

Formar profesores inclusivos. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las NEE

Gerardo Echeita

Universidad Autónoma de Madrid

gerardo.echeita@uam.es



Introducción

Desde hace más treinta años, tanto en Europa como en otros muchos países alrededor del mundo, se trabaja en el proceso de revisar e intentar reformar los sistemas educativos - en todos los planos en los que estos se estructuran -, para que se muestren capaces de promover y sostener, de forma eficaz y real, el derecho del alumnado considerado *con necesidades educativas especiales (n.e.e.)* (entre otros igualmente vulnerables a procesos de exclusión, marginación o fracaso escolar), a una educación de calidad, en el marco de sistemas escolares abiertos a la diversidad del alumnado (Echeita, 2008).

Esta visión y los cambios educativos necesarios para que pueda llevarse a cabo, han tenido en la **UNESCO** un referente ineludible, tanto en la *Conferencia Internacional sobre Necesidades Educativas Especiales*, que nuestro gobierno promovió y apoyo en 1994, como en la reciente *Conferencia Internacional de la UNESCO y el BIE*, celebrada en 2008 en Viena, con el elocuente logo de “*La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*” (<http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>). En ambas ocasiones - a la par que en multitud de estudios, recomendaciones internacionales y análisis evaluativos sobre el desarrollo de esta perspectiva educativa (<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Policy-Review.pdf>), entre los ámbitos de actuación estratégicos destacados para que pueda pasarse de la retórica de los principios a la realidad de los hechos, se ha destacado con singular importancia la necesidad de revisar y mejorar la formación inicial del profesorado, con la mirada puesta en el ambicioso objetivo de que los futuros profesores y profesoras, desde el mismo momento de su iniciación profesional, se sientan suficientemente competentes para planificar, desarrollar y evaluar propuestas educativas inclusivas.

Desde hace más de quince años, la *Agencia Europea para el Desarrollo en las Necesidades Educativas Especiales* (<http://www.european-agency.org/country-information/spain>), se ha configurado como una organización europea independiente, con apoyo de la Unión Europea y de los 27 gobiernos europeos que han decidido formar parte de ella, cuya principal *misión* es mantener una plataforma para la colaboración en el campo de las necesidades educativas especiales. En el cumplimiento de su *misión*, la *Agencia* ha analizado multitud de aspectos vinculados a la comprensión y mejora de esta compleja ambición -la inclusión educativa-, y ha generado un importante número de informes al respecto con una perspectiva europea digna de ser tenida en consideración. En este marco, en octubre de 2009 ha puesto en marcha un proyecto titulado “*Teacher Education for Inclusion*” (<http://www.european-agency.org/news>), dirigido precisamente a revisar proyectos europeos de formación inicial del profesorado en este ámbito, con el objetivo de destacar, fortalecer y promover marcos de referencia, iniciativas y prácticas que sean consideradas coherentes con la meta perseguida.

Esta comunicación resume los objetivos y algunos de los “*resultados*” que este proyecto ha generado, y con todo ello pretende contribuir, sobre todo, a difundir este trabajo de la *Agencia Europea para el Desarrollo en las Necesidades Educativas Especiales* y motivar a las personas interesadas en este campo a revisarlo con mayor detalle de lo que permite esta comunicación.

Objetivos del proyecto y acciones previstas

El proyecto se puso en marcha con la intención de recopilar evidencias y generar análisis comparativos, entre otras, sobre las siguientes preguntas y temas de discusión:

¿Qué tipo de profesorado se necesita las escuelas para la sociedad inclusiva del siglo XXI a la que aspiramos?

¿Qué tipo de formación inicial necesitan?

¿Cómo asegurar las competencias necesarias para desempeñarse como un profesor/a inclusivo?

¿Cómo asegurar estas competencias en *todo* el profesorado?

¿Cómo debe de ser el proceso de las *prácticas* y la primera etapa de inserción profesional para mantener y acrecentar las competencias adquiridas en los centros superiores de formación?

¿Cómo garantizar un aprendizaje a lo largo de la vida profesional con una orientación inclusiva?

¿Cómo estructurar las relaciones entre formación inicial y desarrollo profesional?

¿Cuáles son las barreras para incluir esta perspectiva en la formación inicial del profesorado?

¿Cómo equilibrar la formación didáctica y psicopedagógica común, con la formación especializada en contenidos relativos al alumnado con *n.e.e.* u otras necesidades específicas de apoyo educativo?

¿Hay experiencias positivas en Europa sobre esta materia? ¿Cómo se han estructurado? ¿Qué condiciones las han hecho posible?

¿Qué indicadores de calidad permitirían acreditar la consecución de una buena formación inicial para la inclusión educativa?

¿A quién corresponde establecer tales indicadores y cómo llevar a cabo procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones que tengan presente tales indicadores?

A grandes rasgos el proyecto se estructuró alrededor de distintas líneas de actuación: *encuestas de opinión* a los expertos y delegados nacionales; análisis de la situación sobre estos tópicos de los países participantes, estructurada en forma de un "*informe nacional*"; *visitas de estudio* a países con experiencias dignas de ser conocidas y analizadas; *revisión de la literatura internacional* (<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Lit-Review.pdf>), *discusión con expertos* en distintos foros y niveles y finalmente elaboración de un informe global que sintetice los trabajos realizados y proporcione claves y orientaciones para la acción política y la práctica, cuya publicación y difusión está prevista para febrero de 2012.

En el marco del conjunto de iniciativas comentadas, resalta por su potencial utilidad para los futuros formadores de maestros y maestras (así como para otros profesionales insertos en el escenario educativo, como podrían ser los orientadores), la preparación de un "**Perfil de competencias de un profesor/a inclusiv@**". Sin duda se trata de una tarea tan ambiciosa como compleja y necesaria, ya que ello permitiría, por una parte, pensar y diseñar un currículo formativo acorde con tales competencias y, por otra, establecer *indicadores* más precisos que permitieran evaluar el grado de realización o "presencia" efectiva de las mismas al finalizar los estudios iniciales o una vez iniciados en el desempeño profesional. Avanzar en el establecimiento de tales indicadores es, a nuestro juicio, una tarea ineludible si en algún momento estamos dispuestos a pasar de las buenas intenciones de nuestros programas de estudios y nuestras *guías docentes* a la responsabilidad y a la rendición de cuentas por el trabajo realizado (¡o no!) para conseguirlas.

Presupuestos teóricos y prácticos para un perfil de competencias sobre educación Inclusiva en la formación inicial del profesorado

Aunque las preguntas generadoras del proyecto eran muchas y variadas (ver apartado anterior), el eje central de proyecto estuvo alrededor de la pregunta, *¿Cómo debe ser la formación inicial del profesorado “ordinario” para que llegue a ser un profesor/a “inclusivo”*. Es importante resaltar que el proyecto no aspira a describir cómo tales competencias deberían enseñarse o desarrollarse, lo que no quiere decir que estas cuestiones sean de segunda importancia, sino simplemente que en el marco de esta iniciativa concreta no estaba previsto abordarlas. En todo caso en la amplia revisión realizada de la literatura sobre el tema (<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-forinclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Lit-Review.pdf>), se identifican varios modelos o enfoques para ello que parecen efectivos. En este sentido, se ha señalado que, tomando en consideración los análisis de Stayton and McCollun (2002), es posible resumirlos en tres:

- 1) Un modelo denominado de *infusión*, mediante el cual los estudiantes realizan 1 o 2 cursos relacionados con la educación inclusiva.
- 2) Un modelo de *formación colaborativa*, en el cual se tratan los asuntos de enseñanza en clases inclusivas desde distintos cursos y donde los estudiantes que serán tutores en centros ordinarios y aquellos que pueden trabajar en centros de educación especial, hacen todas o parte de sus prácticas juntos.
- 3) Un *modelo de unificación*, donde todos los estudiantes siguen el mismo currículo que les prepara para enseñar en escuelas ordinarias con un foco claro en la inclusión.

Estos tres modelos parecen reflejar los que Pugach and Blanton (2009) describe como modelos “discretos”, “integrados” o “fusionados”. En los dos primeros los cursos o materias sobre inclusión educativa pueden ser obligatorios u optativos (Van Laarhoven et al. 2006, 2007; Lancaster and Bain 2007; Lambe 2007). Sin embargo, como Florian and Rouse (2009) argumentan, los cursos o materias independientes sobre educación inclusive “tienden a reforzar el sentido de separación que desde siempre ha caracterizados la educación especial y conduce a creer que tal alumnado es de la responsabilidad de aquellos que han tomado cursos especializados” (p.596).

El tercer modelo, de *unificación* o *fusión*, incorpora actividades específicas para la educación inclusiva en cualquier materia de la formación general del profesorado (Golder et al. 2005; Pearson, 2007). También se le ha denominado el modelo “*permeable*” (Avramidis et al. 2000), o modelo de “*fusión de los contenidos*” (Loreman 2010).. La aplicación y pertinencia de este tipo de modelos está apoyada en muchos estudios (Voltz , 2003; Woloshyn & Bennett, 2003; Loreman & Earle, 2007). En todo caso, y aunque se trata de un modelo que precisaría de mucha más investigación, como sugiere Loreman (2010), lo que parece imprescindible es una planificación cuidadosa, un fuerte proceso de supervisión y potentes esquemas de coordinación así como un liderazgo preciso.

Volviendo a los objetivos principales de este Proyecto, con el mismo se espera poder lograr:

1. Identificar un marco de referencia para las competencias aplicables a cualquier profesor en su fase de formación inicial

2. Resaltar las competencias esenciales necesarias para que todo el profesorado esté en condiciones de trabajar en contextos educativos inclusivos. Competencias que deben asegurarse en la formación inicial y servir de marco para el desarrollo profesional posterior.

3. Reforzar el argumento de que una educación más inclusiva es responsabilidad de todo el profesorado, sin excepciones, y que la preparación de todos los profesores y profesoras para trabajar en centros educativos inclusivos es responsabilidad de todos los “*formadores de profesores*” en los grados universitarios establecidos al efecto.

¿Por qué usar el marco referencial de las competencias?

Cabe argumentar que el desarrollo de un perfil de competencias para la formación de profesores inclusivos es una tarea realista y coherente que permitirá:

(i) Presentar un marco compartido de recomendaciones en áreas de formación necesarias para todo el profesorado que trabaje en entornos inclusivos así como algunos temas clave para su implementación

(ii) Resaltar y reforzar el mensaje fundamental de que tales competencias son y serán necesarias para todo el profesorado y no sólo para aquellos considerados “especialistas”, en consonancia con el principio básico de que la educación inclusiva hace referencia a la educación de todo el alumnado y no sólo de algunos categorizados como “especiales” o “diversos”.

(iii) Tomar las competencias acordadas no como un “*punto y final*” de la formación inicial, sino como un marco muy necesario y útil para guiar y articular el desarrollo profesional posterior a terminar los estudios de grado.

(iv) Explicitar y reforzar la idea de que las competencias necesarias para un profesorado más inclusivo no están en contradicción con una formación especializada en ámbitos relacionados con el alumnado que nosotros consideramos con *necesidades de apoyo educativo específico*

(v) Apostar por un marco que refuerce el principio de considerar la enseñanza como una profesión eminentemente reflexiva y ayudar a superar el modelo de profesor que sólo “imparte conocimientos”

(vi) Ofrecer un modelo tanto para los estudiantes como para los formadores de profesores

(vii) Poner en marcha un proceso de redefinición constante de las mismas competencias descritas, en diálogo con el resto de actores y participantes en el escenario educativo, dentro de los contextos y situaciones nacionales diversas que configuran Europa.

Una primera aproximación al perfil de competencias buscado. Áreas y contenidos

La definición de trabajo que se ha asumido del concepto de “*competencia*” está en sintonía con la realizada en el marco del proceso de convergencia del EEEs: una competencia describe una acción (en este caso de un docente), que puede ser demostrada de alguna forma. Un profesor debería ser capaz de mostrar algún tipo de evidencia de que, en cierto grado al menos, mantiene ciertas concepciones (creencias, actitudes y valores), comprende ciertos hechos (conocimiento y comprensión), y es capaz de hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades)

Durante el desarrollo del proyecto repetidas veces quedó de manifiesto la necesidad de no caer en la tentación de presentar un perfil simplista de competencias que pudiera ser interpretado de

modo mecanicista. También se buscó no repetir trabajos ya realizados al respecto. En todo caso se ha pretendido hacer un aporte que ayude a los países participantes a reforzar o mejorar (en su caso) el trabajo que ya estuvieran realizando en este ámbito. A la vista de estas consideraciones para desarrollar el perfil se adoptó una perspectiva basada “*en valores*”, en consonancia con lo que se considera que es la naturaleza o esencia de la educación inclusiva.

En efecto, la educación inclusiva es un concepto multidimensional aplicable desde la educación infantil a los estudios universitarios. Se refiere a todos los niños y niñas tanto como a los adultos y lo que busca es incrementar significativamente la plena participación de todos los individuos en las oportunidades de aprendizaje que su contexto puede ofrecerles. Ello pasa, necesariamente, por reducir la exclusión que algunos experimentan, tanto en el ámbito educativo como en los contextos sociales más amplios donde viven. Los objetivos de una educación más inclusiva se consiguen a través de sistemas sociales que valoran la diversidad de las personas por igual y de escuelas que se ven a sí mismas como comunidades de recursos y apoyos mutuos para sostenerse en esta difícil empresa. La educación inclusiva es, por ello, una perspectiva basada esencialmente en *principios éticos y valores* que, además, ha sido reconocida como un *derecho* (Alonso y Araoz, 2011). Los valores centrales en los que se apoya esta visión son; la equidad, la participación, el desarrollo y la sostenibilidad de las comunidades, y el respeto por la diversidad. Por esta razón, el punto de partida para explorar las competencias del profesorado para el desarrollo de una educación más inclusiva no podía ser otro que el análisis de tales valores esenciales y el fundamento sobre el que anclar los conocimientos, las actitudes y las formas de hacer necesarias para desarrollar prácticas inclusivas. En definitiva, los valores que el profesorado manifiesta y mantiene son determinantes esenciales de sus acciones y estas el mejor correlato de sus '*valores en la acción*'. (Booth, 2006)

Los cuatro valores centrales y las áreas de competencia más directamente relacionadas con cada una de ellas son:

1) Valorar la diversidad del alumnado. . *Las diferencias entre el alumnado es considerada un recurso y una riqueza en la educación escolar.*

Las principales *áreas de competencia* dentro de este valor se relacionan con;

Las concepciones sobre la educación inclusive

Las concepciones del profesorado sobre el papel de las diferencias individuales en el aprendizaje

2) Apoyar a todos los aprendices. *Todos los alumnos en una clase son responsabilidad del profesor El profesorado debe mantener altas expectativas hacia todos los estudiantes.*

Las principales *áreas de competencia* dentro de este valor se relacionan con:

Promover el aprendizaje académico y social de todo el alumnado

Métodos de enseñanza y aprendizaje eficaces en grupos heterogéneos

3) Trabajar con otros. *La colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para todo el profesorado*

Las principales *áreas de competencia* dentro de este valor se relacionan con:

Trabajar con padres y familiares

Trabajar con otros profesionales educativos

4) Desarrollo profesional personal: *la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante basada en la reflexión sobre la práctica y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional.*

Las principales áreas de competencia dentro de este valor se relacionan con:

El profesorado como un profesional reflexivo

La formación inicial como base para un desarrollo profesional permanente

Si bien es cierto que hubiera sido de gran ayuda para nosotros contar con el perfil de competencias que este proyecto ha generado (cuyo desarrollo es más amplio de lo que aquí sucintamente he resumido) en la tarea de concreción de los planes de estudios de los actuales grados en magisterio (entre otros), no deja de ser menos cierto que tendremos oportunidades de hacer cierto el viejo dicho de que *“nunca es tarde si la dicha es buena”*. En efecto, en unos pocos años más estaremos obligados a revisar y evaluar con rigor y profundidad los planes recién estrenados en los llamados procesos de *acreditación* de los estudios universitarios relativos a la formación de los profesores, como ya viene haciéndose en otros muchos países. Sea con este motivo o por la necesidad que algunos sienten de intentar buscar coherencia entre lo que se legisla y lo que luego se lleva a la práctica, los trabajos de este proyecto europeo y en particular el perfil propuesto, pueden ayudarnos a quienes nos dedicamos a esta tarea – si hay voluntad y determinación para ello –, a reforzar uno de los pilares fundamentales en los que debe descansar el desarrollo de una educación más inclusiva y que no es otro que la formación de profesores competentes para llevarlo a cabo.

Referencias

- Alonso, M.J. y Araoz, I. (2011). *El impacto de la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Ediciones Cinca. CERMI. Colección Convención ONU .N. º 6.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary classroom in one local educational authority, *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211
- Booth, T. (2006) Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En: M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. (pp.) Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9-18, consultado el 6/01/12.
- Florian, L. & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

- Golder, G., Norwich, B. & Bayliss, P. (2005). Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education*, 32 (2), 92-99
- Lambe, J. (2007). Student teachers, special educational needs and inclusion education: reviewing the potential for problem-based, e-learning pedagogy to support practice. *Journal of Education for Teaching*, 33 (3), 359-377
- Lancaster, J. & Bain, A. (2007). The Design of Inclusive Education Courses and The Self-Efficacy of Preservice Teacher Education Students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (2), 245-256
- Lozman, T. & Earle, C. (2007). The development of attitudes, sentiments and concerns about inclusive education in a content-infused Canadian teacher preparation program. *Exceptionality Education Canada*, 17 (1), 85-106
- Pearson, S. (2007). Exploring inclusive education: early steps for prospective secondary school teachers. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 25-32
- Pugach, M. & Blanton, L. (2009). A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582
- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Wyland, S., Dorsh, N., Zurita, L., Bosma, J. & Rouse, J. (2006) Project ACCEPT: Preparing pre-service special and general educators for inclusive education. *Teacher Education and Special Education*, 29 (4), 209-212
- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J. & Rouse, J. (2007). A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58 (5), 440-455
- Voltz, D. L. (2003). Collaborative infusion: An emerging approach to teacher preparation for inclusive education. *Action in Teacher Education*, 25 (1), 5-13
- Woloshyn, V., Bennett, S. & Berrill, D. (2003). Working with students who have learning disabilities – teacher candidates speak out: Issues and concerns in pre-service education and professional development. *Exceptionality Education Canada*, 13 (1), 7-28.