cada asignatura están exactamente dirigidos a formar en EI. A continuación, se sumaron los componentes para obtener un puntaje por titulación, que tuvimos en cuenta como pre-test. A estos puntajes iniciales se les sustrajo la cantidad correspondiente a los itinerarios de orientación y se calculó un segundo puntaje para cada titulación (post-test). Por último, se calculó la prueba de Wilcoxon para dos muestras relacionadas, dado que tampoco hubo aquí evidencias de normalidad y homocedasticidad. De esta manera, se pretendió hallar la diferencia estadística entre la presencia de componentes sobre EI con y sin los itinerarios de orientación.

Para contestar a la P3 y nuevamente ante el incumplimiento de normalidad e igualdad de varianzas, se calculó el coeficiente de concordancia de Kendall. Se obtuvieron valores en base a los puntajes del pre-test ideado para la P2. Se contrastó cada competencia con su correspondiente contenido, así como la suma de competencias con la suma de contenidos. La figura 5 resume de manera gráfica el proceso y la toma de decisiones del estudio.

Figura 5. Diagrama de flujo del proceso de estudio.



Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Creditaje sobre EI

Cuatro de los programas de formación analizados no ofrecen créditos sobre EI (6.25%) y gran parte de las titulaciones no cuentan con el itinerario de orientación (82.81%). Eso implica que la oferta de créditos sobre EI está firmemente conectada a las didácticas generales y no tanto a las específicas. Así pues, llaman la atención dos cuestiones: una, la obligatoriedad de cursar asignaturas cercanas a la EI; y dos, la insuficiencia de cursar 12 créditos en el módulo genérico frente a los 24 del específico³ para capacitar a los futuros profesores para la EI.

3.2. Geo-localización

La provincia que más créditos sobre EI oferta en los programas de formación es: Oviedo (hasta 35 créditos). Le siguen Madrid (34), Burgos (32), Bilbao (28), Alicante (19), Álava, Badajoz, Cáceres, Guipúzcoa, Mérida, Plasencia y Vizcaya (18 créditos cada una).

Las zonas que ofrecen menos créditos sobre EI son: León (7), Ávila, Zaragoza (6 créditos ambas), Albacete, Ciudad Real, Cuenca y Toledo (5 créditos cada una). El cálculo sobre créditos no constituye la suma de todos los créditos de cada centro en una provincia, sino la titulación que más créditos totales oferta sobre EI en el lugar. Una relación de las zonas con el máximo número de créditos sobre EI ofertados figura en la Tabla 1.

³ Orden ECI/3858/2007 de 27 de diciembre, Anexo, Sec. 5:
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22450

Tabla 1
Máximos créditos sobre *El* en titulación única según la zona.

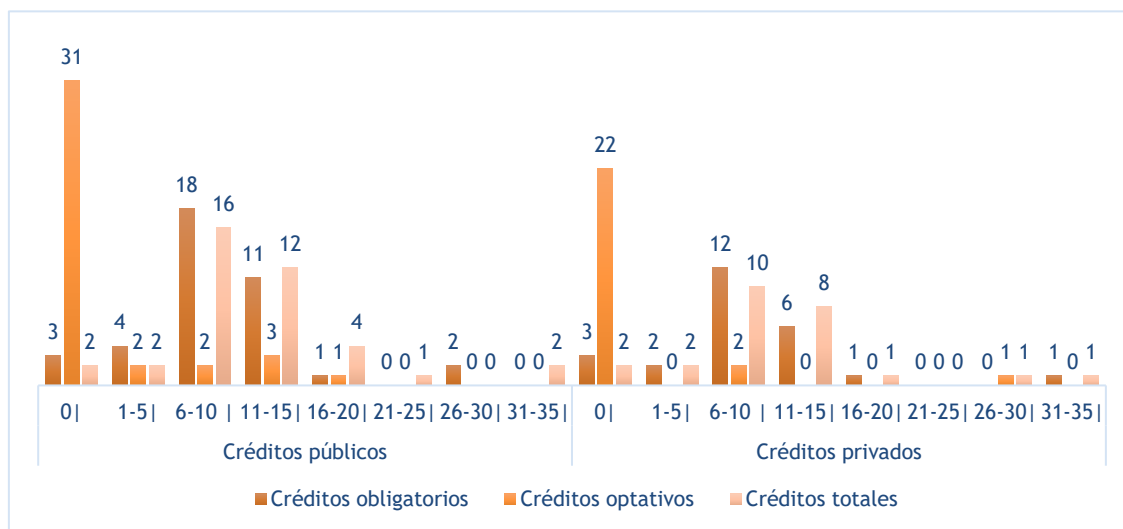
Zona	Créditos	Zona	Créditos
Álava	18	Logroño	9
Albacete	5	Madrid	34
Alcalá de Henares	12	Málaga	8
Alicante	19	Mérida	18
Almería	8	Murcia	8
Ávila	6	Oviedo	35
Badajoz	18	Pamplona	6
Barcelona	15	Plasencia	18
Bilbao	28	Salamanca	9
Burgos	32	Santa Cruz de Tenerife	10
Cáceres	18	Santander	11
Cádiz	8	Santiago de Compostela	14,5
Castellón	12	Sevilla	8
Ciudad Real	5	Tarragona	12
Cuenca	5	Toledo	5
Elche	9	Valencia	15
Guipuzcoa	18	Valladolid	8
La Coruña	14,5	Vigo	0
Las Palmas de Gran Canaria	10	Vizcaya	18
León	7	Zaragoza	6

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Sector

Los datos descriptivos sobre universidades públicas y privadas (Figura 6) muestran una similitud evidente. Hay una ligera diferencia entre sectores en la oferta de programas con más de 25 créditos sobre *El*. También hay una ligera inclinación del sector público hacia la oferta de créditos obligatorios y del privado hacia los optativos, pero el tamaño de los casos (4 respectivamente) resulta anecdótico.

Figura 6. Creditaje sobre EI en función del sector: público o privado.



Fuente: Elaboración propia.

3.4. Componentes

Los datos descriptivos sobre los componentes de EI en las titulaciones figuran en la Tabla 2. Se aprecian algunas diferencias ostensibles sobre el itinerario de orientación.

Tabla 2
Componentes sobre EI en los programas de formación.

Sector	Títulos incluyendo el itinerario de orientación						Títulos eliminando el itinerario de orientación					
	Públicos		Privados		Ambos		Públicos		Privados		Ambos	
	<i>f</i>	<i>h</i>	<i>f</i>	<i>h</i>	<i>f</i>	<i>h</i>	<i>f</i>	<i>h</i>	<i>f</i>	<i>h</i>	<i>f</i>	<i>h</i>
COMP1	13	.203	5	.078	18	.281	7	.109	3	.047	10	.156
COMP2	26	.406	12	.188	38	.594	23	.359	11	.172	34	.531
COMP3	14	.219	6	.094	20	.313	7	.109	4	.063	11	.172
COMP4	27	.422	20	.313	47	.734	21	.328	18	.281	39	.609
COMP5	11	.172	6	.094	17	.266	9	.141	6	.094	15	.234
COMP6	34	.531	21	.328	55	.859	32	.500	21	.328	53	.828
CONT1	15	.234	6	.094	21	.328	8	.125	6	.094	14	.219
CONT2	24	.375	15	.234	39	.609	22	.344	14	.219	36	.563
CONT3	14	.219	6	.094	20	.313	6	.094	4	.063	10	.156
CONT4	27	.422	18	.281	45	.703	20	.313	16	.250	36	.563
CONT5	8	.125	1	.016	9	.141	7	.109	1	.016	8	.125
CONT6	35	.547	19	.297	54	.844	34	.531	19	.297	53	.828

f=componentes absolutos *h*=componentes relativos (N=64)

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Diferencia entre centros públicos y privados

En respuesta a la P1 no se hallaron diferencias estadísticas en la oferta de créditos sobre EI en función del sector: público o privado (Tabla 3).

Tabla 3
Contraste en función del sector: público y privado.

Sector	Rangos			Estadísticos de contraste		
	N	Rango promedio	Suma de rangos	Cr. Totales	Sector	
Créditos totales	Público	39	32.95	1285.00	U de Mann-Whitney	470.000
	Privado	25	31.80	795.00	W de Wilcoxon	795.000
	Total	64			Z	-.242
				p	.809	

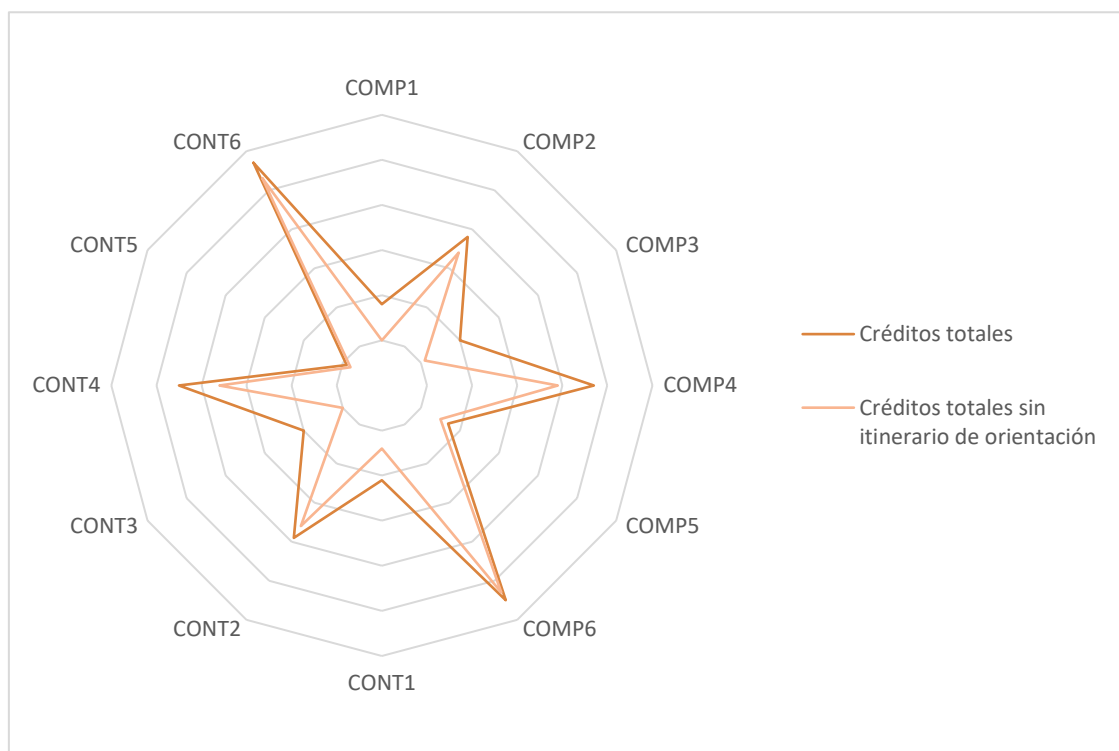
Fuente: Elaboración propia.

3.6. El itinerario de orientación

La oferta de asignaturas (créditos) sobre EI en las titulaciones se reduce notoriamente si los itinerarios de orientación son sustraídos del análisis (Figura 7).

Se halló una respuesta afirmativa a la P2. Los itinerarios de orientación, efectivamente, influyen en la presencia de competencias, contenidos y componentes (Tabla 4).

Figura 7. Reducción de créditos sobre EI sin el itinerario de orientación.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4
Contraste en función del itinerario de orientación.

		Rangos			Estadísticos de contraste ^j	
		N	Rango promedio	Suma de rangos	Competencias con/sin el itinerario de orientación	
Competencias con/sin el itinerario de orientación	Negativos	17 ^a	8.50	136.00	Z	-3.552 ^k
	Positivos	0 ^b	0.00	0.00	p	.000
	Empates	47 ^c				
	Total	64				
		N	Rango promedio	Suma de rangos	Contenidos con/sin el itinerario de orientación	
Contenidos con/sin el itinerario de orientación	Negativos	14 ^d	7.00	91.00	Z	-3.204 ^k
	Positivos	0 ^e	0.00	0.00	p	.001
	Empates	50 ^f				
	Total	64				
		N	Rango promedio	Suma de rangos	Componentes con/sin el itinerario de orientación	
Componentes con/sin el itinerario de orientación	Negativos	17 ^g	8.50	136.00	Z	-3.530 ^k
	Positivos	0 ^h	0.00	0.00	p	.000
	Empates	47 ⁱ				
	Total	64				

^a COMP sin orientación < COMP con orientación.

^b COMP sin orientación > COMP con orientación.

^c COMP sin orientación = COMP con orientación.

^d CONT sin orientación < CONT con orientación.

^e CONT sin orientación > CONT con orientación.

^f CONT sin orientación = CONT con orientación.

^g COMP+CONT sin orientación < COMP+CONT con orientación.

^h COMP+CONT sin orientación > COMP+CONT con orientación.

ⁱ COMP+CONT sin orientación = COMP+CONT con orientación.

^j Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

^k Basado en los rangos positivos.

Fuente: Elaboración propia.

3.7. Consistencia curricular

Tan sólo en el contraste entre la COMP5 y el CONT5 fue posible afirmar la consistencia entre la competencia exigida y el contenido de enseñanza ofrecido. Por tanto, no se ha hallado una respuesta positiva a la P3 con carácter general (Tabla 5).

Tabla 5
Consistencia entre competencias y contenidos (N=64).

Componente sumado	Rango promedio	Estadísticos de contraste			
		W de Kendall	χ^2	gl	p
COMP1	1.48	.020	1.286	1	.257
CONT1	1.52				
COMP2	1.49	.002	.111	1	.739
CONT2	1.51				
COMP3	1.50	0.000	0.000	1	1.000
CONT3	1.50				
COMP4	1.52	.011	.667	1	.414
CONT4	1.48				
COMP5	1.56	.073	4.571	1	.033
CONT5	1.44				
COMP6	1.51	.005	.333	1	.564
CONT6	1.49				
Suma COMP	1.56	.051	3.200	1	0.74
Suma CONT	1.44				

Fuente: Elaboración propia.

Además, la suma de todas las competencias y la de todos los contenidos no resultó consistente de manera significativa.

3.8. Apreciaciones cualitativas

Sobre la COMP1 y el CONT1: las guías académicas no suelen especificar términos como “filosofía” de la EI, aunque sí otros como “desarrollar” o “relacionar” en relación a la EI.

Sobre la COMP2 y el CONT2: tampoco viene especificado el nivel de aplicación de las políticas (inter/supranacional, nacional, autonómica, local) y en la mayoría de las guías no suele hacerse alusión a estas dimensiones.

Sobre la COMP3 y el CONT3: las dificultades de aprendizaje no se recogen como tal. Se las engloba en el diagnóstico o la evaluación psicopedagógicos. Además, generalmente este contenido forma parte del itinerario de orientación, por lo que no todos acceden a él.

Sobre la COMP4 y el CONT4: la atención a la diversidad viene tipificada en ocasiones como “atención a la equidad”. En concreto, las guías de “Sociedad, Familia y Educación” no abordan la participación de contextos educativos (vecinos, familia, asociaciones, etc.).

Sobre la COMP5 y el CONT5: no suele constar en las guías académicas, aunque se trata de una cuestión imprescindible -las necesidades y carencias del profesorado-. En algún caso se plantea la formación en competencias emocionales.

Sobre la COMP6 y el CONT6: se reitera el comentario para la COMP4 y el CONT4.

Algunas guías docentes no recogen de manera explícita las competencias y contenidos de la asignatura. Antes bien, se registran de manera simple y esquemática, sin aclaraciones acerca del desarrollo de los aprendizajes. Consideramos que esta presentación, abierta y difusa, permite a los profesores universitarios impartir asignaturas en base a contenidos y competencias diferentes para cada grupo de alumnos. La oferta formativa es diferenciada ya de por sí, pero este enfoque podría dispersarla todavía más.

La mención de un listado de competencias y contenidos no garantiza ni excluye que éstos sean abordados como objetivos docentes en los programas de formación. Sencillamente, hemos asumido como referencia las competencias y contenidos sobre EI que codificamos.

4. Discusión

4.1. Una formación breve y carential

La formación psicopedagógica y didáctica del profesorado de educación secundaria resulta breve e insuficiente. No sólo es más reducida que la de los maestros y graduados de etapas educativas anteriores, sino que está plagada de carencias para conseguir una mínima EI. Hay un abismo entre lo que demandan los organismos supra e internacionales y la capacitación que ofrecen los planes formativos. Además, el marco político español suscribe muchas de estas declaraciones, cuyo incumplimiento es evidente. A esto se suman unas pautas normativas y unos programas de formación poco concretos y difíciles de aplicar sistemáticamente.

No se trata de un problema nacional. Otros países han confesado las mismas conclusiones. Uno de ellos es el Reino Unido, con estudios que muestran una formación insuficiente para hacer efectiva la inclusión, tanto en Inglaterra (Nash & Norwich, 2010), como en Escocia (Florian & Rouse, 2009). Casualmente, el Reino Unido es uno de los estados miembros de la Unión Europea -al menos todavía- con más alumnos con NEE (como se ha visto en la Figura 2). Esto hace de este territorio un escenario similar al español, aunque con culturas y programas para la formación muy distintos entre sí. En cualquier caso, la proyección de necesidades sí es coincidente y son dos de las zonas con más alumnado con NEE.

Dar respuesta a las necesidades del alumnado no es un capricho. Es más, algunos de los últimos estudios de expertos en inclusión van en la línea de visibilizar y dar voz al alumnado (Ainscow & Messiou, 2017; Simón Rueda, Echeita, & Sandoval

Mena, 2018). De los dos estudios citados, el primero es precisamente del Reino Unido y el segundo español.

Más allá de Europa, hay otros lugares que advierten el mismo problema en la formación. En Japón, por ejemplo, hay estudios que muestran una falta de capacitación en el para profesores de educación secundaria (Forlin, Kawai, & Huguchi, 2015). Más cerca y más grave aún, en Inglaterra muestran que el 65% de los profesionales que imparten cursos de formación para profesores de educación secundaria no están familiarizados con el alcance de las NEE. En su favor, los directores de estos programas argumentan que no hay tiempo suficiente para tratar este tema a fondo y que hay mucha más materia que enseñar (Nash & Norwich, 2010). Por el contrario, otros programas de formación, aparentemente más eficaces, arrojaron una mejora en las actitudes de los futuros profesores y disminuyeron significativamente su preocupación por afrontar las necesidades de los alumnos en Australia (Guilbert, Lane, & Van Bergen, 2016; Sharma & Nuttal, 2016).

En Madrid se llevó a cabo un estudio con 250 profesores de educación secundaria, que decían necesitar más formación en cuanto a técnicas y recursos para grupos heterogéneos de alumnos (en este caso con discapacidad). En concreto, se sentían poco preparados para abordar escenarios educativos “inesperados”, aunque el 52% había tenido ya alumnos con NEE (Díaz Gandasegui & Caballero Méndez, 2014b). Los mismos autores concluyen en otro estudio que los centros de secundaria no disponen de los recursos necesarios para que todos los alumnos puedan ser debidamente atendidos de manera conjunta: políticas y proyectos inclusivos, eliminación de barreras arquitectónicas, materiales de enseñanza adaptados, apoyos al profesorado o disminución de la ratio en las aulas (Díaz Gandasegui & Caballero Méndez, 2014a). Esto da una idea de las premuras que deben afrontar los profesores y los alumnos, y de otros problemas que no tienen tanto que ver con la formación psicopedagógica. Sin embargo, gran parte de la actividad inclusiva de los centros es responsabilidad de sus docentes, por lo que deben estar bien preparados para ello, tanto en didáctica, como en gestión y concienciación.

4.2. La influencia del itinerario de orientación

Algunas afirmaciones de los estudios sobre los Certificados de Aptitud Pedagógica en Almería pueden hacerse extensibles a los actuales másteres. Se dijo que la formación para la EI está vinculada a las didácticas generales (Sánchez Palomino, 1997) y esto mismo es lo que corrobora nuestro estudio a nivel nacional. Es probable que, después de 21 años de desarrollo del currículum, el nuevo modelo formativo conserve algunas de las antiguas limitaciones (Santana et al., 2018). En este encaje pesimista, los itinerarios de orientación educativa destacan por su oferta en lo relativo a la EI. Ciertamente, esta es una excepción en los programas de formación del profesorado y, de hecho, hemos podido demostrar su influjo significativo en la oferta de componentes para la inclusión. Siendo un 17.19% los másteres que ofertan este itinerario, es todavía más preocupante su influencia en la formación para la EI y, por otro lado, también impresiona que sea una proporción tan pequeña.

Es común que la formación sobre EI se acumule en créditos obligatorios; sin contar los obligatorios de los itinerarios, que son optativos. Si bien es cierto que la necesidad y la demanda de los alumnos implica la obligación de los docentes para lograr la inclusión, la formación obligatoria tiene la mitad de créditos que la optativa en todos los másteres. Eso conlleva una reducción considerable de la capacitación docente para generar una EI suficiente y patente. Además, teniendo en cuenta que el máster dura un curso académico, contando las Prácticas y Trabajo Fin de Máster, se trata de 12 créditos para la enseñanza general (normalmente obligatorios) y 24 para la específica (incluidos los itinerarios).

4.3. Aportaciones y relevancia

Nuestro estudio aporta una perspectiva nacional que hasta ahora no se había realizado en base al MFPS. Se han utilizado métodos innovadores y creativos, aunque no menos rigurosos. Con todo, se han aclarado resultados estadísticamente significativos sobre los planes de estudios y se ha profundizado en conclusiones anteriores. De todas formas, no es tan relevante la novedad de los hallazgos, que de algún modo ya se intuía, cuanto la confirmación de carencias que pueden afectar seriamente y, con mayor rotundidad aún, al alumnado de secundaria con NEE.

Más allá de las políticas y las declaraciones, la importancia de la EI es máxima. Desde la investigación, existen numerosos foros de difusión de resultados. Algunos de los últimos encuentros en 2017 han sido el *XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva* en abril, en Oviedo; y en diciembre el *World Congress on Special Needs Education* en Cambridge y el *I Congreso Internacional de Inclusión y Mejora Educativa* en Alcalá de Henares. Para 2018 se están preparando eventos como el *Inclusion International, 17th World Congress*, en Birmingham. Seguramente, uno de los temas a abordar sea el de la educación secundaria, puesto que los anteriores resultados llevan a la urgencia de seguir trabajando por una mejor formación del cuerpo docente, entre otros temas.

4.4. Implicaciones para la práctica

Existen muchos materiales para implementar la docencia en los másteres de formación del profesorado. Un tipo de material útil son los instrumentos de evaluación. Éste sirve, tanto para la práctica docente, como para la sistematización de los programas formativos. Utilizar el *Index for Inclusion* de Booth & Ainscow (2002) u otros sistemas de chequeo puede ayudar a los profesores universitarios y a los coordinadores de los másteres para establecer competencias y contenidos básicos. Una de las revisiones más recientes sobre instrumentos de evaluación la han realizado los profesores Azorín Abellán, Arnaiz Sánchez, & Maquilón Sánchez (2017) en Murcia. Este tipo de herramientas contribuyen a la codificación de componentes, puesto que ya incorporan una propuesta útil para abordar las carencias formativas de los programas de formación del profesorado de educación secundaria.

Los programas de formación de los dos estudios australianos tuvieron más éxito que los nuestros o los de otras zonas. Los planes de estudios basados en la EI han

permitido una mayor seguridad a los profesores para afrontar la enseñanza con alumnos con necesidades de apoyo educativo. Seguramente, adoptar un enfoque parecido mejoraría los resultados de los programas de formación españoles y de otros contextos con problemas similares. Uno de los ejes clave de los programas con éxito fue la cuestión de las actitudes docentes.

Creemos que el enfoque clínico y el educativo son ambos necesarios y complementarios. Su confrontación implica dejar fuera de la educación ámbitos tan imprescindibles como la detección o la rehabilitación. Estamos convencidos de que el espíritu de la EI implica sumar lo clínico, social, político, tecnológico con lo educativo, todos ellos necesarios para la debida calidad en la atención al alumnado.

4.5. Limitaciones del estudio

La categorización de competencias y contenidos sobre EI podría haber sido diferente. Eso resta firmeza al estudio, pero lo mismo habría ocurrido con cualquier otra codificación. Consideramos que los criterios utilizados para la codificación son razonables y correctos. Lo mismo ocurre con el procedimiento para contestar a la P2. Asimismo, hemos basado el estudio en la cantidad de créditos sobre EI que contenían los programas formativos y, sin embargo, éste no es un indicador de lo que ocurra a pie de aula.

4.6. Líneas de investigación emergentes

En relación con lo anterior, además del número de créditos sería necesario ampliar esta información, analizando las prácticas reales de dicha docencia, lo que proponemos para estudios posteriores. Del mismo modo, sería conveniente testar la codificación de nuevas competencias y contenidos.

En este caso, las codificaciones están inspiradas en las normativas y en la experiencia propia; otras vías de configuración son aquellas basadas en la evidencia investigadora, en los relatos de las aulas de educación secundaria o en la validación por juicio de expertos con directores y jefes de estudios. La cuestión del creditaje y su correspondencia en las aulas de la universidad es más compleja. Es necesario abordar estudios focales en diferentes centros que ofrecen el máster. Este tipo de trabajos permitiría contrastar lo que recogen las guías docentes y la formación real que adquieren los futuros profesores. Además, ello permitiría una estimación (por tiempo, sesiones, ejercicios, etc.) de la cantidad de créditos de una asignatura que van destinados al aprendizaje de competencias sobre EI. Por otra parte, con unos programas de formación tan difusos entre sí y tan poco sistemáticos es difícil obtener un resultado válido, fiable y significativo. Una reforma del currículum tal vez permitiría la realización de estudios focales sólidos y un meta-análisis posterior para profundizar en el panorama nacional.

Con respecto a la docencia en estos másteres oficiales, surgen algunas dudas acerca del profesorado que imparte dicha docencia: ¿quién la imparte? ¿son profesores con formación en valores, inclusión y atención a la diversidad?, ¿son expertos o imparten docencia en ese MFPS por asignación docente de última hora? Estas y otras

cuestiones similares sobre los profesores universitarios son sustanciales para entender y valorar la formación que aportan las universidades al profesorado de educación secundaria, especialmente la formación precisa para hacer efectiva la EI en los centros. Entendemos que realizar estudios sobre qué y cómo se enseña serían imprescindibles para complementar otros trabajos en la línea de qué y cómo se aprende. Esto deriva en el estudio de buenas prácticas formativas para la inclusión mediante complementación metodológica -con un fuerte componente cualitativo- que aborde al menos con suficiencia y claridad la autonomía y heterogeneidad con las que son aplicados los programas de formación por las distintas universidades.

Las diferencias estadísticas halladas en torno al itinerario de orientación justifican nuevos estudios sobre este punto en particular. No tanto sobre la influencia en la oferta formativa. Eso ya está hecho. Más bien sobre la homogeneidad de estos itinerarios entre los centros españoles o las competencias y contenidos de los mismos. Igualmente, la inconsistencia entre componentes sobre EI da razones para realizar estudios sobre la convergencia de las titulaciones españolas, máxime cuando España forma parte del proceso de convergencia de Bolonia para el *Espacio Europeo de Educación Superior*.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. & Messiou, K. (2017). Engaging with the views of students to promote inclusion in education. *Journal of Educational Change*, 4, 1-17. doi: <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9312-1>
- Azorín Abellán, C. M., Arnaiz Sánchez, P., & Maquilón Sánchez, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75). Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/140/14054387002/html/index.html>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Center for Studies on Inclusive Education.
- Carpenter, C. & Cai, S. (2011). Effect of clinic experience on pre-service professionals perceptions of applied special needs services. Efeitos da experiência clínica na percepção de profissionais do pré-atendimento na utilização de serviços especiais. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 13(2), 145-149. doi: <https://doi.org/10.5007/1980-0037.2011v13n2p145>
- Castillo Arenal, T. (2013). *Déjame Intentarlo. La discapacidad: hacia una visión creativa de las limitaciones humanas*. Amica.
- Clark, S. (2016). An exploratory study examining the influence of the number of reading methods courses on pre-service and in-service teacher perceptions of ability to teach reading. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 125-141. doi:10.1080/1359866X.2015.1066492

- Comisión Europea. (2016). Competence frameworks: the European approach to teach and learn 21st century skills. Recuperado de: <https://ec.europa.eu/jrc/en/news/competence-frameworks-european-approach-teach-and-learn-21st-century-skills>
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.) (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teacher Should Learn and Be Able to Do*. Jossey Bass.
- De Vroey A., Struyf, E., & Katja Petry K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1075609>
- Díaz Gandasegui, V. & Caballero Méndez, F. (2014a). Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 97-113. doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.02.01.05>
- Díaz Gandasegui, V. & Caballero Méndez, F. (2014b). Necesidades Formativas del Profesorado de Secundaria en la Docencia a Alumnos con Discapacidad. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 192-217. doi: <https://doi.org/10.4471/rise.2014.14>
- Eadsne. (2018). Country data and background information. Recuperado de <https://www.european-agency.org/data/country-data-and-background-information>
- Florian, L. & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594-601. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.003>
- Forlin C., Kawai, N., & Higuchi S. (2015). Educational reform in Japan towards inclusion: are we training teachers for success? *International Journal of Inclusive Education*, 19(3), 314-331 doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.930519>
- Forlin, C., Garcia Cedillo, I., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodriguez Hernandez, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring supportive attitudes by newly graduated teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723-39. doi: <https://doi.org/10.1080/13603111003778569>
- González, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- Guilbert, D., Lane, R., & Van Bergen, P. (2016). Understanding student engagement with research: a study of pre-service teachers' research perceptions, research experience, and motivation. *Asian-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 172-187. doi: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1070118>

- Lopez-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-20.
- Mora, A. J. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socioeconómico de las familias. *Revista de educación, número extraordinario 2010*, 171-190.
- Naciones Unidas. (2015). The Millennium Development Goals. Report 2015. Recuperado de <http://www.un.org/millenniumgoals/reports.shtml>
- Nash, T. & Norwich, B. (2010). The initial training of teachers to teach children with special educational needs: A national survey of English Post Graduate Certificate of Education programs. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1471-1480. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.005>
- OECD. (2007). OECD Review of the Quality and Equity of Education Outcomes in Scotland. Recuperado de <https://www.oecd.org/edu/school/39744132.pdf>.
- OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Opertti, R. & Brady, J. (2011). Developing inclusive teachers from an inclusive curricular perspective. *PROSPECTS*, 41(3), 459-72. doi: <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9205-7>
- Rojas Pernia, S. & Olmos Rueda, P. (2016). Los centros de educación especial como centros de recursos en el marco de una escuela inclusiva. Reseña para un debate. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(1), 323-339.
- Round, P., Subban, P. K., & Sharma, U. (2016). 'I don't have time to be this busy.' Exploring the concerns of secondary school teachers towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education* 22(2), 185-198. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1079271>
- Sánchez Palomino, A. (1997). Formación inicial del profesorado de educación secundaria y atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1), 67-81.
- Sánchez Palomino, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), 149-181.
- Santana, R., Marchena, R., Martín, J., & Alemán J. (2018). Abandono escolar y formación docente: interpretaciones del profesorado de Educación Secundaria. *Aula Abierta*, 47(3), 365-372. doi: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.365-372>

Simón Rueda, C., Echeita, G., & Sandoval Mena, M. (2018, en prensa). Incorporating students' voices in the 'Lesson Study' as a teacher-training and improvement strategy for inclusion / La incorporación de la voz del alumnado a la 'Lesson Study' como estrategia de formación docente y mejora para la inclusión. *Cultura y Educación*, 30(1), 205-225. doi: <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1416741>

Umesh, S. & Nuttal, A. (2016). The impact of training on pre-service teacher attitudes, concerns, and efficacy towards inclusion. *Asian-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(2), 142-155. doi: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1081672>

Vieira, F. B. A. & Martins, L. A. R. (2013). Formação e criatividade: elementos implicados na construção de uma escola inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(2), 225-242. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200007>

Cómo citar este artículo:

García-García, F.J., López-Torrijo, M. & Santana-Hernández, R. (2020). Educación inclusiva en la formación del profesorado de Educación Secundaria: Los programas españoles. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 270-293. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.14085