

FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EUROPA

Retos y oportunidades



European Agency for Development in Special Needs Education

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EUROPA
– Retos y oportunidades**

**Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del
Alumnado con Necesidades Educativas Especiales**



Lifelong Learning Programme



Education and Culture DG

La DG de Educación y Cultura de la Comisión Europea financia la producción de este documento:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

Esta publicación muestra exclusivamente las opiniones de los participantes del proyecto. La Comisión no se hace responsable del uso que pueda darse de la información contenida en ella.

Editora: Verity Donnelly, personal de la Agencia

Se agradece especialmente la colaboración en este informe de los expertos nacionales participantes en el proyecto Formación del profesorado para la educación inclusiva.

Se permite el uso de extractos de esta publicación con referencia expresa de la fuente: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

ISBN (Impreso):978-87-7110-203-1

ISBN (Electrónico): 978-87-7110-224-6

Traducción: Yolanda Jiménez Martínez

© **European Agency for Development in Special Needs Education 2011**

Secretariado
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Dinamarca
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Oficina en Bruselas
3 Avenue Palmerston
BE-1000 Bruselas Bélgica
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



ÍNDICE

PRÓLOGO	5
1. INTRODUCCIÓN	7
1.1 El enfoque del proyecto Formación del profesorado para la educación inclusiva	8
1.1.1 <i>Resultados del proyecto</i>	9
1.2 Informe del proyecto Formación del profesorado para la educación inclusiva	10
1.2.1 <i>Objetivos del informe</i>	11
1.2.2 <i>Ejemplos de puesta en práctica en varios países</i>	12
1.2.3 <i>Organización del informe</i>	12
2. CONTEXTO EUROPEO E INTERNACIONAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO – EL DEBATE DE LA INCLUSIÓN	14
3. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	20
3.1 Organización de la formación inicial	20
3.1.1 <i>Requisitos de ingreso</i>	22
3.1.2 <i>Presencia de colectivos minoritarios</i>	23
3.2 Planes de estudio de la formación inicial del profesorado	23
3.2.1 <i>Evaluación</i>	25
3.3 Enfoques pedagógicos de la formación inicial del profesorado	26
3.3.1 <i>Cursos y asignaturas específicos y combinados</i>	28
3.3.2 <i>Cursos y asignaturas integrados</i>	33
3.4 Actitudes y valores en la formación inicial del profesorado	35
3.5 Resumen	36
4. LAS PRÁCTICAS DOCENTES	38
4.1 Resumen	44
5. LOS FORMADORES DE DOCENTES	46
5.1 Desarrollo profesional	49
5.2 Resumen	50
6. COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES	51



6.1 Evaluación de las competencias.....	55
6.2 Resumen	56
7. GARANTÍA Y SEGUIMIENTO DE LA CALIDAD.....	58
7.1 Resumen	61
8. MARCO NORMATIVO DE APOYO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	62
8.1 Terminología.....	62
8.2. Políticas integrales para todo el alumnado	64
8.3 Responsabilidad	66
8.4 Resumen	66
9. CUESTIONES CLAVE Y DESAFÍOS.....	68
9.1 Cuestiones relativas a la formación del profesorado	68
9.1.1 <i>Contratación y estabilidad del profesorado</i>	68
9.1.2 <i>Los formadores de docentes</i>	70
9.1.3 <i>Las relaciones con los centros escolares</i>	72
9.1.4 <i>El cambio basado en la evidencia</i>	72
9.1.5 <i>Las competencias de los docentes</i>	73
9.2 Cuestiones relativas a la normativa	74
9.2.1 <i>Terminología</i>	74
9.2.2 <i>La identificación de los alumnos</i>	75
9.2.3 <i>Apoyo para todo el alumnado</i>	76
9.2.4 <i>Prioridades contradictorias</i>	77
10. RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA Y LA PRÁCTICA	80
10.1 Recomendaciones para la formación del profesorado.....	80
10.2 Recomendación para el desarrollo de políticas	83
COMENTARIOS FINALES.....	87
REFERENCIAS	89
PARTICIPANTES	97



PRÓLOGO

En la presentación del *Informe Mundial sobre Discapacidad* de la Organización Mundial de la Salud, en Nueva York (junio de 2011), destacué la importancia de los docentes: “Podemos debatir acerca de la inclusión en múltiples aspectos: conceptual, político, normativo o de investigación, pero, al final, el docente es quien ha de vérselas con la diversidad del alumnado en el aula. Es el docente el que aplica los principios de la educación inclusiva. Si no es capaz de educar en la diversidad en un centro ordinario, las buenas intenciones de la educación inclusiva son estériles. Por ello, el reto para el futuro es desarrollar planes de estudio y formar a los docentes para hacer frente a tal diversidad”.

El proyecto de tres años de la Agencia comenzó en 2009 con el fin de investigar acerca de cómo se prepara a todos los docentes en su formación inicial para ser “inclusivos”. Cincuenta y cinco expertos de veinticinco países han participado: Alemania, Austria, Bélgica (flamenca y francófona), Chipre, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido (Escocia, Inglaterra, Irlanda del Norte y Gales) República Checa, Suecia, y Suiza.

El grupo de expertos incluía responsables políticos de la formación del profesorado y de la educación inclusiva y formadores de profesores tanto de educación especial como general. Durante el proyecto, también se ha podido contar con la presencia de otros participantes, estudiantes de magisterio, profesores y directores de centros escolares, gestores locales, representantes de organizaciones no gubernamentales, alumnos y padres. La Agencia agradece a todos su valiosa contribución. (En el Anexo 1 puede encontrarse información y detalles de contacto de los expertos.)

Este documento es una síntesis, cuyo punto de partida son los informes nacionales de los países participantes, relativa a las políticas y la puesta en práctica de la formación del profesorado para la educación inclusiva. También se analiza la normativa y la revisión de la bibliografía realizadas como parte del proyecto, así como la información recabada en las catorce visitas de estudio llevadas a cabo con objeto de destacar ejemplos interesantes y hacer recomendaciones para el futuro. El proyecto también describe el



Perfil del docente para la educación inclusiva que comprende las áreas de competencia necesarias en la preparación del futuro docente en su labor en centros inclusivos, donde ha de dar respuesta a todas las formas posibles de la diversidad.

Esperemos que este informe, junto con el documento sobre el perfil del docente para la educación inclusiva contribuyan significativamente al desarrollo de la formación en educación inclusiva del profesorado en Europa.

Cor Meijer

Director

Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales



1. INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado aparece en un punto destacado de la agenda política europea. Del mismo modo, el papel de los docentes y su formación para un sistema educativo más inclusivo se están teniendo muy en cuenta.

El *Informe Mundial sobre Discapacidad* (2011) puntualiza que: “La adecuada formación de los docentes es crucial a la hora de ser competentes enseñando a niños con diversas necesidades” y enfatiza la necesidad de que dicha formación se centre en las actitudes y los valores, y no solo en conocimientos y habilidades (p. 222).

A finales de 2007, los representantes de los países miembros de la Agencia europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales se reunieron para debatir acerca de la formación del profesorado para la educación inclusiva, asunto prioritario como un área de análisis de la Agencia a partir de 2009.

Tras el debate y teniendo en cuenta las prioridades europeas de entonces y de los países miembros, se tomó la decisión de centrarse en una cuestión esencial: ¿cómo se pueden preparar los docentes en su formación inicial para ser “inclusivos”?

Inicialmente, el proyecto hacía referencia exclusivamente a “los docentes en centros ordinarios”, pero, más adelante, se amplió a “todos” los docentes, ya que los participantes del proyecto estimaron que todos deben estar preparados para responsabilizarse de todos los alumnos de la clase. También se reconoció que muchos docentes necesitan apoyo para desarrollar esta capacidad.

El proyecto de tres años estableció que se analizarían las competencias básicas, los conocimientos y la comprensión, así como las actitudes y los valores necesarios para entrar en la profesión docente, sin tener en cuenta la asignatura, especialidad, edad del alumnado o el tipo de centro educativo en el que se fuera a trabajar.

El proyecto pretende aportar información sobre las mejores políticas y la mejor puesta en práctica de la formación del profesor para la educación inclusiva. Esto se materializa en:



- Recomendaciones para las instituciones que se dedican a la formación del profesorado.
- Recomendaciones para los legisladores.
- Ejemplos de práctica innovadora.

Los países miembros de la Agencia también solicitaron información sobre las competencias, actitudes y estándares requeridos para los profesores que trabajan en centros inclusivos, por lo que uno de los resultados del proyecto será el perfil del docente *para la educación inclusiva*, basado en la información nacional, pero reconocida a nivel europeo. En el punto 1.1 se dan más detalles.

Este documento presenta la metodología y el contexto de la formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Aporta información general recogida a partir de las reseñas de los países participantes, listados en el Prólogo. Si bien colaboraron veinticinco países, hay veintinueve informes, ya que las comunidades flamenca y francesa de Bélgica presentaron cada una el suyo, al igual que las cuatro jurisdicciones del Reino Unido: Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia y Gales.

1.1 El enfoque del proyecto Formación del profesorado para la educación inclusiva

Tras la revisión de los documentos sobre la política internacional y de la bibliografía especializada a partir del año 2000 (ambas disponibles en <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>), se realizó una encuesta inicial a los países miembros de la Agencia acerca de las dificultades y principales retos asociados a la formación del profesorado para la educación inclusiva. Se recabó información pormenorizada sobre las políticas y la puesta en práctica por medio de un cuestionario dirigido a los expertos nombrados por los países miembros.

En octubre de 2009 tuvo lugar una reunión inicial en Dublín y más tarde, en septiembre de 2010 en Zúrich, se organizó otra de profundización. Ambas, además de propiciar las inestimables oportunidades del trabajo colaborativo, promovieron la participación de los expertos de todos los países en la planificación y el diseño de los resultados del proyecto.

También se realizaron visitas de estudio a cinco países en 2010 y otras nueve en 2011. Estas visitas supusieron una importante



contribución al proyecto, aportando oportunidades de debate entre los expertos de cada país y los responsables políticos en relación a las dificultades clave y las competencias específicas de los docentes “para la educación inclusiva”. Todos los detalles sobre las visitas se encuentran en <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>

El proyecto ha contado con el apoyo del Grupo Asesor formado por representantes y coordinadores nacionales y personal de la Agencia y del asesor externo, Kari Nes de Noruega. Algunos de los integrantes del Grupo también se reunieron durante el trabajo con representantes de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, con el Centro para la Investigación e Innovación en Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y con la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO a fin de garantizar la correspondencia con las iniciativas europeas e internacionales en este área.

1.1.1 Resultados del proyecto

Además de la revisión de las normativas y de la bibliografía mencionadas anteriormente, los resultados del proyecto incluyen:

- Informes sobre la formación del profesorado para la educación inclusiva en veintinueve países. Todos ellos pueden descargarse en: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>. Estos informes se encuentran en un formato que permite hacer búsquedas entre todos los países a través de determinados parámetros.
- Un documento “base” que relaciona los resultados del estudio con las recomendaciones propuestas en el proyecto. Este documento presenta la información sobre la revisión de la bibliografía y las políticas, los informes nacionales, las visitas de estudio, y vincula los resultados con las recomendaciones sugeridas en los capítulos finales del documento. Se encuentra disponible en: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>.
- Un *Perfil del docente para la educación inclusiva* elaborado durante el proyecto como resultado del estudio, de la información aportada por cada país y en particular, derivada de los debates durante las visitas de estudio entre los expertos del proyecto y los distintos agentes y partes implicadas. Las nueve visitas de



2011 se dedicaron específicamente a validar y verificar el contenido del Perfil.

El Perfil aporta un marco de competencias aplicable a cualquier programa de formación del profesorado (sin tener en cuenta la edad, etapa, nivel o cualquier otro programa o método). Las competencias deberían desarrollarse durante la formación inicial del profesor, y ser empleadas como base para un desarrollo profesional posterior. El Perfil se basa en valores básicos consensuados, considerados esenciales por todos los docentes que trabajan en educación inclusiva, que asumen la responsabilidad de atender a todos sus alumnos. Estas competencias son:

- Valorar la diversidad del alumnado: la diferencia es considerada como un recurso y un beneficio para la educación.
- Apoyar a todo el alumnado: los profesores deben tener altas expectativas en lo que se refiere a los logros de sus alumnos.
- Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en grupo son una forma esencial de la labor de todos los docentes.
- Desarrollar la dimensión profesional y personal: enseñar es una actividad, a su vez, de aprendizaje. Los docentes tienen la responsabilidad de aprender durante toda su vida.

Las actitudes y creencias, el conocimiento y la comprensión, las habilidades y capacidades se determinan para cada competencia. El perfil es tan amplio con el propósito de que cada país lo adapte a su contexto nacional, tras el debate con los distintos agentes.

Se puede encontrar información más detallada sobre este perfil en la web del proyecto: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Finalmente, el proyecto se sintetiza en este informe, que recoge información de las diversas fuentes que tal proyecto ha consultado para presentar los principales hallazgos relativos a la *Formación del profesorado para la educación inclusiva* en Europa

1.2 Informe del proyecto Formación del profesorado para la educación inclusiva

El equipo de la Agencia participante en el proyecto era conocedor de que los informes Eurybase de EURYDICE aportan una información exhaustiva sobre la educación en Europa, incluyendo la referida a la



formación inicial del profesorado. Los informes de Eurybase de EURYDICE están disponibles en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

En cada país los miembros de la Junta de Representantes y los coordinadores nacionales de la Agencia, junto con los expertos nacionales, cumplieron un cuestionario para recoger información sobre la formación del profesorado para educación inclusiva que desarrolla (más que duplica) la información de Eurybase. Se solicitó a los participantes que comentaran la definición de inclusión, la política nacional y los principios que impactan en la mencionada modalidad formativa en sus países. Asimismo se incluyeron información y ejemplos innovadores sobre la legislación y la práctica actuales en esta área específica. El cuestionario se puede consultar en la web del proyecto en <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Esta información nacional ha sido la fuente principal de los resultados destacados en esta síntesis. Sin embargo, a causa de los diversos contextos y las diferentes interpretaciones de la educación inclusiva, el contenido de los informes nacionales se emplea principalmente en este documento para resaltar los elementos comunes y los retos principales, así como para aportar un análisis de las diferencias que se producen para aprender de estas y mostrar posibles métodos de mejora. Debe remarcar que, a causa de las recientes reformas en la educación superior en Europa, la mayoría de los países han pasado (o están pasando) por un cambio sustancial en el momento que se realizó la encuesta.

1.2.1 Objetivos del informe

Este informe pretende:

- Aportar una síntesis de las situaciones nacionales en la actualidad, de las coincidencias y diferencias con información contextualizada, además de información recabada por el proyecto a partir de otras actividades: revisión de la bibliografía y visitas de estudio a varios países.
- Identificar problemas clave y dificultades comunes para los administradores y las instituciones de formación inicial del profesorado a la hora de avanzar hacia una educación inclusiva dentro de diferentes contextos nacionales.



- Difundir la información acerca de las innovaciones y enfoques a la hora de superar posibles barreras en el cambio en las normativas y las prácticas en relación a la formación de profesorado.
- Identificar recomendaciones para la formación inicial del profesorado y para el desarrollo de políticas educativas, estructuradas sobre los contextos nacional y europeo, junto con la información obtenida del proyecto.

1.2.2 Ejemplos de puesta en práctica en varios países

Varios países han aportado ejemplos prácticos en la formación del profesorado que han sido recogidos en este informe para ilustrar elementos clave. Como la puesta en práctica varía en cada país, estos ejemplos no representan necesariamente la práctica generalizada de un país.

Algunos ejemplos se presentan en cuadros de texto, como las viñetas de los capítulos 2, 3, 5 y 6, para resaltar enfoques innovadores en la formación inicial del profesorado. Pretenden estimular la reflexión hacia una formación que prepare de manera eficaz a todos los futuros docentes para enfrentarse a las diversas necesidades presentes en las aulas de hoy en día. También se comentan otros ejemplos prácticos de diferentes países a lo largo del texto.

1.2.3 Organización del informe

A lo largo del informe, se utiliza el término “alumnado” para referirse en general a niños y jóvenes en edad escolar y el término “futuro docente” o “estudiante de formación inicial del profesorado” para referirse a aquellos que están inmersos en su formación como futuros docentes. El término “formación del profesorado o docente” se emplea para reflejar la necesidad en el compromiso de los docentes en el estudio y la reflexión a la hora de desarrollar conocimientos y competencias específicas.

El capítulo siguiente versa sobre los problemas comunes identificados tanto por los países miembros, como los encontrados en la reciente bibliografía europea e internacional. El informe también ofrece un resumen de la puesta en práctica en el campo de la formación docente para la educación inclusiva en los distintos países, incluyendo las características fundamentales, el contenido



de los planes de estudio, la evaluación, la información sobre los formadores de docentes y las competencias. El análisis de los hallazgos del informe se resume en un capítulo sobre los principales retos y dificultades. Posteriormente se sugieren una serie de recomendaciones para hacer frente a dichos retos, y para fomentar el desarrollo de la formación del profesorado para la educación inclusiva.



2. CONTEXTO EUROPEO E INTERNACIONAL DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO – EL DEBATE DE LA INCLUSIÓN

Este capítulo resume algunos de los retos a los que se enfrentan los países que pretenden lograr un sistema educativo más inclusivo y, en particular, a las principales dificultades a la hora de implementar una formación docente más inclusiva.

En muchos países se emplea el término “inclusión” para abarcar un conjunto de de alumnado vulnerable a la exclusión mayor que el de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. En la 48ª sesión de la Conferencia Internacional sobre Educación (2008) se recomendó que los legisladores supieran que: “la educación inclusiva es un proceso cuyo objetivo es ofrecer una educación de calidad para todos a la vez que respeta la diversidad y las diferentes necesidades y habilidades, características y expectativas de aprendizaje de todo el alumnado y sus comunidades, eliminando toda forma de discriminación” (UNESCO-IBE 2008, p. 3).

Sin embargo, tanto en la bibliografía reciente, como en el proyecto ha surgido el problema de la terminología. Ainscow et al. (2006) reconociendo la complejidad de este hecho, desarrollaron la siguiente tipología sobre las seis formas de pensar acerca de la inclusión, todas presentes en los informes nacionales del proyecto en diferentes grados:

- Inclusión como la preocupación por los estudiantes discapacitados y los denominados “con necesidades educativas especiales”.
- Inclusión como una respuesta a la exclusión curricular.
- Inclusión en relación a todos los grupos vulnerables de exclusión.
- Inclusión como el desarrollo de la escuela para todos.
- Inclusión como “La educación para todos”.
- Inclusión como el principio básico de la educación y la sociedad.

Haug (2003) sugiere la existencia de dos niveles de definición. Uno concerniente a la ideología y la escala de valores y, un segundo, que trata cómo estas formas de pensar influyen en la práctica educativa



(esto es, aumentando el compañerismo, la participación, la democratización y aportando beneficios para todos).

Mientras que muchos países están adaptándose a la noción de “Escuela para Todos”, otros continúan centrando su atención primeramente en el alumnado con discapacidad y de educación especial y aquellos con comportamientos disruptivos en el aula. El término “integración” continúa empleándose en muchos países y su relación con los debates acerca de dónde ubicar al alumnado en centros específicos u ordinarios. El informe de Hungría comenta un reciente debate acerca de si el término inclusión significa que todo el alumnado esté “bajo el mismo techo” en el mismo centro educativo, o que esté unido en un “espacio común de aprendizaje” resultado de la educación inclusiva, hecho compatible con los centros específicos.

Un pequeño número de países comienza a sustituir categorías ligadas a las necesidades educativas especiales y la discapacidad con la idea de barreras para el aprendizaje y la participación. Norwich apunta que el concepto “necesidades educativas especiales” se acuñó para eliminar las clasificaciones basadas en el déficit, aumentando la atención en lo se precisa a la hora de dar apoyo y oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, pese al aumento de la atención puesta en la evaluación y el aprendizaje, el uso de etiquetas peyorativas continúa. Este debate no es nuevo. En 1993, Ayers argumentó: “En el acto de la enseñanza, todos los intentos por definir categorías nos obceca, nos confunde y nos mal intenciona. Las etiquetas ofrecen una sola lente focalizada en un déficit específico, cuando lo que necesitamos son vías diferentes de ver las capacidades de un niño en constante cambio” (p. 228).

Naukkarinen (2010) señala que los profesores deben ver a los alumnos como si “tuviesen varias inteligencias y estilos de aprendizaje, además de muchas facetas, más que pertenecientes a una determinada categoría” (p. 190). Esta idea permite el desarrollo de un modelo de “servicios de apoyo” antes que un modelo de educación especial basado en la categorización y la especialización. Es necesario también poner de relieve tanto la participación como el aprendizaje, huyendo del traslado de los alumnos de la clase a un aula especial, que pretende “paliar” dificultades. Pijl (2010) sugiere que un modelo tan médico, incluida la formación específica de docentes, puede, en sí mismo, conducir a un aumento en la



educación especial, debido a la falta de confianza del profesor en sus competencias a la hora de enfrentarse a las necesidades de los alumnos. Sin embargo, en muchos lugares se está empezando a reconocer la necesidad de sustituir un apoyo “compensatorio” con una reforma de la enseñanza y el aprendizaje y la atención al entorno, para aumentar la capacidad de respuesta de los colegios a la diversidad.

Sliwka (2010) describe este cambio de la homogeneidad a la heterogeneidad y de esta a la diversidad (terminología cada vez más usada también en Europa). En este escenario, la diferencia, primero, no se destaca, y segundo, es percibida como un reto que hay que superar, para finalmente definirla como un activo o una oportunidad. Bajo este primer paradigma (homogeneidad), los alumnos deben ser tratados como si todos fueran iguales. En el segundo (heterogeneidad) se realizan ajustes de acuerdo a las diferencias de los alumnos, mientras que en el tercero (diversidad), las diferencias se consideran una fuente para el aprendizaje y desarrollo tanto individual como mutuo. En los informes nacionales, nueve países emplean el término “heterogéneo” o “heterogeneidad”, mientras que muchos más utilizan “diversidad”. Este cambio en la terminología no refleja siempre un cambio en la mentalidad.

Es recomendable acordar una terminología nacional coherente, y en lo posible, entre todos los países para apoyar un acercamiento a una mayor y mejor educación inclusiva en la sociedad europea. También es esencial que la ideología asociada a los términos utilizados se entienda claramente. Así pasar del empleo de un lenguaje que va desde una postura “caritativa” de las discapacidad hacia un enfoque basado en los derechos humanos. El problema de la terminología se debate con mayor profundidad en el capítulo 8 de este informe.

Se necesita debate entre los responsables implicados en este asunto para alcanzar una terminología sólida y asegurar un enfoque holístico a la hora de legislar, consiguiendo un amplio consenso sobre principios y valores fundamentales. Anesen et al. (2009) consideran que en educación, las políticas inclusivas se asocian con los siguientes principios y valores:

- Acceso y calidad
- Igualdad y justicia social
- Valores democráticos y participación



- Equilibrio entre la (com)unidad y la diversidad.

La incertidumbre a la hora de regular la educación inclusiva aumenta según se hacen esfuerzos para tener en cuenta distintos valores y resolver el dilema alrededor de “lo común” (conocer las necesidades de todos los niños y promover la inclusión y aceptación) y la diferenciación (responder a necesidades individuales). Así lo remarca Minnow (1990): “¿Desde cuándo tratar a las personas de manera diferente enfatiza sus diferencias y las estigmatiza o señala por ello? ¿Y desde cuándo tratar a las personas de la misma forma se ha convertido en insensibilidad hacia sus diferencias, pudiendo estigmatizarlas o ser señaladas por ello?” (p. 20)

El problema también incide en el interrogante de dónde se debería enseñar a los alumnos, qué (contenidos curriculares) deben aprender y cómo (pedagogía) deben ser enseñados. Estas cuestiones se tratan más en el capítulo 8.

Sin embargo, debe subrayarse la existencia de un grupo de jóvenes con necesidades muy complejas que posiblemente siempre requieran de gran apoyo. En estos casos, el objeto de la educación inclusiva es el de fomentar su independencia el máximo posible y asegurar que todos los jóvenes experimenten relaciones personales satisfactorias, que propicien el desarrollo de redes de apoyo cercanos.

Refiriéndose a los niños y jóvenes con discapacidad, la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* de la ONU da empuje para abordar el cambio, aunque, si bien, muchos países han firmado y ratificado la Convención y la propia UE ha firmado la Convención y el Protocolo Opcional (más información: <http://www.un.org/disabilities/>), en la práctica aún existen grandes diferencias en la interpretación de la “educación inclusiva” y lo que significa a través de Europa.

El artículo 24 de la Convención establece que la educación inclusiva proporciona el mejor ambiente educativo para los niños y nichas con discapacidad y ayuda a romper barreras y estereotipos. Asimismo, enfatiza la necesidad de formar a todos los docentes para enseñar en clases inclusivas, una conclusión apoyada por la gran mayoría de los comunicados europeos, que reconocen la creciente diversidad en las aulas hoy en día.



Las recientes *Conclusiones del Consejo sobre la Dimensión social de la Educación y la Formación* (Consejo de Ministerios, 2010) sostienen que la educación y los sistemas de formación en Europa necesitan garantizar la igualdad y la excelencia, además de reconocer que mejorar los logros educativos y las competencias básicas es crucial, no solo para el crecimiento económico y la competitividad, sino también para reducir la pobreza, el abandono y potenciar la integración social. Esto subraya la importancia de elaborar políticas generales que promuevan la colaboración entre instituciones y aseguren la coherencia entre todas las áreas de trabajo. Como García-Huidobro (2005) señala, la igualdad debe estar en el centro de las principales decisiones políticas, en todas las áreas de trabajo, y no limitadas a políticas periféricas, orientadas a corregir los efectos de otras generales que no estén en consonancia con la lógica de la justicia y la prevención.

La OCDE (2007) destaca dos dimensiones de la igualdad en educación: equidad, que implica asegurar que las circunstancias personales y sociales no serán un obstáculo para desarrollar el potencial educativo, y educación inclusiva, que implica asegurar estándares educativos básicos para todos. La OCDE considera que la educación inclusiva es necesaria porque:

- Existe el imperativo de los derechos humanos que establece que las personas deben poder desarrollar sus capacidades y participar plenamente en la sociedad. A largo plazo los costes sociales y financieros del fracaso escolar son elevados.
- Aquellos que no poseen habilidades para participar social y económicamente generan costes más altos en salud, prestaciones sociales, bienestar infantil y seguridad.
- En determinados países, el aumento de las migraciones supone nuevos retos a la cohesión social, mientras que en otros se enfrentan a problemas seculares en la integración de minorías. La igualdad en la educación permite la cohesión social y la confianza.

Una conclusión apropiada a este capítulo puede verse en Barton (1997): “La educación inclusiva trata de dar respuesta a la diversidad. Trata de escuchar voces desconocidas, es abierta, fortalece a todos y celebra la “diferencia” de una forma digna” (p. 234).



El resto de este documento pretende debatir sobre problemas clave en el desarrollo de la formación docente para proporcionar a esta profesión las competencias, el conocimiento y la comprensión, las actitudes y los valores necesarios para cumplir estas aspiraciones. Se puede encontrar más información de las tablas y ejemplos incluidos en los siguientes capítulos en los informes individuales de cada país, disponibles en: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



3. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

Se destacan en este apartado las principales características de la formación de docentes para la inclusión en los países miembros de la Agencia y se analiza la organización y el contenido de los cursos de formación inicial.

3.1 Organización de la formación inicial

Una de las prioridades en la formación del profesorado, destacada en las respuestas de los encuestados al inicio del estudio, incluía la necesidad de revisar la organización de las enseñanzas de los docentes a fin de mejorarlas en relación con la inclusión y unificar los estudios de los maestros de educación ordinaria y especial. Se reconoce el cambio en los roles docentes, insistiéndose en la necesidad de cambios sustantivos en el modo en que los docentes se preparan para sus funciones y responsabilidades profesionales. Según el informe de Lituania: “La sociedad del conocimiento va a cambiar el papel del docente: el poseedor de conocimientos será reemplazado por el organizador del proceso de aprendizaje, creador de oportunidades para dicho aprendizaje, asesor, miembro del equipo, mediador entre el alumno y las variadas fuentes de información” (p. 4).

Los informes nacionales indican que los cursos de formación inicial del profesorado son muy diversos en extensión y contenidos. Si bien las reformas en la educación superior del plan Bolonia conducen a una mayor uniformidad, la duración actual de este tipo de formación varía de dos a cinco años y medio. No obstante, la mayoría de los países exige un título de grado de tres o cuatro años de duración. Una minoría de países amplía con un cuarto o quinto año esta formación como programa de Máster (p.e. España, Finlandia, Francia, Islandia o Portugal). Supone un claro avance tanto en relación al *statu quo* de los docentes, como al incremento en el tiempo de dedicación al estudio y las prácticas pertinentes, teniendo en cuenta que los enfoques inclusivos no se logran simplemente añadiéndolos como currículo adicional.

Los dos principales modelos de formación inicial docente son: el “simultáneo” en el que tanto el currículo escolar, como el conocimiento y desarrollo de las destrezas necesarias para



impartirlo se aprenden al mismo tiempo y el modelo “consecutivo” en el cual la formación en instituciones de educación superior en una o varias asignaturas del currículo escolar es seguida por un curso aparte sobre cuestiones pedagógicas, didácticas, de práctica en el aula, etc.

Es interesante destacar que España, en el caso de los profesores de secundaria y debido, en parte, a la alta tasa de abandono escolar en este nivel educativo, se ha pasado de un título de grado al que se añadía un breve curso de capacitación docente a un grado de Máster. En Francia está previsto un cambio del modelo “consecutivo” al modelo “simultáneo”. En Alemania la formación se divide en dos: un curso de educación superior y la parte pedagógica y didáctica que se desarrolla en centros de prácticas.

En algunos países la formación docente se realiza en instituciones de educación superior sin estatus universitario, aunque con capacidad para expedir titulaciones. En Francia, sin embargo, toda la formación del profesorado confluye en el grado de Máster enfatizando el contenido académico. La organización de los cursos, el contenido y el tiempo de prácticas difiere de unos países a otros. Estas circunstancias serán analizadas en los siguientes capítulos de este informe.

En un reducido número de países se están aplicando modelos de “vía rápida” o de formación basados en el empleo. El Programa de dos años “Teach First” en Reino Unido (Inglaterra) ofrece a los graduados con alto rendimiento y motivación el desarrollo de habilidades de liderazgo. En Alemania, Estonia y Letonia se lleva a cabo algo similar. No obstante, la mayoría de los cursos siguen un modelo tradicional de asistencia a tiempo completo en la universidad con períodos de prácticas en los centros escolares.

El aumento del empleo de las TIC (Tecnologías de la Comunicación y la Información) con cursos en red y “mixtos” (con combinación de métodos) puede ampliar la flexibilidad de los cursos así como el contenido de éstos. La educación a distancia y el *e-learning* también se están aplicando especialmente cuando la localización geográfica y la escasez de población dificultan el acceso a la universidad o la creación de grupos de formación. Debería investigarse el potencial de este tipo de avances a la hora de mejorar la accesibilidad a la formación y al incremento de la diversidad de los docentes.



3.1.1 Requisitos de ingreso

A la hora del ingreso en la formación inicial, en todos los países se precisa de una certificación de haber superado estudios secundarios superiores o similares. Lituania recientemente ha incorporado un “test de motivación” a la hora de seleccionar a los futuros estudiantes. Una minoría de países poseen pruebas que regulan el acceso a la profesión docente, si bien, recientemente, Menter et al. (2010) destacan la evidencia de que existen ciertas dimensiones en relación a los procesos eficaces de enseñanza que no pueden ser predichas por pruebas académicas. Esto queda avalado tanto en la bibliografía revisada, como en lo expresado en los informes nacionales. En ambos casos, se incide en la importancia de las actitudes, valores y principios sumados al conocimiento de destrezas y al desarrollo de la práctica inclusiva. Todo ello junto con la predisposición al desarrollo de las competencias precisas es difícil de establecer, incluso a través de entrevistas. Es necesario investigar más sobre las formas de selección de los candidatos a futuros docentes.

Incluso en los países en los que la docencia ocupa un estatus profesional elevado y existe gran competencia por los puestos de trabajo, como ocurre en Finlandia, no se garantiza que los estudiantes con resultados académicos más brillantes se conviertan en los mejores docentes.

Se han de tener en cuenta las experiencias previas de los candidatos en el trabajo con alumnado que presenta diferentes necesidades, además de las referencias a las propias experiencias en relación a ciertas predisposiciones fundamentales a la hora de la práctica inclusiva.

Los requisitos de ingreso se flexibilizan en el caso de solicitantes con más edad, así como los que presentan discapacidad y los conocimientos previos pueden ser tenidos en cuenta. No obstante, algunos informes nacionales muestran cierta preocupación acerca de algunos criterios discriminatorios hacia ciertas minorías en un momento en el que existe consenso en que el cuerpo docente debería ser reflejo de la población en su conjunto.

El Artículo 24 de la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (2006) de las Naciones Unidas exige de los estados “adoptar las medidas pertinentes para emplear docentes,



incluidos docentes con discapacidad, que estén cualificados en lengua de signos y/o Braille” (p. 15). Algunos países (por ejemplo, Alemania, Chipre, Francia, Irlanda, Suecia) están tratando de abordar activamente esta cuestión.

3.1.2 Presencia de colectivos minoritarios

Tan solo en siete de los veintinueve informes nacionales se proporciona información oficial sobre el número de estudiantes y profesores pertenecientes a minorías. En algunos países hay restricciones en la recogida de datos, en particular en lo que se refiere a orientación sexual.

La mayoría de países que no recaba datos, informa de manera anecdótica sobre la escasa representación de personas con discapacidad y/o pertenecientes a minorías étnicas entre los estudiantes a profesor y la situación parece ser similar entre los formadores de docentes.

En algunos países se está intentando aumentar el número de hombres, en particular, en la enseñanza primaria así como aumentar la diversidad en el colectivo docente. Sin embargo, si bien es reconocido el papel que desempeñan los modelos de conducta adecuados en el desarrollo de prácticas inclusivas, se precisa de un gran esfuerzo para eliminar las barreras que impone el proceso de selección en muchos países.

3.2 Planes de estudio de la formación inicial del profesorado

En un reducido número de países los planes de estudio de la formación del profesorado quedan fijados por la legislación. Un segundo grupo de países establece unos estándares/competencias, si bien deja la decisión respecto al contenido del curso a cada universidad. Un tercer grupo da entera libertad a las universidades en materia curricular. Esto conlleva inevitablemente variaciones no solo entre los distintos países sino en un mismo territorio. Una tendencia en aumento es la de implicar al propio alumnado en la elaboración de su plan de formación.

En la mayoría de los países, los cursos consisten en la combinación de asignaturas obligatorias y troncales, estudios de educación general (incluyendo Pedagogía, Psicología, Filosofía, etc.) y períodos de prácticas. El contenido de los cursos varía, en general, en relación a la edad de los futuros alumnos a los que el estudiante



va a enseñar. En muchos países los cursos destinados a profesores de secundaria están más centrados en el contenido, mientras que los de primaria atienden en mayor medida a aspectos pedagógicos.

Varios países reconocen que no hay tiempo suficiente para cubrir todos los contenidos que se consideran necesarios en los cursos iniciales de formación del profesorado. Como el informe de Malta señala, esto hace difícil la introducción de contenido “adicional” para hacer frente a la inclusión y la diversidad, sobre todo en la preparación de docentes de secundaria.

Para ayudar a mejorar esta situación se puede ir hacia un modelo en el que el contenido relevante se incluya en todos los cursos y se establezca coordinación entre los distintos cursos y las distintas instituciones.

En Reino Unido (Escocia) se ha sugerido que la formación del profesorado debería fusionarse independientemente del nivel de edad de los futuros alumnos. Si bien esto ampara la idea de que los profesores deben, ante todo, ser docentes de niños y no “dispensadores” de contenido curricular, la idea puede ser rebatida por ciertos especialistas.

En una encuesta reciente realizada para este proyecto se mostró que menos del 50% de las 43 universidades alemanas con programas de formación docente para profesores de primaria ofrecieron conferencias o seminarios centrados en la inclusión/educación inclusiva. De manera similar, un estudio a pequeña escala en Lituania demostró que solo el 31% de las universidades y colegios dedicados a la formación del profesorado incluye algunos contenidos de la educación especial/inclusión – y la mayoría de ellos eran cursos para primaria.

Dinamarca, junto con otros países, se identifica con la realidad expresada en el informe de Suecia que indica que las cuestiones relacionadas con la diversidad y la inclusión son tratadas más frecuentemente en los cursos de educación especial que en los cursos generales destinados a todos los docentes. Los autores reconocen que puede haber un peligro en la incorporación de temas de inclusión en todos los cursos, con el riesgo de que el impacto se reduzca o se pierda por completo el enfoque. Reconocen que las implicaciones pedagógicas de las diferentes discapacidades requieren algún aporte específico. Sin embargo, la bibliografía y la



opinión de los expertos del proyecto sugieren que, a largo plazo, el objetivo debe ser el desarrollo de cursos para preparar a los docentes a dar respuestas a las distintas necesidades.

El informe de España señala que muchos de los cursos sobre educación inclusiva están vinculados a “la evolución de las necesidades educativas especiales y la integración escolar de éstas”, en lugar de abordar las cuestiones sobre la diversidad de manera más amplia. Esto está en consonancia y de acuerdo con Gultig (1999), citado en la revisión de la bibliografía del proyecto, que indica que la formación docente tiende a quedar atrapada en la trampa de centrarse en los detalles, por ejemplo la enseñanza de los derechos humanos, en lugar de seguir un enfoque de derechos humanos. No obstante, Haug (2003) señala que los profesores y los estudiantes deben estar familiarizados con los argumentos y las soluciones probadas y rechazadas en el avance hacia una escuela para todos, si no quieren terminar siendo “engañados por la retórica de las políticas populistas” (p. 111).

3.2.1 Evaluación

Al igual que se están incorporando métodos de enseñanza más activos en la formación docente inicial, la forma en que se evalúan los requisitos académicos y la prácticas en los centros escolares también debe cambiar. Cada vez más, los estudiantes de formación docente están implicados en la evaluación de su propio trabajo y aprendizaje y la de sus compañeros. La evaluación tiene lugar a través de trabajos académicos y las prácticas en los centros escolares con un enfoque de “evaluación formativa” que anima a los estudiantes a reflexionar sobre su propio trabajo y rendimiento y, con el apoyo necesario, a formular sus propios objetivos de mejora y planes para el futuro aprendizaje. Harris y Lazar (2011) hacen hincapié en la importancia de la reflexión guiada y postulan que: “será difícil ofrecer cualquier reto sin saber dónde se encuentran tanto alumnos como formadores” (p. 105).

Hattie (2009) también destaca la importancia de conocer la capacidad de comprensión de los estudiantes de Pedagogía con el fin de establecer retos progresivos. Tales enfoques en las instituciones de formación docente, a su vez, propiciarán un buen modelo de evaluación de prácticas más inclusivas en las escuelas.



Varios países (por ejemplo, Francia, Reino Unido (Irlanda del Norte), y Malta) emplean portafolios como forma de recopilación de información y de presentación de informes sobre los progresos de los futuros profesores en todos los ámbitos. Los portafolios que incluyen ejemplos de trabajos y reflexiones sobre el estudio y las experiencias prácticas pueden centrarse en ciertas áreas (tales como las habilidades adquiridas durante las prácticas docentes) que quizá sean más difíciles de evaluar formalmente con pruebas/exámenes. Estos portafolios pueden conducir a los estudiantes a plantearse preguntas de “por qué” y practicar en profundidad un pensamiento crítico. Sin embargo, estos métodos de evaluación pueden ser más laboriosos y requieren de nuevas y diferentes habilidades, conocimientos y experiencia de los formadores de docentes.

En el siguiente capítulo se discuten los diversos enfoques de la formación de docentes para la inclusión con referencia a ejemplos de los informes nacionales sobre la puesta en práctica.

3.3 Enfoques pedagógicos de la formación inicial del profesorado

En este capítulo se seguirán los principales métodos para la formación inicial, identificados por Pugach y Blanton (2009). Estos incluyen cursos y asignaturas “específicos” o programas por separado, “combinados” desarrollados a través de la colaboración entre facultades de educación general y especial, e “integrados” en los que la formación inicial de todos los docentes facilita las habilidades, conocimientos y actitudes para asumir la responsabilidad y satisfacer las necesidades de todos los alumnos. Una fórmula adecuada para desarrollar el enfoque “integrado” puede ser la de incluir algunos contenidos en módulos independientes (cursos específicos) o adoptar un enfoque integrador, aumentando las oportunidades para la colaboración. Cualquier avance precisará de una gestión cuidada, por ejemplo, en relación a la carga lectiva de los cursos y de cómo conseguir que los contenidos de los cursos “específicos” garanticen impacto suficiente en la forma de pensar y actuar.

Una visión general de los veintinueve informes nacionales muestra que en menos del 10% de los países se oferta una especialización en necesidades educativas especiales en la formación inicial. En la



actualidad, la mayoría de los países incluye contenidos sobre atención a la diversidad, lo que varía considerablemente de un enfoque sobre necesidades educativas especiales y discapacidad, a poner el énfasis en satisfacer las diversas necesidades de todo el alumnado. A medida que la terminología utilizada también varía, es difícil establecer un panorama exacto, pero la mayoría de los países informan de que dicho contenido en la formación inicial es frecuentemente *ad hoc* y por lo general con poca integración dentro de las otras áreas de estudio. En cuanto a la carga lectiva, los contenidos relativos a la inclusión también oscilan entre uno o varios módulos a una parte considerable y obligatoria del curso.

En Islandia, un estudio sobre la formación inicial del profesorado llevado a cabo para este proyecto en 2010, agrupó alrededor de doscientos cursos en cinco categorías:

- La educación inclusiva como contenido principal: se trata de cursos sobre educación inclusiva, sobre la base de las ideas subyacentes de esta educación y su contenido principal es la práctica inclusiva. En este grupo se encuentran dos cursos.
- La educación inclusiva con una cierta profundización: se trata de cursos que integran el concepto de educación inclusiva formando parte del contenido de éstos. En este grupo se encuentran diez cursos.
- La educación inclusiva tratada tangencialmente: se basa en la diversidad, aunque la educación inclusiva nunca o casi nunca se menciona. En este grupo se encuentran veinte cursos.
- Sin educación inclusiva: no hay ninguna indicación en la descripción del contenido del curso que tenga en cuenta la población diversa, la educación inclusiva, la multiculturalidad o el alumnado con necesidades educativas especiales. La mayoría de los cursos de formación del profesorado se encuentran en este grupo.
- Necesidades educativas especiales o educación multicultural: el contenido de estos cursos es especial, algunos presentan discapacidades o necesidades específicas de aprendizaje y otros se centran en el multiculturalismo. Se encontraron dos cursos.

El panorama islandés ilustra la gama de posibilidades a la hora de abordar la inclusión/diversidad y sugiere que estos modelos se ven mejor como un continuo, en lugar de con enfoques distintos.



Son necesarias más investigaciones para conocer el impacto de los tres modelos arriba mencionados en la coherencia con los currículos y el desarrollo de conocimientos y competencias. También merece la pena indagar en el impacto que la colaboración entre las universidades y entre los profesores de docentes generalistas y los de educación especial pueda causar en relación a las actitudes y valores para la inclusión de todo el alumnado. Puede ocurrir que algunos formadores de futuros profesores mantengan sus posturas tradicionales sobre la formación docente y que los cursos que buscan dar respuesta a la inclusión y a la diversidad tengan una trascendencia limitada tanto en los formadores como en los alumnos futuros docentes. Sin embargo, algunos países indican que los cursos específicos ayudan a aumentar la toma de conciencia acerca de las posibles desigualdades dentro de la escuela y propician la oportunidad de debatir sobre temas relevantes.

A veces puede ser difícil emitir juicios sobre el contenido, debido al lenguaje empleado. En Austria, aunque en la formación general del profesorado, la mayoría de las universidades cubren los temas de la heterogeneidad, la inclusión, la individualización, la promoción de los alumnos con altas capacidades y los métodos centrados en el desarrollo de proyectos y en los centrados en el alumno, el término “inclusión” se utiliza en el plan de estudios de solo cuatro universidades. En Dinamarca el término “diferenciación” es de uso común.

Este punto se refleja también en las recomendaciones nacionales suizas en el contenido de la formación inicial de los docentes de educación especial (COHEP, 2008). Dichas recomendaciones van más allá de la visión tradicional de la educación especial/ discapacidad e incluyen: temas básicos de la educación especial, asuntos relativos a la diversidad, la enseñanza en centros inclusivos, la práctica colaborativa y el desarrollo escolar y organizativo para la inclusión. Tal contenido debe cubrir el 5% de los programas de la enseñanza primaria y de secundaria.

3.3.1 Cursos y asignaturas específicos y combinados

Ciertos países organizan cursos, módulos o asignaturas con el fin de fomentar la práctica inclusiva. Si bien, muchos de ellos son actualmente cursos independientes, la mayoría implican la cooperación entre universidades o entre profesores y suponen el refuerzo de ciertas ideas y concepciones presentes en todos ellos.



Así, es sencillo percibir estos modelos como un continuo, como se comentó más arriba. En esta sección se describirán ambos tipos, específicos e integrados. El ejemplo de España puede ser ilustrativo de lo expuesto:

La Universidad Autónoma de Madrid ha diseñado una asignatura denominada “Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa” de 6 ECTS (Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos) impartida durante el segundo semestre del grado en Educación Primaria. Dicha asignatura parte del tratamiento a la “diversidad” y no se centra en las necesidades de un determinado grupo de alumnado. Está diseñada para reforzar específicamente conceptos, procedimientos y valores inclusivos en la asignatura Educación para la igualdad y la ciudadanía (6 ECTS).

La asignatura se organiza alrededor de las tres dimensiones establecidas en la definición de educación inclusiva de la UNESCO (2005): presencia, aprendizaje y participación y se centra, especialmente, en el alumnado que presenta necesidades educativas especiales y en los inmigrantes. En los contenidos se encuentra el principio del Diseño universal de aprendizaje (CAST 2008) y la superación de barreras para el aprendizaje significativo.

El método de enseñanza está en consonancia con el enfoque que preconiza y desarrolla en los estudiantes de Magisterio el sentido de la responsabilidad en su propio aprendizaje. Durante el curso elaboran un diario y un portafolio electrónico. El proceso completo de enseñanza-aprendizaje se sustenta en la plataforma virtual *Moodle* y fomenta la participación ligada al proceso individual de aprendizaje.

Se han establecido tres indicadores de evaluación: uno relativo al “conocimiento” (se refleja en las tareas, exámenes y pruebas objetivas), otro relativo a “cómo hacer y organizar” (se refleja en la calidad de los e-portfolios y en la responsabilidad adquirida en la elaboración de las tareas y los plazos acordados) y un último vinculado a “saber cómo ser y cómo participar en la clase” (se refleja en la participación activa en los debates presenciales y virtuales).

De modo parecido, en París un consorcio de universidades de los Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) ofrece un curso denominado “Múltiples enfoques de la diversidad de las personas” (“Multi-referenced approaches to the diversity of the



public”) con una duración de ochenta horas repartidas en dos años. En Suecia en la Universidad de Borås tienen una asignatura de 7,5 ECTS incluida en el plan de estudios de educación general llamada “Perspectivas de la educación especial”. Esta asignatura pretende lograr un conocimiento básico del papel de la educación especial en “la escuela para todos”. Se debaten cuestiones tales como inclusión/exclusión o normalidad/diferencia, además se da importancia a las competencias en “necesidades educativas especiales” de todo el profesorado. En Letonia, todos los estudiantes de formación inicial del profesorado tienen una asignatura introductoria de educación especial. El siguiente ejemplo de Reino Unido (Irlanda del Norte) describe un programa de estudios elaborado para el profesorado que trabaja con alumnado de diversos orígenes lingüísticos y culturales.

Para dar respuesta a las “nuevas” demandas de los profesores en relación a su comprensión de la diversidad cultural y religiosa, así como a los retos planteados a la hora de trabajar con estudiantes en los que el inglés no es su lengua materna, en el Reino Unido (Irlanda del Norte), en un centro de formación inicial del profesorado, se ha desarrollado un programa dividido en dos partes: la comprensión de la diversidad y el trabajo con alumnado para el que el inglés es su segunda lengua.

El programa se imparte a través de conferencias, seminarios y talleres tanto con los profesores de la institución, como con ponentes externos. Se trabajan competencias relativas a valores profesionales (compromiso con todo el alumnado), contextos sociales, culturales y lingüísticos diversos, educación especial e inclusión y habilidades profesionales y su puesta en práctica (planificación y preparación, trabajo colaborativo, promoción de entornos seguros y propicios para el aprendizaje y empleo de estrategias de enseñanza y evaluación).

En Alemania, la Universidad de Köln oferta asignaturas sobre educación inclusiva donde los estudiantes de Magisterio de Educación Especial y los de educación ordinaria trabajan conjuntamente en la reflexión acerca de las visitas escolares, el trabajo del curso y la evaluación. Un enfoque cooperativo similar se aplica en la Universidad de Siegen. En la asignatura “Grundschule-Forderschule – Gemeinsamer Unterricht” (Primaria, Educación Especial, educación inclusiva) los estudiantes para profesores de



educación primaria y los de secundaria visitan una serie de centros ordinarios y específicos y trabajan con las aportaciones de profesionales diversos y con la cooperación en seminarios y debates.

En Noruega se ha introducido una nueva asignatura de 60 ECTS denominada “Pedagogía y competencias del alumnado” (“Pedagogy and Pupil-related Skills” PPS). Se reparte a lo largo de los tres primeros años de la formación inicial y pretende desarrollar el conocimiento, las competencias metodológicas y las habilidades necesarias relativas a la interacción social. Además, los estudiantes deben elaborar un trabajo fin de grado escrito (15 ECTS) sobre algún tema relevante de la asignatura.

En el siguiente ejemplo, los estudiantes de formación inicial del profesorado trabajan con personas con discapacidad y desarrollan recursos para ser empleados en los colegios de la localidad.

En la Facultad de Educación de Chipre, los futuros docentes se forman en el marco teórico de la discapacidad. Se les anima a establecer conexiones con el programa de educación inclusiva con el fin de desarrollar prácticas de enseñanza que se adapten a la cultura de la discapacidad y cuyo objetivo es el desarrollo de actitudes positivas ante este hecho.

Como la cultura de la discapacidad está ausente en el currículo nacional y en los textos escolares, el curso invita a los maestros a pensar de manera crítica y a combinar el marco teórico con sus competencias docentes con el fin de elaborar programas de intervención escolar para desarrollar actitudes positivas y promover el modelo social en lugar del médico o caritativo.

En este módulo, el trabajo de las personas con discapacidad se presenta y se analiza en términos de su uso potencial como un recurso para la enseñanza. Ocasionalmente, se invita a estas personas a los debates para que compartan sus vidas y su trabajo. Se pide a los estudiantes de formación docente la construcción de redes con organizaciones de personas con discapacidad para recabar recursos y trabajar con las escuelas locales con el fin de poner en práctica su programa de intervención. Este módulo forma parte de la ruta de especialización para profesores de primaria de la escuela de Magisterio.



Las investigaciones sugieren que los módulos con contenido sobre necesidades educativas especiales y grupos minoritarios separados pueden reforzar la “diferencia”. Así puede llevar al docente a creer que no será capaz de enseñar a un determinado tipo de alumnado sin haber recibido formación específica. Sin embargo, muchos países informan de que estos cursos están teniendo un impacto positivo en las competencias, conocimiento y actitudes que llevan a realizar otros cursos y a ponerlos en práctica.

El siguiente ejemplo de Suiza emplea el *e-learning* en el desarrollo de conocimientos y competencias significativas.

La “Arena de aprendizaje: Educación Especial Inclusiva” (“Learning Arena: Inclusive Special Education (LAISE)”) en la Facultad de Educación de Zürich es una asignatura optativa que combina el aprendizaje basado en la resolución de problemas y en la formación combinada (*blended learning*) que ofrece entornos reales de aprendizaje a los estudiantes de formación del profesorado. En la plataforma virtual se presentan casos de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros inclusivos en forma de documentos, descripciones, videos y entrevistas. Los futuros profesores asumen el rol de un miembro de un equipo de trabajo en un centro escolar y tienen que elaborar un plan individual y las medidas adecuadas para ese determinado alumno en la escuela. Los estudiantes ITE y formadores de docentes que actúan como “entrenadores” debaten y evalúan juntos los resultados. Este curso desarrolla el conocimiento de necesidades educativas especiales, la cooperación y la colaboración, el diagnóstico y evaluación para el aprendizaje, la planificación educativa individual, la diferenciación y la individualización de la enseñanza.

En Alemania, el grado y el Máster en Educación Especial Integrada en la universidad de Bielefeld se desarrolló para evitar la rígida separación entre los profesionales de educación ordinaria y los de especial. La educación especial se integra en el curso “ciencias de la educación”. Se imparte a través de la comparación interdisciplinaria entre distintas perspectivas e incluye el debate sobre la heterogeneidad, la diversidad y la diferencia. El programa integrado de educación especial se centra en el desarrollo cognitivo, social y emocional y pretende preparar a los docentes para una “escuela para todos”.



3.3.2 Cursos y asignaturas integrados

Un cierto número de países están trabajando para garantizar que el contenido básico acerca de la educación inclusiva esté presente en todos los cursos.

En Finlandia, las bases de la educación especial son obligatorias en toda la formación inicial del profesorado, si bien el contenido varía en cada Universidad. En general, se debate sobre el reconocimiento de la diferencia y las prácticas docentes y se insta a los estudiantes a ser conscientes de sus deberes profesionales tanto en las competencias cognitivas como sociales. Se espera de los docentes que desarrollen capacidades de trabajo multiprofesional, de cooperación y apoyo a los padres y que asuman su papel a la hora de fomentar una sociedad equitativa. Por último, aprenden también a implementar el currículo desde el principio del diseño universal. La formación del profesorado como un todo se basa en la idea de que los profesores son investigadores que reflexionan, estudian y adaptan su enseñanza como un proceso permanente.

En Reino Unido (Irlanda del Norte), los planes de estudio de la formación inicial del profesorado tiene como objetivo construir sobre las potencialidades de los futuros profesores, dotarles de conocimiento y comprensión de la normativa y las buenas prácticas en la educación especial y desarrollar sus posibilidades para trabajar con las capacidades de todo el alumnado. En todos los cursos se adopta un enfoque integrador, se anima a los estudiantes a tener en cuenta las necesidades individuales de todos los alumnos y planificar en consecuencia. Además, un tratamiento más explícito de la normativa y práctica alrededor de la educación especial se estudia en cursos y módulos específicos.

La revisión de la bibliografía sugiere que el enfoque integrador requiere una cuidada planificación y colaboración entre facultades si se quiere lograr coherencia y eficacia. Se describe en el siguiente ejemplo de Reino Unido (Escocia) cómo deberían las instituciones de educación superior encaminarse hacia este tipo de enfoque.

El *Scottish Executive* fundó la universidad de Aberdeen (2006-10) para desarrollar los nuevos enfoques de la formación de los profesores para la educación inclusiva y garantizar la cualificación de éstos: (1) poseer una gran conciencia y comprensión de los



problemas/dificultades educativas y sociales que pueden afectar al aprendizaje de los niños y (2) desarrollar estrategias que se puedan emplear para hacer frente a tales retos. Se tienen en cuenta un concepto amplio de educación inclusiva y las presiones para la exclusión asociadas a la inmigración, la movilidad, el idioma, el origen étnico y la pobreza intergeneracional.

Las reformas emprendidas en Aberdeen en la formación inicial del profesorado se basan en tres conceptos clave: (1) el entendimiento de que el desafío de la práctica inclusiva es el de respetar y responder con la inclusión a las diferencias humanas en lugar de excluir a algunos alumnos de la vida cotidiana del aula. Tal comprensión es evidente cuando (2) el profesor trabaja para hacer que todo esté disponible para todos, en lugar de hacer algo “adicional” o “diferente” para unos pocos. Esta es una tarea pedagógica compleja que depende de (3) un cambio en el concepto del proceso de enseñanza-aprendizaje que funciona para la mayoría de los alumnos, junto con medidas “adicionales” o “diversas” para aquellos que experimentan ciertas dificultades, a la creación de clases y oportunidades que permitan a todos los estudiantes participar en la vida del aula (Florian y Rouse, 2009). La interrelación de estos tres conceptos clave se implementa con la interacción de “saber”, “hacer” y “creer” de los profesores. En los atlas de Shulman (2007) puede apreciarse este tipo de práctica, conceptualizándose el aprendizaje profesional como una formación de la cabeza (conocimiento), de las manos (habilidades) y del corazón (actitudes y valores).

En la práctica estas ideas han servido como base para el Diploma de Posgrado en Educación (*Post-Graduate Diploma in Education*, PGDE). Las reformas curriculares también son consecuentes con el contenido de la licenciatura de cuatro años en Educación. El enfoque del Proyecto Práctica Inclusiva anima a los estudiantes de formación docente a reflexionar acerca de la responsabilidad que tienen en el aprendizaje de los niños.

Los ejemplos anteriores muestran el desarrollo de la formación del profesorado para la inclusión a través de cursos que pretenden aumentar el conocimiento y la comprensión de los problemas clave de la inclusión, la pedagogía y la práctica docente a la hora de dar respuesta a las diversas necesidades que se presentan en el aula. Pasar de la introducción de asignaturas o módulos que “tratan” la



inclusión hacia un escenario en el que la formación inicial del profesorado prepare para incluir a todo el alumnado, precisa de un incremento en la cooperación entre los formadores de formadores expertos en este campo y los colegas de otras facultades. También requiere una reforma a gran escala que garantice que los centros educativos están vinculados al modelo de práctica inclusiva eficaz de las instituciones de formación superior además de ofrecer coherencia en los mensajes clave.

3.4 Actitudes y valores en la formación inicial del profesorado

La importancia de las actitudes y los valores en la formación del profesorado es un elemento emergente en muchos informes nacionales. Como indica Forlin (2010), la educación inclusiva incide directamente en el sistema de valores del profesorado, cuestionando sus creencias más íntimas sobre lo que es correcto y justo.

Ryan (2009) examinó las actitudes de profesores noveles y definió una actitud como un rasgo pluridimensional compuesto de: conocimiento (creencias y saberes) que influye en las acciones (conducta) y en el sentimiento (emociones).

Muchos países amparan la importancia de las experiencias positivas en el cambio de actitudes, pero, si bien parece que la formación del profesorado influye en las actitudes, valores y creencias, ha habido escasos ejemplos en los informes nacionales sobre el mejor modo de conseguir dicho cambio. La evidencia mostrada en todo el proyecto avala la idea de que existe una forma de ser esencial para la práctica inclusiva y que no se logra con la mera transmisión del conocimiento o un listado de competencias.

En la universidad Charles de Praga, los estudiantes de educación especial combinada con otras asignaturas (que serán docentes de centros ordinarios) colaboran en el proyecto “Vivimos un día a través de vuestros ojos” (“Jedeme v tom s vámi”).

Puesto que la formación del profesorado para la inclusión es más eficaz cuando se emplean testimonios concretos más que comunicaciones orales y abstractas, los estudiantes realizan experiencias viajando en transporte público como (a) usuario de silla de ruedas o como ayudante (b) de una persona con discapacidad. Esto desarrolla una serie de competencias como la resolución de



problemas, la comunicativa, autorreflexión, el trabajo en equipo, la flexibilidad y la habilidad para reconocer actitudes y comportamientos poco éticos e inapropiados en sociedad.

Los futuros docentes se familiarizan con las barreras físicas y sociales que la gente con discapacidad ha de hacer frente cotidianamente. Se convierten en defensores de los derechos de las personas con discapacidad siguiendo sus reflexiones y experiencias, aplicando este enfoque práctico a la hora de crear entornos inclusivos en sus futuras aulas/centros educativos.

En Austria, el Ministerio de Educación establece:

“Una de las áreas fundamentales de la formación de los docentes de primaria y secundaria obligatoria es la de estimular el debate crítico y la reflexión sobre sus propias actitudes y conocimientos sobre la discapacidad para evitar actitudes segregadoras.

Todo estudiante debe conocer los enfoques teóricos y operacionales (modelos) de la educación especial y de la inclusiva, así como su evolución en el contexto histórico. Los estudiantes deben ser alentados a meditar sobre cuestiones éticas elementales relativas a tales modelos además de tomar decisiones de calado” (Feyerer, Niedermair and Tuschel 2006, p. 16).

El informe de Austria muestra que los contenidos y los métodos aplicados durante un módulo interdisciplinar sobre “inclusión” han causado un impacto positivo en las actitudes de los futuros docentes hacia una educación integrada de alumnado con y sin discapacidad. Durante un proyecto de autoconcienciación en la universidad de Educación de Salzburgo, los futuros maestros también señalaron los efectos duraderos en sus actitudes hacia las personas con discapacidad.

3.5 Resumen

Este capítulo destaca la tendencia hacia un contenido básico común en los cursos de formación del profesorado de todos los niveles. Esto puede suponer un incremento en la atención prestada a la pedagogía en el caso de los profesores de educación secundaria especialistas en una determinada materia.

Los ejemplos propuestos en los informes nacionales muestran que es posible introducir contenido que conciencie a los futuros docentes de la diversidad de necesidades del alumnado, no solo de aquellos



que presentan necesidades educativas especiales y discapacidad, sino de muchos otros susceptibles de exclusión o fracaso escolar.

Tales ejemplos también apuntan a la necesidad de progresión hacia una mayor colaboración entre instituciones de educación superior y una integración adicional del mencionado contenido en todos los cursos de formación del profesorado. También se subraya la importancia de ofrecer experiencias y oportunidades de interacción y debate para incidir en las actitudes y valores de los estudiantes de formación del profesorado. Como Richardson (1996) sugiere, las actitudes y creencias pueden organizarse en la mente, de tal modo que permitan a los docentes mostrar actitudes a favor de la justicia social y la igualdad de oportunidades, mientras se actúa de forma contraria en el aula. Esto remarca la trascendencia de ser claros en relación a las creencias y concepciones de los futuros profesionales y reconducir cualquier tensión entre éstas y el desarrollo de su práctica docente.



4. LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Las prácticas docentes son un componente clave en la formación inicial del profesorado, si bien, la cantidad de tiempo que los docentes pasan en las escuelas varía de un país a otro. En ciertos países se está tendiendo hacia un modelo de formación basado en las prácticas, mientras que otros están preocupados porque este tipo de planteamiento pueda originar “profesores técnicos” con escasez del rigor académico que las instituciones de educación superior ofrecen.

Las prácticas también varían dependiendo de cómo se realizan en los centros escolares. Un reducido número de países utiliza un sistema centralizado, mientras que otros permiten a los futuros docentes buscar su propio centro escolar de prácticas. En Islandia, por ejemplo, un estudiante de formación inicial del profesorado realiza sus prácticas en el mismo lugar durante tres años, mientras que la mayor parte de los países animan a los estudiantes a obtener experiencia en varias escuelas y puestos.

En el Reino Unido (Inglaterra), la Agencia Nacional de Inspección, Ofsted (2008), identificó que la clave para la calidad de la formación inicial de un profesor radica en los centros escolares de prácticas. Muchos países informan de las dificultades para encontrar suficientes de estos centros de calidad, en particular aquellos que trabajan desde la práctica inclusiva, lo cual representa la mayor barrera a la hora de aunar teoría y práctica.

Con el fin de poder trabajar con alumnos con necesidades diversas, algunos países disponen de prácticas en centros específicos. Otros, suplen las prácticas *in situ* con variedad de experiencias simultáneas, como indica el siguiente ejemplo.

En Letonia, puesto que las oportunidades para enfrentarse a situaciones complejas durante las prácticas pueden verse limitadas por el rol que el estudiante de prácticas tiene, las competencias para evaluar, tomar decisiones y dar respuesta a determinadas situaciones, se desarrollan con simulacros y estudio de casos prácticos.

Los estudiantes expresan su reacción ante los hechos e intentan analizar la situación desde diferentes puntos de vista, investigando



los argumentos y las acciones propuestas por todas las partes implicadas. Todos tienen la oportunidad de comentar sus opiniones y justificar su posición.

Por ejemplo, la siguiente situación podría ser un caso para ser comentado:

La madre de un niño de ocho años con una discapacidad auditiva que utiliza una silla de ruedas solicita una plaza en abril en una escuela ordinaria para el mes de septiembre. El futuro docente decide qué personas (profesores, padres, director, trabajadores sociales y otros profesionales) estarán implicadas y qué cuestiones se han de plantear para conocer las necesidades educativas del niño. Los estudiantes sopesan las posibles dificultades y las soluciones apropiadas para el niño en cuestión, los padres, la escuela y los compañeros de clase, así como el ambiente y los accesos físicos para el niño.

Este proceso ayuda al estudiante a revisar el conocimiento adquirido relativo a las diferentes discapacidades y las diferentes necesidades educativas de los alumnos. Con ello mejoran sus capacidades de resolución de conflictos, toma de decisiones, corroborando su punto de vista y del equipo de trabajo (cómo implicar a otros profesionales). Y, lo más importante, llegan a comprender que un docente no puede resolver solo todos los problemas y hacerlo todo; necesitan saber dónde poder pedir ayuda y no tener vergüenza de hacerlo.

Mientras duran las prácticas docentes, los estudiantes españoles tienen doble tutoría: a) en la universidad con un profesional que se encarga de supervisar y evaluar su trabajo de acuerdo con unos criterios establecidos por las propias universidades y b) un tutor en el propio centro donde realiza las prácticas que, además de supervisar el proceso, promueve la reflexión del proceso de aprendizaje en la escuela y finalmente evalúa al estudiante.

Una relación cercana y positiva entre las instituciones de enseñanza superior y los centros escolares es claramente necesaria para poder lograr el máximo beneficio de las prácticas docentes. El caso siguiente, de Finlandia, ilustra esta situación.



En la formación docente finlandesa, teoría y práctica están estrechamente relacionadas. Después de ciertos estudios teóricos, los estudiantes de formación inicial del profesorado realizan las prácticas durante 5-6 semanas cada año. Tanto los profesores universitarios del estudiante de prácticas, como los de prácticas, supervisan conjuntamente tales prácticas para perfilar la colaboración entre profesores y dar un punto de vista más amplio acerca de la enseñanza en clases heterogéneas. Es frecuente que los futuros docentes se encuentren con sus compañeros para aprender en primera instancia a enseñar conjuntamente. Durante o después de cada práctica normalmente hay un seminario pedagógico o didáctico en la universidad, en el que los estudiantes reflexionan sobre las experiencias que han tenido en sus prácticas de enseñanza y en sus visitas a las diferentes escuelas. La reflexión parece ser una parte importante del desarrollo profesional. Los estudiantes aprehenden la teoría para sustentar su práctica, para ser conscientes de su propia filosofía educativa y de su identidad como profesores. Este acercamiento respalda la práctica como un proceso doble que no solo permite a los estudiantes dar sentido al conocimiento obtenido durante el curso, sino que también repercute en su aprendizaje y aplicación del nuevo conocimiento teórico.

Islandia, de manera similar, ha introducido la idea de escuelas “asociadas”, que participan activamente en la formación del profesorado, formando parte, tanto los profesores universitarios, como los de prácticas, de una “comunidad de enseñanza”. Este acercamiento ayuda a los profesores a ser cada vez más conscientes de las acciones que ejercen en las diferentes situaciones, y reflexionar sobre los motivos haciendo más explícito el conocimiento subyacente de la acción.

En la Universidad de Malta, se ha presentado una asignatura de 4 ECTS para dar respuesta a la diversidad, evaluada a través de un proyecto llevado a cabo durante unas prácticas docentes de 6 semanas de duración. A los estudiantes de formación del profesorado se les solicita que identifiquen a un estudiante o grupo de estudiantes con diversos puntos fuertes y necesidades. Deben planificar, implementar y evaluar cuatro sesiones que respondan a esta diversidad y mantener un breve diario reflexivo sobre el



proceso, para compartir con los otros compañeros. La parte teórica de la unidad proporciona una introducción a las cuestiones de apertura a la diversidad, el derecho a una educación de calidad, a una enseñanza significativa y a un plan individual. Los estudiantes notan que superan sus miedos y mejoran su confianza al trabajar con alumnado con necesidades educativas especiales, que precisan una enseñanza individualizada. El curso supone a su vez un éxito en la inclusión del alumno, que, de lo contrario, podría ser excluido, y mejorar la colaboración con los padres y el personal de apoyo.

Este ejemplo refuerza la necesidad de integrar enfoques en los que las instituciones de formación del profesorado y las escuelas de prácticas colaboren para mantener un diálogo continuo en el proceso de prácticas del futuro docente.

En algunos programas de formación del profesorado en Lituania, los futuros profesores tienen una práctica de observación reflexiva al principio de sus estudios. Pasan unas cuantas semanas en diferentes centros de prácticas y tienen la oportunidad de observar, reflexionar y tratar distintas experiencias. La observación práctica también tiene lugar en otros países (por ejemplo, Austria, Letonia) y está en consonancia con las investigaciones realizadas en Estados Unidos (Darling-Hammond et al., 2005) que sugiere que los candidatos a docente deben alcanzar cierto grado de experiencia al principio del programa. La experiencia lograda en prácticas tempranas puede proporcionar un contexto teórico y ayudar a los estudiantes a comprender la importancia de dicho aprendizaje.

Algunos países establecen un plan para el desarrollo progresivo de competencias a lo largo de las prácticas docentes durante curso.

En Dinamarca, la Ley sobre Los Centros de Formación del profesorado de 2007 (*Act on the Training of Teachers for the Danish Folkeskole*), especifica las competencias de enseñanza que deben ser adquiridas a lo largo de las prácticas docentes, durante más de 24 semanas (36 ETCS) en un período de cuatro años. El enfoque de cada año es el siguiente:

- 1 – Identidad del profesor, escuela y cultura educativa
- 2 – Objetivos, contenidos y la evaluación de la enseñanza
- 3 – Colaboración y entorno educativo
- 4 – La profesión docente



En Noruega, se utiliza un modelo similar con un enfoque basado en temas específicos durante cada año de prácticas: Primer año: El rol del profesor y didáctica. Segundo año: Diversidad del alumnado. Tercer y cuarto año: La escuela como organización y comunidad profesional, colaboración con padres y otros.

En Oslo, se ha implantado un nuevo curso para 2011/12. Se estudian Matemáticas, Pedagogía y una asignatura adicional, además de Tecnologías de la Información y la Comunicación. El curso se basa en el hecho de que, al haber una mayor demanda en los niveles superiores de primaria en lo que se refiere a comprensión lectora, los alumnos con una lengua minoritaria pueden ser más vulnerables. El curso está ligado a las prácticas docentes durante cuatro semanas de primavera.

Antes de las prácticas, a los futuros docentes se les enseña ciertas habilidades básicas en diferentes materias. Elaboran una programación que incluye el desarrollo de dichas habilidades básicas, dirigidas a los aprendices con y sin el noruego como lengua materna, bajo la supervisión de los profesores de la universidad. Finalmente, los estudiantes implementan su planificación en una clase multicultural, durante las prácticas con el personal de la universidad presente.

Este curso supone un conocimiento profundo de habilidades básicas interdisciplinarias, y de la importancia de la colaboración con otros compañeros docentes a la hora de mejorar el desarrollo de dichas habilidades básicas entre su alumnado. Los estudiantes también aprenden cómo influye la falta de comprensión lectora en diferentes materias en el resultado del aprendizaje de los alumnos, pero especialmente en aquellos que tienen el noruego como segunda lengua. Una importante cuestión es también permitir a los futuros docentes aplicar activamente diferentes competencias lingüísticas y culturales que los alumnos con otros antecedentes lingüísticos y culturales aportan a la clase.

Aunque el enfoque se centra aquí en competencias básicas, el ejemplo muestra una forma eficaz de integrar el contenido a través de un número de cursos o materias para desarrollar un amplio conocimiento de las tales competencias, así como de la importancia de la cooperación con otros colegas.



En el Reino Unido (Inglaterra) los recursos para el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y el desarrollo profesional los ofrece la Agencia de Formación y Desarrollo para los Centros escolares (Training and Development Agency for Schools, TDA) <http://www.tda.gov.uk/>

Los materiales para la formación inicial del profesorado incluyen una guía para el usuario, información sobre las bases de la inclusión, videos y guías para observar. Los recursos para los programas de un año de posgrado reorganizan con información de las asignaturas y con una tarea de aprendizaje personal. Esta tarea obligatoria requiere que todos los profesores trabajen de manera intensiva, más de 6-8 horas, con un alumno con una dificultad o discapacidad en el aprendizaje.

La tarea incluye la observación, registros de lectura del alumno y la programación del proceso de enseñanza para llevarla a cabo bajo la supervisión del coordinador de necesidades educativas especiales en el centro y el coordinador de prácticas en el centro.

Las competencias desarrolladas incluyen una enseñanza y aprendizaje personalizados, el desarrollo de actitudes positivas y la creación de relaciones positivas con los alumnos con necesidades educativas especiales, un conocimiento práctico de la enseñanza y habilidades para implementarla. Tanto los formadores de profesores, como los alumnos y los estudiantes de formación inicial del profesorado implicados se han visto beneficiados.

Los informes de los países y la bibliografía examinada en la investigación del proyecto apuestan por un marco conceptual claro que ayude a los futuros docentes a conectar el aprendizaje teórico y el aprendizaje práctico. Si esto no ocurre, la escuela de prácticas puede llegar a tener más influencia que el aprendizaje en la institución de educación superior y, dada la dificultad de la mayoría de los países de encontrar suficientes lugares de calidad, puede no apoyar el desarrollo de una práctica inclusiva.

En el Reino Unido (Irlanda del Norte) el componente académico del programa es contextualizado en la propia escuela de prácticas, donde los estudiantes se comprometen en actividades de auto reflexión y evaluación. En su último año de prácticas, los estudiantes



trabajan de manera cercana con el profesor de la clase, el profesor de apoyo y otros profesionales para llegar a conocer al alumno y hacer todo lo posible por incluirlo a través de tales prácticas.

Los estudiantes documentan toda la información relativa a las prioridades de aprendizaje del alumno, apoyan sus necesidades y consideran el impacto de cualquier dificultad de cara a dicho aprendizaje. Los objetivos son planificados y la práctica evaluada. Los estudiantes de formación inicial del profesorado perciben esto como un reto reconfortante en su último año de prácticas y se dan cuenta que incluso sin tener experiencia, habilidades y recursos, es posible proporcionar a cada alumno una acogida y un sentimiento de pertenencia al grupo. Las competencias desarrolladas incluyen: el docente como un profesional global, colaborador, investigador, facilitador de aprendizaje, asesor, monitor y evaluador.

El nivel y la naturaleza del apoyo y la supervisión del estudiante de prácticas en la escuela es también crucial y los ejemplos así destacan la importancia de establecer relaciones estrechas entre las instituciones de educación superior y las escuelas de prácticas, al igual que la formación del personal del centro de prácticas implicado en la supervisión de la actividad. Se han de dar dichos pasos para asegurar que los mensajes presentados durante las clases lectivas y los debates teóricos son coherentes con esos modelos llevados a cabo por los docentes y personal de la escuela de prácticas.

4.1 Resumen

Este capítulo ha examinado la importancia de los centros de prácticas docentes para estudiantes de formación inicial del profesorado. Como Hagger y Macintyre (2006) destacan: “cualquier estudiante necesita para su desarrollo profesional aprender a ser docente en las escuelas, y es en esas escuelas donde necesitan aprender a hacer estas cosas” (p. 65).

Aunque organizar la distribución de los centros de prácticas para una inclusión de calidad pueda resultar difícil, los informes de los países muestran muchos ejemplos de práctica innovadora donde las experiencias son cuidadosamente programadas y la calidad del apoyo al estudiante de formación inicial del profesorado le permiten suplir el vacío de las prácticas con la teoría, lo cual les proporciona una oportunidad de examinar sus propias creencias y valores y empezar a desarrollar las habilidades necesarias para conocer las



diversas necesidades del aula. También han sido planteados otros aspectos como la importancia de cambios sistemáticos de calado para ampliar el número de escuelas inclusivas y la necesidad de una formación y desarrollo profesional de los tutores de prácticas y de los supervisores, así como de los formadores de profesores. Estas cuestiones serán tratadas en los siguientes capítulos.



5. LOS FORMADORES DE DOCENTES

El Informe sobre Aprendizaje entre iguales en la Profesión de Formador de Docentes (Comisión Europea, Junio 2010) define a estos formadores como “todos aquellos que facilitan activamente el aprendizaje formal de futuros docentes y de profesores” (p. 3). Esto incluye aquellos implicados en la formación inicial del profesorado y en la formación continua.

Esta definición presenta a un grupo muy heterogéneo de formadores. Este proyecto se centra principalmente en profesores de educación superior, aunque la mayor parte del contenido de este informe también es aplicable a los formadores de profesores en centros escolares y otras instituciones.

En algunos países, los formadores de docentes de la educación superior tienen grados académicos (Máster o Doctorado) en un área relevante. Poseer una amplia experiencia, incluyendo la docencia a alumnado diverso, se menciona como una gran ventaja. Sin embargo, el trabajo de la Comisión Europea sobre la actividad de aprendizaje entre iguales muestra que muchos países no establecen unos requisitos previos para convertirse en un formador de profesores, y que solo se requiere tener conocimientos en ciertas disciplinas académicas.

Snoek, Swenne y van der Klink (2009) analizaron documentos normativos relativos a la formación docente a nivel internacional y encontraron referencias limitadas a las competencias profesionales de los formadores de profesores. Como consecuencia, sugirieron el desarrollo de un proceso inductivo y una mayor profesionalización para mejorar el estatus de los formadores como grupo profesional especializado.

La información del proyecto de la Agencia muestra que, mientras que los formadores de las instituciones de educación superior que ofertan cursos en educación especial tienen titulación académica y experiencia en esta área de trabajo; tales cualificaciones no se suelen solicitar a profesores de cursos en educación ordinaria.

En Austria, los formadores deben demostrar siete años de experiencia docente, así poseen cierta experiencia en algunos aspectos de la educación inclusiva (por ejemplo, comportamiento disruptivo, niños y adolescentes inmigrantes o niños con altas



capacidades). Otros países especifican la necesidad de experiencia reciente y significativa con prácticas en algunas instituciones de educación superior donde los formadores de profesores continúan enseñando en centros de referencia (por ejemplo, en Finlandia).

La intensidad de la colaboración entre los formadores de docentes y los especialistas en educación especial/discapacidad o diversidad, varía. En la mayoría de los países, es una colaboración informal, aunque en algunos países, como Malta, hay intentos para crear relaciones de carácter más formal. En otros lugares, en recientes revisiones de la formación inicial del profesorado, se mantiene la cualificación en ambas especialidades de modo que se minimice la brecha existente entre ambas.

Cuando los formadores no colaboran asiduamente acontecen dificultades de índole práctico. La sede de los cursos y la utilización del espacio físico también pueden tener consecuencias. El informe de Austria menciona que, debido a las dificultades financieras para “duplicar personal”, algunas instituciones de educación superior ofrecen un modelo limitado de colaboración.

Existe un gran consenso en que los formadores de docentes deben practicar lo que enseñan en sus clases y aproximarse a métodos de enseñanza cercanos a los comentados más arriba. Como menciona el informe del Reino Unido (Irlanda del Norte): “Los enfoques pedagógicos adoptados en los cursos de formación inicial del profesorado deben promover colaboración, reflexión y debate”.

Boyd et al. (2007) sugieren que un reto para los nuevos formadores de profesores en la educación superior es el de pasar de un ambiente de aprendizaje restrictivo (como se aprecia en muchos colegios) a uno expansivo, lo que supone, entre otras cosas, una mayor colaboración, oportunidades para reflexión y desarrollo personal y ampliación de perspectivas profesionales. Para los profesores que se convierten en formadores de profesores, Swennen y van der Klink (2009) también mencionan que éste es un paso hacia otra profesión distinta que requiere tener competencias en una enseñanza de segundo nivel (es decir, enseñar a enseñar).

Los formadores de profesores deberían ser el modelo ideal para sus estudiantes de la práctica inclusiva, pero Burns y Shadoian-Gersing (2010) mencionan que pocos profesores y formadores docentes de



la generación actual han tenido experiencia personal en educación inclusiva durante su propia formación, esto puede ser problemático.

Los autores del informe español también creen que los métodos de enseñanza que tienen gran impacto en la educación de los futuros docentes en cuanto a la mejora de su práctica inclusiva, son en los que los profesores de educación superior aplican los mismos principios e implementan metodologías para la inclusión. Por ejemplo:

- Mostrando aceptación y respeto por las diferencias entre sus estudiantes como un factor enriquecedor de su enseñanza.
- Dándose cuenta del punto de partida de cada alumno, evaluando sus conocimientos acerca de las materias sobre las cuales estarán trabajando antes de darles nuevas experiencias de aprendizaje o comenzando con los contenidos apropiados.
- Fomentando una experiencia de aprendizaje activa y participativa la cual tiene en consideración la diversidad de habilidades, formas de aprendizaje y motivación de los estudiantes.
- Promoviendo la posibilidad de diversificar los contenidos de la enseñanza, permitiendo a los estudiantes elegir y utilizar diferentes formas de expresar el aprendizaje conseguido.
- Diversificando los métodos de evaluación, recogiendo diferentes evidencias del progreso y rendimiento del estudiante;
- Practicando el trabajo colaborativo y cooperativo entre estudiantes, mientras que se hace explícita la responsabilidad de cada estudiante para con su propio progreso.
- Empleando las tecnologías de la comunicación y la información para facilitar el acceso y la participación de los estudiantes.
- Haciendo explícitos valores y principio éticos relativos al derecho de todos a la educación de calidad.
- Defendiendo, en todo momento y con diferentes procedimientos, la reflexión crítica sobre las creencias y actitudes sobre la diversidad y cómo darles respuesta en un ambiente inclusivo.

El informe de Islandia destaca de manera similar la necesidad de que los profesores de los futuros docentes enseñen y trabajen del mismo modo en el que les gustaría que sus estudiantes lo hicieran



en el futuro y ofrecer una variedad de acercamientos a la pedagogía inclusiva. En la Universidad de Islandia, se oferta un curso optativo centrado en la educación inclusiva, impartido por un formador de docentes y un profesor inclusivo de un centro escolar. Se presenta un marco de trabajo en diseños curriculares y se explora cómo preparar un ambiente de aprendizaje para diversos grupos de alumnos.

Incrementar el formato de los cursos, no solo incluye conferencias y seminarios, sino también propiciar oportunidades para el debate y la reflexión, colaborando con los compañeros, tutores y otros expertos. Las prácticas en Polonia incluyen métodos más activos como la grabación de clases para su posterior análisis y simulacros. Actualmente, la mayoría de los países emplean una combinación de métodos formales junto con un estudio autorregulado y un aprendizaje basados en la resolución de problemas. Las prácticas innovadoras incluyen principios “modelo” como son el diseño universal y diferentes formas de presentar el contenido, animando a la participación y expresando distintos puntos de vista.

5.1 Desarrollo profesional

En muchos países, las instituciones de educación superior organizan “formación de formadores”, tanto a través de cursos académicos reglados, como con la asistencia a conferencias nacionales e internacionales y actividades basadas en la investigación. Sin embargo, estas posibilidades son exclusivamente para los profesores universitarios, quedando excluidos los formadores de docentes que trabajan en centros escolares.

En Estonia, todas las universidades proporcionan cursos de “Enseñanza en Educación Superior”, que incluyen aspectos sobre la diversidad en la sociedad. El “Programa Eduko” también proporciona actividades para la formación continua del personal docente, a quien se estimula a participar en cursos y congresos, seminarios y escuelas de verano e invierno en aspectos específicos de la formación de docentes. En 2008, el Centro de Competencias del Profesorado en Lituania también estableció unas directrices para la formación de tutores que trabajan en los centros escolares.

En Suecia los formadores de profesores desarrollan sus habilidades a través de un estrecho contacto con las escuelas, que incluye la supervisión de las prácticas de los estudiantes y llevando a cabo



investigación. En Bélgica (comunidad flamenca) los formadores de profesores valoran particularmente la investigación y la colaboración con los programas de posgrado (un segundo programa de grado con una especialización profesional) en educación especial impartido en la misma institución.

Los directores de las escuelas y los tutores que trabajan en éstas, también juegan un papel muy importante en la educación inicial del profesor y deben igualmente tener las mismas apropiadas oportunidades de desarrollo profesional.

Aunque en la mayoría de los países, los formadores de profesores están inmersos a título individual en trabajos en red nacionales e internacionales, proyectos o investigaciones colectivas, parece que el nombramiento de los formadores de profesores y su desarrollo profesional continuo es a menudo hecho *ad hoc*. Una reciente investigación (Boyd et al., 2006; Murray, 2005) indica que el nombramiento de nuevos formadores de docentes es desigual y a veces inadecuada, a menudo tiene lugar dentro de departamentos y a través de aprendizaje no formal. La formación sistemática de los profesores de futuros docentes y su desarrollo profesional permanente, particularmente en relación con la atención a las diversas necesidades presentes en las aulas, necesita de un desarrollo más profundo en la agenda sobre la formación.

5.2 Resumen

Las titulaciones y la experiencia, y de hecho los roles, del formador de docentes en Europa varía ampliamente, tanto como las oportunidades de colaboración entre universidades y entre colegas. Esto puede incidir en los cursos que promueven las prácticas inclusivas. De manera similar, existen escasas oportunidades de desarrollo profesional tanto para formadores universitarios de docentes, como para aquellos que trabajan en los centros escolares. Esta área requiere una atención urgente para una mejora de la “profesión oculta” del formador de docentes (Comisión Europea, 2010, p. 1).



6. COMPETENCIAS DE LOS DOCENTES

Aproximadamente el 75% de los países que han participado en el proyecto presentan algún tipo de niveles o competencias básicas para los docentes. La mayoría tienen carácter nacional y, en algunos países, están amparadas por la normativa, si bien en otros no están legisladas. En una minoría, dichos niveles de referencia no están centralizados, sino que cada institución de educación superior tiene los suyos. Independientemente de la existencia o no de estándares o niveles de referencia, en muchos países, la implementación de los cursos formativos depende de cada institución de educación superior. Un resumen de la información acerca de la formación inicial del profesorado y el empleo de estándares para la educación inclusiva puede encontrarse en: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoek *et al.* (2009) ven “una prioridad de los países el tener un perfil definido de lo que se espera que un docente conozca y haga” (p. 2). Durante los debates del proyecto, algunos expertos opinaron que con un sistema educativo basado en el mercado donde los centros escolares pueden adquirir formación de diferentes proveedores, la aplicación de competencias consensuadas puede tener una importancia creciente a la hora de garantizar coherencia en el desarrollo de políticas y aplicaciones prácticas de la formación docente y en la evaluación de su eficacia.

Los términos “competencias” y “niveles” no son intercambiables, por lo que las siguientes definiciones se han acordado entre los expertos dentro del proyecto.

- Los niveles, en general, se refieren a una serie de elementos que pueden ser evaluados en los cursos de formación, tanto en evaluación continua como al finalizar el programa de estudio.
- Las competencias se perciben como un desarrollo continuo de estudiantes de formación inicial y de docentes que muestran una progresión en la consecución de ciertas habilidades para hacer frente a situaciones diversas. Como tal, son tanto la base de la formación inicial docente, como de la permanente.

El tema tratado en el punto 3.3 en relación a los modelos de formación del profesorado específicos, combinados o integrados también repercute en el establecimiento de niveles y competencias.



Mientras ciertos países abarcan aspectos de práctica inclusiva en los estándares profesionales o competencias a tratar en la formación inicial, otros exigen requisitos más específicos enfocados a promover una mayor comprensión de la inclusión. Esto, de nuevo, plantea el dilema tratado anteriormente de si diluir esos temas en las competencias generales puede conllevar la pérdida de atención, si bien a largo plazo este enfoque es claramente el ideal.

En Portugal, la inclusión se percibe como parte integral de la cultura del país, de modo que las competencias docentes en este asunto no están explícitas y se espera que todos los maestros de primaria las tengan. Estas competencias son:

- Desarrollar el currículo en entornos inclusivos, integrando los conocimientos y habilidades necesarias para el aprendizaje de todo el alumnado.
- Organizar, desarrollar y evaluar el proceso docente basándose en el análisis puntual de cada situación, principalmente del conocimiento de la diversidad, las habilidades y experiencias que cada aprendiz posee cuando inicia o continúa su aprendizaje.
- Desarrollar el interés y el respeto por otras gentes y culturas y promoviendo el aprendizaje de otras lenguas, empleando los recursos disponibles.
- Promover la participación activa de los aprendices, la colaboración y la solidaridad y el respeto para una educación democrática.

En Francia, se consideran necesarias diez capacidades para todos los docentes. Los detalles relativos a aspectos fundamentales de estas habilidades para el fomento de prácticas inclusivas se presentan en el informe nacional francés.

Una facultad de Magisterio en la Comunidad flamenca de Bélgica realizó una investigación para identificar las principales competencias necesarias en un maestro de primaria en relación a la inclusión, como base de la reforma de los planes de estudio. Si bien en un principio, los investigadores buscaban competencias en necesidades especiales, si bien, al finalizar el estudio éstas dejaron de considerarse decisivas para la práctica inclusiva.

Las siguientes competencias fueron seleccionadas como cruciales para la inclusión, especialmente la última vinculada a las actitudes:



cuidado del bienestar de los alumnos, diversificación del currículo, el apoyo y la evaluación (preferiblemente dentro del aula), mayor comunicación con los padres, colaboración interna y externa con colegas dentro del aula, curiosidad, pensamiento crítico, flexibilidad y sentido de la responsabilidad.

El informe noruego indica que “los docentes noveles deberían ser capaces no solo de identificar las necesidades especiales en sus alumnos y tomar las medidas pertinentes, sino que, como docentes, se espera de ellos que den respuesta/previengan las dificultades de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, así como adaptar su estilo de enseñanza a las capacidades de cada uno de estos, manteniendo un entorno en la clase (inclusivo) positivo” (p. 5) En Noruega se espera de los candidatos a docente que conozcan los objetivos de la educación, los fundamentos legales y morales para la educación, además de los derechos de los alumnos.

En Austria, las competencias se entienden como requisito personal previo necesario para hacer frente a las situaciones que se presenten. Son de índole cognitivo, pero también contemplan aspectos meta-cognitivas y motivacionales. Las competencias necesarias para la educación inclusiva se publicaron en un documento del ministerio de Educación (Feyerer *et al*, 2006) e incluyen:

- Diferenciación, individualización y educación centrada en el alumno.
- Empleo y producción de materiales para la enseñanza y diseño de entornos educativos.
- Evaluación, valoración y *feedback* de los logros de los alumnos.
- Colaboración con los otros docentes, padres y profesionales de otras disciplinas.
- Reflexión y adaptación de sus propios valores, actitudes y acciones.
- Aprendizaje intercultural, educación para la igualdad de géneros y la de los alumnos con altas capacidades.
- Autoformación a través de la investigación y la experiencia.
- Garantía de calidad y de desarrollo escolar (por ejemplo, empleando el índice para la inclusión).



- Buenas relaciones con toda la comunidad escolar para influir positivamente en la sociedad.

Siete universidades de Reino Unido (Escocia) colaboraron en la producción del Marco para la inclusión para mejorar los niveles de la formación inicial del profesorado. Esto pone de relieve, en particular, el desarrollo permanente a través de la carrera docente. En Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte y Gales) los niveles de referencia abarcan muchas de las competencias arriba mencionadas integradas en los estándares deseables en todos los docentes.

El Perfil de Competencias de la Profesión Docente (2007) en Lituania marca cuatro áreas de competencia: competencia de la cultura común, competencia profesional, competencias generales y competencias especiales. Si bien la mayoría de las competencias enumeradas coinciden con las señaladas más arriba, Lituania también destaca la necesidad de:

- Conocer la importancia del entorno del hogar en la educación del niño y la diversidad de los valores familiares.
- Enseñar de acuerdo a valores humanísticos.
- Crear entornos basados en la tolerancia y la colaboración.

En la República Checa, por ejemplo en la Universidad Charles de Praga, los cursos incluyen la mejora del trabajo con los padres. Otros países, como Eslovenia, promueven la idea del trabajo interdisciplinar y se invita a profesionales de otros organismos e instituciones a participar con sus conocimientos en los cursos. En La Universidad de Tartu, Estonia, la asignatura obligatoria “comunicación pedagógica” proporciona a los estudiantes la oportunidad de iniciarse en el contacto con los padres de alumnos con diversos orígenes, realizando una serie de actividades que precisan colaboración mutua y comunicación, desarrollando la capacidad de los estudiantes a docentes para dar respuesta a la diversidad con apertura de miras y reformadas actitudes.

La revisión de la bibliografía durante el proyecto, los informes nacionales y las visitas de estudio indican que la práctica reflexiva es una competencia clave para todos los docentes, lo que implica, particularmente:

- 
-
- Mente abierta (“voluntad de conocer” y de buscar algo mejor), la responsabilidad (pensar en la repercusión de las acciones en las oportunidades de los alumnos) y entusiasmo.
 - Criterio reflexivo, basado en la búsqueda y la investigación – reflexión en acción y sobre la acción (Schön, 1983).
 - Interpretación creativa de los marcos para la enseñanza-aprendizaje elaborados externamente y el cuestionamiento de “verdades recibidas” (Pollard *et al*, 2005).

En las visitas de estudio del proyecto realizadas en 2011, se resaltó la necesidad de crear una justificación para la acción propia, apoyada por los directores e inspectores de los centros escolares que deberían estimular la “libertad profesional” los enfoques innovadores que tienen en cuenta la diversidad entre los docentes.

Lauriala (2011) cree que la complejidad en el aula demanda una “única y auténtica” respuesta por parte del docente. Sciberras (2011) del mismo modo, dijo que el respeto a la diversidad de los profesores y el establecimiento de entornos que les permitan ser creativos en su propia y única manera es crucial para inculcar una filosofía inclusiva. Considera que un docente que siente respeto y apoyo a su propia diversidad profesional es más proclive a crear y facilitar entornos inclusivos en su propio aula.

6.1 Evaluación de las competencias

A la hora de considerar el impacto de estos perfiles o de las competencias de la formación inicial docente, tiene que existir una forma coherente de evaluar los logros. Este cambio exige nuevas habilidades y enfoques de los formadores de docentes que tienen que valorar el nivel de competencia alcanzado en la formación inicial y que puede ayudarles en su aprendizaje.

Warford (2011) aplica el trabajo de Vygotsky (1986) sobre la Zona de Desarrollo Próximo a la formación docente y sugiere que el desarrollo puede sustentarse en la identificación de la distancia entre lo que los futuros docentes pueden hacer autónomamente y el nivel que podrían lograr a través de la ayuda prestada por otros con más capacidad.



El plan de estudios en la Facultad de Educación de la Alta Austria diferencia lo siguientes ámbitos de competencias: Convertirse en un profesional de la instrucción (competencia instructiva), llevarse bien con los jóvenes (competencia educativa), tener éxito en la vida (laboral) (auto-competencia), participación activa en la organización del centro escolar (competencia del desarrollo escolar). La competencia que trata de heterogeneidad se aplica en todas las áreas.

Los formadores de docentes identifican las siguientes etapas en adquisición de las competencias:

- Imitar y actuar de forma inmadura
- Actuar siguiendo las indicaciones
- Transferir y generalizar
- Control autónomo

La Facultad reconoce que no todos los estudiantes a docente comienzan a desarrollar las competencias en la primera etapa y que las diversas competencias se logran en momentos distintos. Las etapas mencionadas arriba muestra la creciente autonomía en las acciones de los docentes y su reflexión guiada por la teoría evitando cualquier tipo de empleo “mecánico” de las competencias. El objetivo es promover una interacción sostenible entre la teoría y la práctica, aplicando el contenido teórico de la formación en la práctica tan pronto como sea posible y estimulando la reflexión de modo que el conocimiento teórico no quede estancado. Puesto que las competencias no son observables directamente, la valoración se realiza sobre el desempeño de la respectiva competencia.

Jansma (2011) compara la competencia profesional con un iceberg donde solo la punta (representando la actividad docente) es visible. Bajo la superficie subyace la base con las actitudes personales, las cualidades y creencias profesionales y el conocimiento y la responsabilidad.

6.2 Resumen

En resumen, las competencias básicas destacadas por la mayoría de los países como relevantes en el desarrollo de la práctica inclusiva incluyen:



-
- Reflexión sobre el propio aprendizaje y la continua búsqueda de información para hacer frente a los retos y fomentar la práctica innovadora.
 - Atención al bienestar de los alumnos, responsabilizándose para dar respuesta a todas las formas de aprendizaje y atendiendo a todas las necesidades, garantizando una ética positiva y unas buenas relaciones personales.
 - Colaboración con otros (profesionales, padres, etc.) para evaluar y planificar un currículo que responda a las diversas necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta la igualdad y los derechos humanos.
 - Empleo de diversos métodos de enseñanza “inclusiva” y el trabajo en equipo e individual según los objetivos de aprendizaje, la edad de los alumnos y su capacidad/nivel de desarrollo y evaluando el proceso de aprendizaje y la eficacia de los métodos usados.
 - Abordar el aprendizaje de las lenguas en contextos multilingüísticos y valorar la diversidad como fuente de recurso.

El desarrollo de las competencias descritas debe ser considerado crucial en la formación inicial docente, si bien también deben estar presentes en la formación permanente, sustentadas en el firme convencimiento y el compromiso con los principios sobre inclusión. Moran (2009) sugiere que solo a través del compromiso y de la exploración del significado más amplio de las competencias que los formadores de docentes y los estudiantes de formación inicial “tomarán conciencia de su propia identidad, se posicionarán y asumirán su papel estelar en la preparación y formación de futuros ciudadanos de una sociedad democrática” (p. 8).



7. GARANTÍA Y SEGUIMIENTO DE LA CALIDAD

En la mayoría de los países, el programa para la formación inicial de los docentes debe ser acreditado externamente por un organismo central y/o por el Ministerio de Educación. La garantía de calidad puede realizarse por inspecciones externas (Ej.: Ofsted en Inglaterra) y por la participación externa en la evaluación y los exámenes oficiales. Otros métodos de garantía de calidad incluyen la validación por evaluadores externos de los programas por revisión (generalmente anual) de la calidad de los resultados de los estudiantes, los procesos internos de aprobación del curso y la validación y la auto-evaluación interna y los procesos de mejora de la calidad.

En Irlanda, el Consejo de Formación ha establecido recientemente los criterios y las directrices que los programas de formación inicial del profesorado están obligados a cumplir. Este papel en la revisión y la acreditación de la formación inicial de los profesores es distinto de la acreditación académica que los programas también tienen. La acreditación académica está basada en la idoneidad de un programa para la obtención de un título/diploma, mientras que la acreditación profesional para cualquier profesión determina si un programa prepara para entrar en dicha profesión.

La garantía de calidad, como es el caso de Estonia, también puede basarse en la auto-evaluación. Los organismos consultivos para los programas de formación inicial docente están integrados por representantes de todas las partes interesadas, incluyendo estudiantes y empresarios. Estos son los responsables de evaluar la efectividad del programa y del desarrollo de un plan estratégico. Sin embargo, el informe de Estonia destaca que los empresarios deberían involucrarse en mayor medida en la evaluación y el diseño de los cursos de formación inicial docente. Otros países también mencionan la importancia de involucrar a personas con discapacidad en la planificación de los programas.

Si bien es cada vez más frecuente recabar las opiniones de antiguos graduados o de profesores recién titulados, como, por ejemplo, mediante cuestionarios o encuestas, pocos países cuentan con un seguimiento sistemático de los nuevos profesores y de la evaluación de la formación inicial docente, que presta especial atención a la inclusión o se centra en la atención a la diversidad como un criterio.



El Proyecto sobre Práctica Inclusiva que el Reino Unido (Escocia) ha realizado, supone el seguimiento a los docentes noveles como parte de su proyecto de investigación para evaluar el impacto de las reformas emprendidas. Bélgica (comunidad flamenca) está actualmente desarrollando un instrumento para el seguimiento de sus estudiantes. Con el fin de aportar información para futuros cambios, se necesita un enfoque más riguroso de la evaluación de los programas y del seguimiento de los nuevos profesores, posiblemente incluyendo el uso de las competencias básicas como base para emitir juicios sobre la práctica inclusiva de la “calidad”.

En Irlanda, algunas instituciones reciben información a través de los graduados que buscan asesoramiento y a través de seminarios dirigidos a estos con el fin de recibir información y compartir los retos y experiencias de su primer año en la enseñanza. Otra institución ha organizado un evento donde los graduados volvieron a la universidad para tener reuniones de fomento a la educación inclusiva/necesidades educativas especiales durante su primer año como profesionales. El resultado fue un curso de verano diseñado por profesores cualificados para docentes recién titulados con el objetivo de hacer frente a problemas que tendrían que afrontar en su primer año de trabajo.

En la Universidad de Tampere en Finlandia, los Profesores invitaron a los estudiantes a debatir sobre la inclusión. Tales debates también se realizaron con docentes noveles y docentes experimentados e investigadores con el fin de desarrollar un nuevo curso llamado “La diversidad en la educación”.

Los organizadores de la formación inicial docente en el Reino Unido (Gales) son los responsables de proporcionar a cada profesor y estudiante un “Perfil de Inicio Profesional” para ayudar a la transición de la formación inicial docente a la iniciación profesional cuando empiecen a trabajar en las escuelas. Los profesores recién titulados son los responsables de compartir su perfil con su tutor de inicio, que es un profesor asignado para apoyarles cuando empiecen su primer servicio en la enseñanza. El “Perfil de Inicio Profesional” ayuda a los recién titulados a centrarse en sus logros y metas en los comienzos de su carrera docente, a participar en los debates de planificación de su desarrollo profesional y a facilitar una conexión entre la formación inicial docente y las escuelas donde desarrollarán su periodo profesional inicial.



Una serie de países está trabajando en el rol de los tutores y está proporcionando formación para estas personas clave (Ej.: Austria, Dinamarca, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra)). La educación básica en Noruega es responsabilidad de las comunidades locales, las cuales organizan el programa de tutores en las escuelas. Se les ha pedido a las instituciones de formación de los profesores que desarrollen un programa 30 ECTS a tiempo parcial para los profesores que quieran convertirse en tutores. El programa otorgará un título a estos tutores y se espera estimular el interés entre los profesores para el desarrollo de la calidad en la enseñanza.

El Libro Blanco de 2009 en Noruega reconoce los índices de abandono entre estudiantes de formación del profesorado un serio reto, así como el alto número de docentes que abandonan la profesión. He aquí una cita de su informe:

“La experiencia y las investigaciones muestran que la confrontación inesperada con la realidad del aula y la gran responsabilidad de los docentes puede resultar traumática para los nuevos profesores. La experiencia en el aula durante la formación del profesorado se realiza en un ambiente controlado, con instructores altamente competentes al alcance (...) Por otro lado, un profesor cualificado actúa sin red de seguridad (...) No es de extrañar entonces que muchos lo encuentren abrumador” (p. 7).

Uno de los objetivos de la reforma de la formación del profesorado es proporcionar una entrada menos traumática en la carrera docente y el desarrollo a lo largo de la vida de la competencia profesional. Se ofrecerá a todos los docentes un seguimiento por parte de un tutor cualificado y con experiencia, con el fin de dar apoyo profesional y práctico y ayudarles a sentirse seguros, desarrollando la competencia colaborativa. Dicha práctica también puede proporcionar oportunidades para el aprendizaje mediante debates sobre la actividad observada en las escuelas, que pueden mostrar los conflictos con los mensajes recibidos durante la formación inicial. Además de evitar el mal gasto de los recursos didácticos, dichas medidas de apoyo deberían mejorar la calidad de la enseñanza.

Esto pone de manifiesto la pregunta de cómo se define la calidad del profesorado. ¿Se debería solamente evaluar a los docentes por el rendimiento académico de sus alumnos? Si se consideran y se valoran otros tipos de resultados, ¿cómo se pueden definir y medir claramente? Se necesitan más investigaciones para estudiar estos



temas y aclarar qué enseñanza de calidad aparece en práctica en los escenarios inclusivos.

7.1 Resumen

Se han debatido las cuestiones acerca de la garantía de calidad de la formación del profesorado y el seguimiento de los nuevos docentes. Es evidente que existe la necesidad de una evaluación más rigurosa y sistemática y el seguimiento de los nuevos profesores, los cuales deberían formar parte de la “actitud” reflexiva y del aprendizaje a lo largo de la vida de todos los que están involucrados en la formación docente.



8. MARCO NORMATIVO DE APOYO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Muchos de los temas relacionados con los contextos Europeos e internacionales abordados en el capítulo 2 de este informe también se han planteado en los informes nacionales y ahora serán considerados en mayor profundidad.

Una serie de países cuenta con legislación que apoya la inclusión, mientras que otros han desarrollado estrategias o planes de acción de carácter consultivo. La *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* está teniendo cada vez más impacto.

La mayoría de los países recientemente ha experimentado o está experimentando en la actualidad un cambio significativo en política educativa y currículo, impulsado por uno o más de los siguientes factores:

- La preocupación por el bajo rendimiento, tal y como se evidencia en las evaluaciones nacionales y las comparaciones nacionales del informe PISA.
- Un aumento en el descontento de los alumnos de secundaria y el abandono escolar.
- Los cambios demográficos y el aumento en el número de alumnado procedente de diferentes orígenes culturales y lingüísticos.
- La necesidad de revisar el currículo para atender las prioridades clave, por ejemplo, promover la cohesión social y reconducir los efectos de la actual situación económica.

El siguiente capítulo examina algunas de las cuestiones clave que actualmente están siendo debatidas y cómo los países trabajan para abordar estos factores.

8.1 Terminología

Al describir la formación y más importante, el contexto político para el desarrollo en la formación del profesorado para la inclusión, en torno a un tercio de los informes nacionales proporcionan una definición de inclusión. Una minoría de países no usan el término “inclusión” pero usan alternativas como “escuela para todos”



(Suecia), “atención a la diversidad” (España) y “diferenciación” (Dinamarca). Ciertos países están en diferentes momentos de transición en el empleo del término “integración”. Este término, comentado en el capítulo 2 de este informe, ha sido asociado en su mayor parte a cuestiones sobre la ubicación de los estudiantes con alguna discapacidad en centros ordinarios, a menudo centrándose en los déficits individuales del niño, en lugar de en las limitaciones del entorno escolar.

Mientras que muchos países han avanzado hacia el uso del término “inclusión” y una comprensión mucho más amplia de este concepto (como el proporcionado por la UNESCO, 2009), todavía existen grandes diferencias en el entendimiento y, como resultado, en la práctica. En los informes nacionales se pone de manifiesto que los países están utilizando cada vez más el término “heterogeneidad” y que están en diferentes puntos en el camino hacia un paradigma de la diversidad.

Las etiquetas que llevan a la categorización de los alumnos necesitan ser revisadas avanzando hacia un enfoque de la superación de las barreras individuales en el aprendizaje. El *Informe Mundial sobre Discapacidad* (2011) declara: “(...) asignar etiquetas a los niños en los sistemas educativos puede tener efectos negativos tales como la estigmatización, rechazo de los compañeros, baja autoestima, bajas expectativas y limitación en las oportunidades” (p. 215).

En general, la falta de acuerdos en las definiciones de términos clave sigue siendo un reto; esta es una cuestión explícita en el informe de Eslovenia. El informe francés también hace referencia al asunto del uso del lenguaje, señalando que, a pesar de los cambios en la terminología, los conceptos no han cambiado. El informe de España indica que “al hablar sobre inclusión, muchos profesores de todos los niveles educativos piensan frecuentemente en ‘ciertos alumnos y medidas especiales’, mientras que la atención a la diversidad debería ser una actividad general ordinaria”.

Tales incertidumbres reflejan diferencias en los objetivos y las funciones de la educación en la sociedad y la ideología que sustentan, y pueden tener un impacto en el desarrollo de políticas claras y coherentes para la educación inclusiva.



8.2. Políticas integrales para todo el alumnado

Parece que hay una necesidad cada vez más mayor de políticas holísticas e interconectadas (puesto que acercarse a la educación inclusiva no puede ocurrir de forma aislada, sino que precisa reformas sistemáticas). Particularmente, se necesita de una mayor colaboración entre los organismos de decisión y un enfoque de “gobierno en pleno” como propugna la OCDE (2010).

En Portugal, la Ley 49/2005 destaca el derecho a la educación y el aprendizaje continuo para promover el desarrollo global de los individuos en un movimiento hacia una sociedad más democrática. La Ley Orgánica de Educación de 2006 en España, sustentada en sólidos principios, fomenta igualmente un enfoque integral de la inclusión, la equidad y la no discriminación. También en Francia, la Ley 2005/02 propugna la igualdad de derechos y oportunidades, de participación y ciudadanía de las personas con discapacidad.

Ya en 1976, Noruega fusionó la legislación para las escuelas especiales y ordinarias, y el reciente informe “Derecho a Aprender” enfatiza la importancia de las relaciones, la participación y el aprendizaje personalizado para todos.

Algunos principios importantes concernientes a la educación inclusiva y a la formación del profesorado han sido recogidos en las recomendaciones nacionales de la Conferencia Suiza de Rectores de las Universidades de Formación del Profesorado (COHEP, 2008). Sumando el reconocimiento de que los centros escolares ordinarios son el lugar para la educación inclusiva de todos los niños y sus docentes deben ser capaces de actuar de forma profesional y competente en los centros donde se implementa dicha educación.

En Alemania, la Conferencia del Ministerio de Educación y Cultura del Bundeslander (KMK) declara que: “todos los docentes deberían estar preparados y formados para la educación inclusiva de todos los alumnos (...) con el fin de adquirir las competencias necesarias para hacer frente a diferentes formas de heterogeneidad” (p. 4).

Para llevar a cabo esta política y la práctica y promover un movimiento hacia una mayor inclusión, los países reconocen la importancia de respaldar los valores y de apoyar a las escuelas y las culturas de la comunidad. El informe de Islandia indica que uno de los objetivos de los alumnos es ganar la comprensión y la tolerancia hacia la diversidad y las diferentes culturas encontradas en Islandia



y en todo el mundo. Los autores consideran que es difícil ver cómo se puede desarrollar esa comprensión si el entorno escolar y las prácticas están separados y los alumnos no están expuestos a la diversidad encontrada en el país. Además, si tales prácticas no pueden verse en la formación docente inicial, de la misma forma será difícil formar en la diversidad a los futuros maestros.

Actualmente, la existencia en muchos países de la segregación de algunos grupos de alumnos influye de forma inevitable en la formación docente. El plan de estudios y la evaluación, junto con la pedagogía, se deben diseñar para facilitar el logro de los alumnos con necesidades diversas, trabajando en diferentes niveles dentro de la misma clase y asegurar unas necesidades de apoyo más amplias (incluyendo por ejemplo, la salud y otras necesidades sociales) apoyadas a través de una estrecha colaboración con otros organismos.

Los informes de muchos países ponen de manifiesto la necesidad de una colaboración mayor y de una educación conjunta de un grupo más amplio de profesionales que trabajan con los alumnos con el fin de propiciar un sistema más inclusivo. La reforma reciente en Alemania también subraya la importancia de unos enfoques conjuntos y una cooperación local para el alumnado, teniendo en cuenta el aprendizaje más allá de las escuelas.

El informe de la Agencia sobre la *Atención Temprana – Progreso y Desarrollo 2005-2010* recomienda una mejor coordinación de los servicios con la comprensión compartida de las diferentes profesiones y las normas comunes para la evaluación, junto con el apoyo integral a las familias a través de políticas vinculadas a la Atención Temprana, cuidado de niños, empleo, vivienda, etc.

Aunque el proyecto actual se ha centrado en la formación inicial docente, muchos expertos nacionales han destacado la necesidad de un proceso continuo en la formación y en las oportunidades de desarrollo profesional para los docentes y los directores escolares sin “lagunas” o inconsistencias en los diferentes sectores educativos. El Consejo de Enseñanza en Irlanda ha desarrollado este proceso continuo en la descripción de actividades formativas y prácticas formales e informales en las que los docentes se involucran, como estudiantes a lo largo de la vida, durante su carrera profesional. El proceso continuo abarca la formación inicial, la iniciación y el desarrollo profesional y también el apoyo en el final de la vida



laboral, interrelacionándose todos estos momentos de forma dinámica.

8.3 Responsabilidad

A la hora de fomentar el cambio hacia a una mayor educación inclusiva, los actuales sistemas de control de la responsabilidad y el impacto de tales sistemas en los estándares y en la equidad requieren atención especial. Los informes de algunos países afirman que el énfasis en los altos niveles de rendimiento académico puede ir en contra, en lugar de junto a las políticas para la inclusión. El trabajo de Meijer (2003) señaló, por un lado, que la tensión entre la presión de los mejores rendimientos de las escuelas, y por otro lado, la posición de los alumnos vulnerables, es cada vez mayor. Forlin (2010) también señala que los docentes pueden experimentar tensiones ya que la política del gobierno demanda una mayor inclusión y sin embargo apoya las expectativas de la escuela para conseguir (mejora continua) buenos resultados de los exámenes tradicionales.

Moran (2009) sugiere que los formadores de docentes también pueden estar “demasiado adaptados al conformismo y a una obediencia defensiva, mientras se esfuerzan en cumplir las normas” (p. 3). Necesitan comprender su trabajo en un contexto más amplio, y tener en cuenta que la enseñanza debería estar ubicada dentro de un diálogo democrático, impulsada por valores, orientada de forma ética y social (Sachs, 2003).

Los resultados del informe de la UNESCO *Las brechas del aprendizaje* (Willms, 2006) pone de manifiesto que el alto rendimiento escolar y la equidad pueden ir de la mano. Las *Directrices Políticas sobre la Inclusión en la Educación* (2009) de la UNESCO reconocen dos componentes importantes de calidad: el desarrollo cognitivo del estudiante y el papel de la educación en promover valores y actitudes de ciudadanía responsable y/o desarrollo creativo y emocional. Es esta perspectiva más amplia la que se necesita tener en cuenta al considerar que se puede medir la “calidad” en la educación, así como la formación docente.

8.4 Resumen

Esta sección resume el marco de las políticas necesarias para apoyar el desarrollo de la formación de docente para la inclusión y



destaca las cuestiones clave de todos los países miembros de la Agencia que participan en el proyecto. En concreto, esta sección pone de manifiesto la necesidad de:

- Una terminología coherente sobre la inclusión y la diversidad y una clara comprensión de la ideología que sustentan.
- Unas políticas integrales e interconectadas y la mejora en la colaboración entre profesionales.
- Una mayor claridad en la responsabilidad y los conflictos percibidos entre los estándares académicos altos y la educación inclusiva.



9. CUESTIONES CLAVE Y DESAFÍOS

En este capítulo se resumen las cuestiones clave y los desafíos planteados en los informes nacionales y respaldados tanto por la bibliografía actual como por el contexto europeo e internacional esbozados en el capítulo 2. Presenta un análisis que sirve de base para las recomendaciones formuladas en el capítulo 10.

9.1 Cuestiones relativas a la formación del profesorado

Existen una serie de demandas para avanzar hacia enfoques más innovadores en la formación del profesorado que, según Bates (2005), surgen de expectativas políticas, estándares preconcebidos y reivindicaciones de intereses particulares. En este capítulo se analizarán algunas de las cuestiones clave a tener en cuenta si se produce un cambio firme y sostenible en la formación docente.

9.1.1 *Contratación y estabilidad del profesorado*

Las cuestiones sobre la provisión y permanencia de los docentes en Europa difieren mucho. En un primer grupo de países, entre ellos Francia y Alemania, el número de docentes que desean lograr una cualificación para la docencia es superior al número de plazas disponibles. En Finlandia e Irlanda la provisión de plazas también es numerosa y en Austria el número de profesores recién titulados supera el número de vacantes. Sin embargo, en un segundo grupo de países las autoridades luchan para poder cubrir las plazas en los programas de formación inicial, así como para cubrir los puestos vacantes con personal docente debidamente cualificado. La contratación de profesores en la educación secundaria es especialmente problemática en el caso de las áreas de Matemáticas y Ciencias.

La media de edad es otro reto. Existe un gran número de docentes que se jubilarán en los próximos diez años y en muchos sistemas educativos están los están reemplazando por profesionales que pueden desempeñar una gran variedad de roles (Moon, 2007).

Sin embargo, cubrir plazas docentes no es suficiente. Es primordial atraer a personas con los valores, actitudes, competencias y conocimientos adecuados. La investigación realizada por Auguste et al. (2010) sugiere que los sistemas educativos con mejores resultados a nivel mundial contratan a todos sus docentes entre los



graduados de élite y crean un equilibrio de refuerzo mutuo entre un duro proceso de selección y las atractivas condiciones de trabajo. Pocos países europeos lo consiguen.

En lugares como Alemania y Francia la situación de los docentes como funcionarios públicos ofrece seguridad y estabilidad. Sin embargo, en algunas zonas del Reino Unido se ha tenido que recurrir a incentivos económicos adicionales para compensar la escasez de profesores en ciertas asignaturas de educación secundaria. En educación primaria parece haber menos problemas, sobre todo porque en la mayoría de los países la formación inicial del profesorado se ha convertido en una responsabilidad de las instituciones de educación superior y el estatus de los profesores de primaria ha mejorado. Sin embargo, sería importante analizar más detalladamente los factores que inciden en la provisión de profesores de educación primaria y secundaria para orientar las políticas en esta área.

Moran (2009) estima que los profesores necesitan recuperar su estatus y dignidad como líderes intelectuales de la sociedad y no como “meros transmisores de los programas marcados por otros” y concluye: “Los que se centran únicamente en las técnicas de enseñanza y los niveles curriculares y no se ocupan de los asuntos sociales y morales de su tiempo fomentan una visión empobrecida de la enseñanza y de la profesionalidad de los docentes” (p. 15).

Asimismo, se debe continuar trabajando en los procesos utilizados para seleccionar a los participantes en los cursos de formación inicial del profesorado. ¿Cómo decidir sobre los valores y actitudes de los potenciales docentes? Es evidente que las calificaciones o pruebas de acceso no proporcionan dicha información (ver apartado 2.1) y las entrevistas también pueden dar información limitada. Mientras que el Artículo 24 de la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* exige que el Estado tome medidas para garantizar el empleo a los docentes con alguna discapacidad, ¿cómo puede el proceso de contratación lograrlo?

Insistiendo en la necesidad de desarrollar una política coherente en esta materia, Moon (2007) describe a grandes rasgos diez preguntas clave. Las tres más relevantes para este proyecto son las siguientes:



- ¿Cuáles serían las características para definir la estructura de una política sólida a nivel nacional y local en torno a la provisión, permanencia y formación de docentes?
- ¿Cómo las políticas del siglo XXI pueden contribuir a la participación democrática de los docentes en la toma de decisiones?
- ¿Puede identificarse un conjunto de derechos que otorguen una dignidad sustancial al papel profesional de los docentes de todos los niveles educativos en el siglo XXI?

Un informe publicado en 2010 por la UNESCO y la Organización Internacional del Trabajo también subrayó la importancia de los docentes afirmando que “no invertir lo suficiente en profesores supone una medida con poca visión de futuro que, a la larga, va en contra del bienestar económico y social” (p. 4). Del mismo modo, no contratar profesorado heterogéneo puede ir en contra de un cambio más amplio en la sociedad.

9.1.2 Los formadores de docentes

Los formadores de docentes son un elemento clave para garantizar un cuerpo docente de calidad. Sin embargo, muchos países europeos no tienen una política explícita sobre las competencias que deben poseer o cómo deben ser seleccionados o formados.

Swennen y Van der Klink (2009) sugieren que muchos formadores de docentes tienen dificultades para adaptarse a las expectativas académicas del trabajo de formación del profesorado basado en la educación superior y les resulta complicado adaptar sus capacidades pedagógicas al trabajo con alumnado adulto. Añaden que también es necesaria una iniciación en la investigación formal y en las actividades de publicación. Cochran-Smith (2005) señala la importancia de esta relación “simbiótica” entre ser al mismo tiempo investigador y profesional en la mejora de la formación docente.

Boyd et al. (2007) sugieren que la iniciación de los formadores de profesores debería llevarse a cabo durante un período de 3 años, de modo que haya tiempo para trabajar con los directores y tutores a la hora de entender su nuevo papel y la metodología de la formación superior, así como para trabajar con los centros educativos y participar en actividades de investigación. En un trabajo previo, Cochran-Smith (2004) indica que muchos formadores de docentes



no han experimentado formas de aprendizaje innovadores necesarias para romper con los supuestos más conservadores que subyacen en muchos programas de formación de profesores y que, por consiguiente, necesitan apoyo para aprender sobre cuestiones como la raza, el racismo, la diversidad y la justicia social en la educación.

Preparar a los nuevos profesores para que sean “inclusivos” requiere mucho más que añadir simplemente un curso o módulo de educación especial y los formadores de docentes deben desarrollar la pericia para abordar asuntos conflictivos y hacer frente a sus propios valores y actitudes más profundas. Asimismo, su práctica ha de “modelar” las ideas que presentan, por ejemplo garantizando algún tipo de personalización y atención a la diversidad para alumnos de edades o experiencias vitales distintas, de orígenes sociales, culturales o lingüísticos diferentes así como alumnos con discapacidad. Los futuros docentes también traen consigo diferentes actitudes y valores además de diversos puntos de vista y experiencias acerca de la enseñanza “eficaz” que deben tenerse en cuenta y utilizarse como futuro recurso. Los cambios necesarios en los métodos de evaluación en la formación docente también tendrán implicaciones para el desarrollo de los formadores de docentes, que requieren juicios sobre el nivel de competencia de los futuros profesores y, lo que es más importante, lo que necesitan para poder avanzar en su carrera docente.

Teniendo en cuenta el cambio en la formación del profesorado en relación a la formación de formadores, Haug (2003) señala que parece caracterizarse por una cultura colectiva estable que responde al cambio lentamente. Sostiene que las habilidades, conocimientos y comprensión que necesitan los profesores no se pueden desarrollar por medio de simples medidas y formación del profesorado. En la preparación de los profesores con una larga carrera por delante se ha de tener una visión mucho más amplia de lo que sucede actualmente en los centros educativos de enseñanza obligatoria. Afirma que “el significado de (escuelas inclusivas) para la formación de profesores no se puede descuidar o discutir al amparo del instrumentalismo o porque se estime que es de importancia efímera” (p. 98).



9.1.3 Las relaciones con los centros escolares

La práctica docente es un elemento clave de todos los cursos de formación del profesorado y gran parte depende de la forma en que las instituciones de formación del profesorado trabajan con los centros escolares. Algunos posibles modelos incluyen las escuelas modelo (por ejemplo, en Finlandia) donde los formadores de docentes trabajan en las escuelas y la práctica se añade a la investigación. Las redes o comunidades de práctica, que incluyen grupos de escuelas junto con formadores de docentes, pueden aportar una información adecuada sobre el desempeño de las tareas de un docente. A través de estas los nuevos docentes también podrían aportar sus opiniones en relación al contenido de futuros cursos y los retos actuales en la práctica escolar. Las redes pueden ir más allá de compartir prácticas, pueden apoyar la innovación, la mejora y la aplicación de la reforma. Como tales, deberían ser horizontales (no jerárquicas) en continuo desarrollo con el fin de garantizar nuevos contactos para ampliar y desafiar las ideas.

Por lo tanto, la colaboración y estar “colegiados” ‘podrían respaldar a los formadores de profesores en el desarrollo de su propia pedagogía y de métodos flexibles de evaluación (por ejemplo, portafolios). La investigación sobre la actividad colaborativa en la escuela en torno a la práctica inclusiva, que implica a instituciones de formación docente, debería crear una “cadena” de desarrollo profesional para los formadores de formadores.

9.1.4 El cambio basado en la evidencia

La ausencia de una investigación acumulativa a gran escala y de pruebas empíricas en la formación docente ha sido señalada por la OCDE (2010), así como por una reciente revisión sobre la formación de docentes en el Reino Unido (Escocia) (Menter et al., 2010). Se debería emprender dicha investigación para asegurar un conjunto de pruebas fehacientes que propicien un cambio. Los ejemplos de este informe destacan algunas cuestiones clave para la investigación, que incluyen:

- La eficacia de las diferentes rutas en la formación.
- Los enfoques para la formación del profesorado y los planes de estudio de las instituciones de educación superior.
- El papel de los cursos específicos, integrados y combinados y la mejor manera de avanzar hacia un único modelo de formación



inicial del profesorado que prepare a todos los docentes para la diversidad.

Otras cuestiones incluyen la selección, contratación y apoyo al profesorado, el seguimiento de los nuevos docentes y la profesionalización y desarrollo profesional tanto de los profesores como de los formadores de aquellos.

Se debería analizar el uso de las áreas de competencia para garantizar un acuerdo sobre cómo es la práctica inclusiva de “calidad” y la mejor manera de preparar a los profesores para que utilicen los enfoques más eficaces. Las competencias como una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y destrezas desarrolladas durante el proceso de aprendizaje no son, en sí mismas, siempre fáciles de medir. Por consiguiente, un enfoque por competencias requerirá asimismo cambios en la práctica de la evaluación y tendrá consecuencias para el desarrollo profesional de los formadores de docentes según se describe anteriormente.

9.1.5 Las competencias de los docentes

En el proyecto de la Agencia ha habido un amplio consenso sobre las capacidades que necesitan los nuevos docentes para poder responsabilizarse de todos los alumnos en sus clases, y gestionar el aprendizaje y el comportamiento. Además de los conocimientos sobre la materia, los docentes necesitan poseer conocimientos acerca del desarrollo del niño/adolescente y habilidades pedagógicas, que incluyen enfoques constructivistas, el aprendizaje basado en la resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo. Dichos enfoques permiten crear posibilidades y oportunidades para todos los alumnos en su acceso y comprensión de la información y responder, así, de diversas maneras.

Los docentes también necesitan verse a sí mismos como aprendices a lo largo de la vida. Necesitan desarrollar habilidades para la investigación y el uso de los resultados fruto de esa investigación. Las competencias interpersonales y el conocimiento de la naturaleza de la colaboración son esenciales para poder trabajar con otras personas, que incluyen a profesionales y madres/padres que contribuyen a tener una comprensión global de las necesidades de los alumnos.



Cada vez más los docentes tienen que pasar de ser profesionales “privados” a “colectivos” y verse a sí mismos como una aportación a las capacidades de toda la comunidad escolar. La formación inicial del profesorado también ha de tener un impacto en las actitudes y valores fundamentales, desarrollados, al menos en parte, a través de la interacción con las personas con necesidades diversas. Dichas experiencias deben ser de calidad con tiempo suficiente para debates en profundidad, respaldadas por las investigaciones y los estudios pertinentes y guiadas por tutores con la confianza, el compromiso y la experiencia adecuadas.

A medida que más alumnos se educan en entornos inclusivos, el número de estudiantes que ingresan en la profesión docente con experiencia directa y positiva en la inclusión debería aumentar. Esto, a su vez, aumentará la calidad de la enseñanza inclusiva, ya que dichos profesores avanzan en sus carreras profesionales y actúan como modelos, tutores y mentores para los alumnos y los nuevos docentes. También se debe mantener la experiencia adecuada para cubrir las necesidades más complejas de algunos alumnos.

Por lo tanto, el desarrollo de un creciente cúmulo de experiencia y conocimientos como parte de un gran cambio sistémico ayudará a garantizar la calidad en la formación teórica y práctica del profesorado y reducir la “brecha entre teoría y práctica”.

9.2 Cuestiones relativas a la normativa

9.2.1 Terminología

Una cuestión clave para todos los países miembros del proyecto es el de la terminología utilizada actualmente en torno a la inclusión y la educación para la diversidad. Según los países avanzan hacia una definición más amplia de la inclusión, es evidente que en algunos casos solo la terminología ha cambiado con poco impacto en la práctica. Esto es particularmente cierto en el ámbito de la discapacidad, donde el lenguaje es especialmente emotivo y lleva implícito significados y connotaciones “ocultas” desde hace mucho tiempo (por ejemplo, el modelo de la caridad o el modelo médico y el concepto de “integración”). El trabajo actual basado en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, recientemente ratificada por la Unión Europea así como por muchos países miembros, debería apoyar el cambio que se está desarrollando en esta área.



El lenguaje utilizado para la inclusión no se puede separar de las creencias fundamentales sobre la naturaleza y finalidad de la educación y la equidad en la sociedad. Por lo tanto, este asunto debe ser debatido con el fin de asegurarse de que no tiene un impacto negativo en la formulación de políticas en este campo (que debe integrarse en todas las políticas). Si el lenguaje utilizado sigue promoviendo la “separación” o “diferencia” de los diversos grupos dentro de la sociedad, es probable que se elaboren medidas “correctivas” necesarias para corregir las políticas originales que no eran inclusivas.

9.2.2 La identificación de los alumnos

Las cuestiones lingüísticas debatidas anteriormente también afectan a la identificación de alumnos con necesidades de apoyo adicional y ocasionan diferencias considerables en los procesos y procedimientos que están a menudo vinculados a complejos acuerdos de financiación. Un “exceso de iniciativa”, sistemas burocratizados y exigencias de políticas inflexibles pueden ir en contra del desarrollo de prácticas inclusivas. Meijer (2003) señala que el hecho de que algunos países identifiquen más alumnos con necesidades educativas especiales/discapacidad que otros está relacionado con las normas administrativas, financieras y de procedimiento en lugar de reflejar la incidencia y los tipos de necesidades educativas especiales. Dichos procesos y procedimientos pueden restar tiempo, esfuerzo y recursos en el camino hacia la inclusión.

La provisión de muchos países se basa en la identificación y categorización de los alumnos en lugar de la implementación de una serie de servicios dirigidos a dar respuesta a la diversidad de necesidades individuales. Se debe hacer hincapié en la prestación de apoyo en las aulas en lugar de exigir la “separación” de los alumnos de sus compañeros.

McGrady et al. (2001) analizaron las vidas de los alumnos identificados como “discapacitados cognitivos” y concluyeron que una etiqueta adicional solo tiene valor si permite que las personas adquieran un conocimiento preciso de las dificultades de aprendizaje y desarrollen estrategias efectivas para afrontar los desafíos educativos, psicológicos y sociales.



Un cambio a largo plazo en la identificación deberá estar sustentado por una ideología clara y un compromiso con los valores fundamentales, los conceptos clave y la terminología que incidan en la práctica, como la “ética de todos” (Hart et al. 2006). En este caso, no se hacen suposiciones acerca de las “capacidades” y en qué medida los alumnos pueden progresar, sino que la atención se centra en aumentar la capacidad de todos los alumnos.

9.2.3 Apoyo para todo el alumnado

El Informe Mundial sobre Discapacidad (2011) sugiere que “los sistemas educativos deben alejarse de las pedagogías más tradicionales y adoptar enfoques más centrados en el alumno, que reconocen que cada individuo tiene una capacidad de aprendizaje y una forma específica de aprender” (p. 220).

Las buenas prácticas en la enseñanza son, esencialmente, las mismas para todos los alumnos pero se requiere un pensamiento innovador y altas expectativas para aumentar la “capacidad de aprendizaje”. Se necesitan enfoques flexibles e interactivos para apoyar la participación y el aprendizaje de quien entre por la puerta, permitiendo a todos los alumnos que perciban, entiendan, capten y procesen la información y se expresen de diferentes maneras.

En consonancia con estos principios, las instituciones de formación del profesorado deben creer que los alumnos tienen la capacidad de ser profesionales “inclusivos” de éxito. La clave para todos los aprendices, incluidos los niños y jóvenes de centros escolares y los propios estudiantes y docentes, es el desarrollo de una mentalidad del “crecimiento” (Dweck, 2006) y la importancia de sentirse seguro para explorar nuevas ideas y considerar los errores como oportunidades de aprendizaje.

Los nuevos docentes deben entender las complejidades de la enseñanza y el aprendizaje y los muchos factores que les afectan. Deberían reconocer que todos los alumnos deben participar activamente en la toma de conciencia de su aprendizaje en lugar de ser consumidores pasivos de contenidos curriculares.

Alexander (2008) sugiere que el término pedagogía debería ser utilizado “connotando el acto de enseñar con los valores, evidencias, teorías y pasado colectivo que lo informan, moldean y explican”. Sostiene que se trata de “una palabra que nos aleja del pragmatismo



estrecho de miras de “lo que funciona” y nos conduce al ámbito de las ideas y los argumentos” (p. 173).

A fin de comprender la diversidad y avanzar hacia la práctica inclusiva, los profesores tienen que entenderse a sí mismos y sus propios valores en relación con los demás. Rodríguez (2010) considera que los docentes deben reconocer que en la mayoría de los aspectos son como todos los demás, pero que también tienen algunos rasgos en común con otros y algunos elementos que los hacen totalmente únicos. Este pensamiento se debe extender a todos los alumnos como base para comprender y satisfacer sus necesidades generales, específicas e individuales.

9.2.4 Prioridades contradictorias

Pocas personas pondrían en duda la necesidad de unos estándares de alto nivel para todos los alumnos. Sin embargo, existe la necesidad de cuestionar los valores y supuestos que reflejan dichos “estándares” en diversos países. Si solo se valora una estrecha gama de “capacidades” es probable que continúen las variadas formas de clasificación y etiquetado, lo que dificulta la creación de aulas donde todo el mundo pueda tener éxito. Los profesores tienen que desafiar las creencias generalizadas sobre las causas del bajo rendimiento y reflexionar sobre cómo el sistema escolar se ve afectado por grandes desigualdades sociales (y puede perpetuarlo). No deben tolerar un currículo limitado (o restrictivo) para ningún niño (AbuEl-Haj y Rubin, 2009).

Carini (2001) habla de “lo humano y la valoración de la condición humana” como punto de partida para la educación y subraya que todos los alumnos deben ser “responsables y emprendedores, agentes activos en el mundo y la vida” (p. 20). Esta visión exige un cambio en la metodología de evaluación y en las formas en que los alumnos (y también sus profesores) son “medidos” y valorados.

Algunos países están reduciendo la supervisión externa de los logros alcanzados por los alumnos debido a dificultades de gestión así como los potenciales conflictos entre un enfoque en los estándares académicos y logros más amplios, más en consonancia con los principios de inclusión. Las escuelas deberían desarrollar sistemas eficaces que garanticen la calidad y que equilibren los requisitos de las autoridades externas con la necesidad de identificar y maximizar el progreso de todos los alumnos.



La formación del profesorado tiene que preparar a los docentes en situaciones prácticas para que observen a los alumnos de forma no categórica: describiendo los procesos de aprendizaje y los resultados que no se reflejan correctamente en las pruebas o listas de control, sino mostrando con mayor precisión las capacidades de los alumnos y animando a seguir aprendiendo. Se puede encontrar más información sobre estas cuestiones en Evaluación en contextos inclusivos, elaborado por la Agencia en 2007. Se debe revisar el “lenguaje de la evaluación” y desarrollar una pedagogía que se centre en la gama completa de los alumnos, no solo en el “alumno medio”.

Por consiguiente, los profesores en prácticas también deben estar preparados para desarrollar y enseñar un currículo que cuestione desigualdades estructurales y la “educación competitiva”. Ivatts (2011) insiste en la necesidad de “ampliar la base de la responsabilidad de la sociedad para decidir cuáles son los conocimientos, valores, habilidades y entendimiento relevantes para ser transmitidos a los niños y los jóvenes”. Sostiene que promovería una mayor participación democrática y ayudaría a resistir el carácter competitivo del diseño curricular y el consiguiente riesgo de que “los mensajes importantes (...) sean vulnerables a un modelo ‘protocolario’ y sumiso de la inclusión” (p. 35).

La OCDE (2011) señala que la mejora entre los alumnos de más bajo rendimiento no tiene por qué ser a costa de los alumnos con mejores resultados académicos. Los resultados de PISA sugieren que los países que más mejoraron o que están entre los mejores son los que establecen políticas (educativas) claras, ambiciosas, supervisan el rendimiento de los alumnos, otorgan mayor autonomía a los centros escolares, ofrecen el mismo currículo a todos los alumnos hasta los 15 años, invierten en la formación y desarrollo del profesorado y apoyan a los centros y alumnos de bajo rendimiento.

Mientras persiste un posible conflicto entre dar respuesta a las diversas necesidades de los alumnos y que todos cumplan los estándares comunes, los profesores tienen que centrarse en proporcionar oportunidades reales de aprendizaje para todos los jóvenes y no solo la oportunidad de participar y ser juzgado por evaluaciones de relevancia externa que significan poco para ellos.

Las recomendaciones presentadas en el capítulo siguiente tratan de abordar cuestiones planteadas en este capítulo y se basan



fundamentalmente en el análisis de las prácticas actuales en las instituciones de formación del profesorado en Europa, según lo descrito por expertos de los países miembros de la Agencia así como en las reuniones y los debates celebrados durante el proyecto.



10. RECOMENDACIONES PARA LA POLÍTICA Y LA PRÁCTICA

La formación docente en muchas instituciones de toda Europa necesita desarrollarse en mayor medida a la hora de preparar al profesorado para la diversidad en clases inclusivas. Los ejemplos de prácticas innovadoras en este informe muestran cómo las instituciones pueden empezar a avanzar hacia prácticas más inclusivas con el fin de preparar mejor a sus futuros profesores cuando trabajen en ambientes inclusivos. Estos cambios deberían tener un estrecho seguimiento para dar una información precisa de las acciones presentadas en las recomendaciones de este informe.

Las recomendaciones de este capítulo se muestran en dos partes. El primer conjunto de recomendaciones está directamente relacionado con la formación del profesorado y, por tanto, están dirigidas principalmente a profesionales que trabajan en esta área. Sin embargo, es esencial reconocer que es improbable que cualquier reforma en la formación docente tenga éxito sin políticas de apoyo más amplias a través de la educación (y de otros sectores).

El segundo conjunto de recomendaciones está dirigido a los responsables políticos que necesitan proporcionar un marco político coherente para gestionar los amplios cambios sistémicos necesarios para influir en la formación docente para la inclusión.

10.1 Recomendaciones para la formación del profesorado

Deberían explorarse enfoques eficaces para mejorar la contratación de los candidatos a docentes y aumentar los índices de permanencia en la profesión con el fin de aumentar el número de docentes con diferentes formaciones, incluidos aquellos con discapacidades.

Investigaciones recientes sugieren que las pruebas de habilidades no son un medio fiable para la selección de candidatos a docente, muchos de los atributos buscados en estos profesionales pueden ser difíciles de identificar mediante títulos o mediante entrevistas.

Para seleccionar candidatos adecuados a docentes y reducir el número de abandonos durante la formación inicial del profesorado o cuando más tarde consiguen trabajo, se requiere seguir trabajando para:



- Examinar el proceso de selección, teniendo en cuenta que el objetivo debería ser aumentar la diversidad en el cuerpo docente, tanto para servir de modelos, como para aumentar el conocimiento cultural y la comprensión de los asuntos sobre la discapacidad dentro de la profesión docente desde perspectivas diferentes.
- Analizar la posición social de los docentes y reforzarla mediante el avance de un proceso continuo de desarrollo profesional y de los niveles académicos paralelos a otros grupos profesionales. Debería difundirse el concepto de docente como profesional reflexivo que actualiza periódicamente sus competencias y aplica los resultados de investigaciones recientes en su propio trabajo, evitando los enfoques que reducen a los maestros a “técnicos” o el proceso de enseñanza a un trabajo de “completar formularios”.

Deberían realizarse investigaciones sobre la efectividad de diferentes rutas en la enseñanza y la organización del curso, el contenido y la pedagogía para desarrollar las mejores competencias de los profesores con el fin de satisfacer las necesidades diversas de todos los alumnos.

La fundamentación en la evidencia de las políticas y prácticas en la formación docente para la inclusión es actualmente limitada. Un avance hacia un enfoque en competencias requerirá cambios en el contenido, la pedagogía y la evaluación en la formación inicial docente. Se precisa una investigación rigurosa a largo plazo para explorar:

- La eficacia de diferentes modelos en la formación para los docentes de alumnos de todas las edades y todas las materias, como por ejemplo grados/masters de 4/5 años, programas de postgrados, vía rápida de acceso y rutas formativas en los centros escolares.
- La organización de los programas de formación inicial del profesorado en términos de cursos específicos, integrados o combinados y la forma de avanzar en un proceso continuo desde los cursos específicos hacia una colaboración mayor y la integración de los contenidos de forma integrada.
- Las áreas de competencia necesarias para la calidad de la práctica inclusiva para dar coherencia entre la formación docente y la práctica de los nuevos maestros.



- La forma más eficaz a la hora de influir en las competencias de los docentes en su formación inicial (valores, actitudes, habilidades, conocimiento y comprensión), por ejemplo sobre el contenido, la pedagogía y la evaluación para prepararlos para la práctica inclusiva.

La “profesión” de los formadores de docentes necesita desarrollarse en mayor medida con mejoras en la contratación, formación y desarrollo profesional continuo.

El perfil de los formadores de docentes de las instituciones de educación superior y el personal de los centros escolares con esta responsabilidad debe ser planteada con el nombramiento de los candidatos con la experiencia y titulación adecuadas. La colaboración entre facultades e instituciones y entre los formadores de docentes y sus colegas deben fomentarse con el fin de asegurar que las actitudes positivas, así como el conocimiento/comprensión de la enseñanza de alumnos con necesidades diversas, contribuyan a un enfoque coherente de toda la institución en relación a la inclusión con fuertes vínculos conceptuales a través de todos los programas.

Se necesita dedicar más trabajo para:

- Desarrollar una formación reglada como parte de un proceso continuo de desarrollo profesional.

- Estudiar la manera de mantener viva la experiencia adquirida en el aula de los profesores de las instituciones de educación superior. Por ejemplo, a través de una estrecha colaboración con centros inclusivos, con oportunidades de participar en investigaciones y poner en práctica los resultados de estas. Igualmente, el personal de la escuela debe involucrarse en la investigación académica.

- Examinar las consecuencias de la introducción de un enfoque en competencias para el desarrollo de las habilidades de los formadores de docentes, conocimiento y comprensión para determinar qué nivel de competencias se ha cumplido y planificar y mediar el aprendizaje con el alumno para mejorar las áreas clave.

Las escuelas y las instituciones de formación docente deben colaborar para garantizar centros escolares de prácticas con buenos modelos educativos.

Como una parte importante de todos los cursos de formación inicial del profesorado, la práctica docente necesita estar respaldada por



una clara comprensión de las cuestiones teóricas que sustentan, con el fin de acortar la brecha entre la teoría y la práctica y asegurar así que la práctica no se convierta en “completar formularios” que se centra en las habilidades que se pueden observar y medir más fácilmente. La introducción de nuevas competencias puede apoyar la evaluación eficaz en situaciones prácticas. La fórmula de centros educativos modelo merece una investigación más profunda ya que esta fórmula apoya la práctica descubierta en investigaciones recientes y fomenta las competencias de los formadores de docentes. Se necesita trabajar más para:

- Investigar modelos eficaces de la práctica educativa, (por ejemplo con conceptos globales en lugar de consecutivos, desarrollo en espiral de los conceptos fundamentales) para contextualizar la teoría.
- Indagar sobre una supervisión eficaz, mediante la experiencia aplicable a un posterior aprendizaje. Esto también incluiría el estudio de las actitudes necesarias, valores, habilidades y competencias de los supervisores/tutores en las instituciones de formación docente y en las escuelas.
- Aclarar el posible papel de centros escolares especializados en prácticas docentes, a la hora de proporcionar conocimiento y desarrollo de ciertas habilidades que permiten la reflexión de temas claves en torno a la inclusión. Tal práctica, reconociendo que la inclusión es un proceso continuo, sería un “trampolín” para un mayor desarrollo, si bien este tipo de centros inclusivos modelo son difíciles de encontrar en muchos países.
- Examinar el potencial de las redes de trabajo para ofrecer oportunidades de colaboración con colegas de los centros educativos, también involucrados en la formación docente y con una amplia gama de organizaciones que puedan aportar experiencias prácticas y contactos personales para ampliar el conocimiento y la comprensión de la diversidad.

10.2 Recomendación para el desarrollo de políticas

Las recomendaciones que siguen a continuación son para todos los responsables políticos y no están dirigidas a aquellos que de forma específica se ocupan de la educación especial o de temas relacionados con la discapacidad.



Se necesita una reforma más amplia y sistémica para asegurar el desarrollo de escuelas inclusivas y para apoyar la formación docente para la educación inclusiva.

La importancia de los docentes está cada vez más reconocida y su formación por tanto, debe ser también una prioridad. Sin embargo, dicha formación no puede funcionar de forma aislada. La reforma de todo el sistema necesario para apoyar el cambio en la formación docente requerirá un compromiso y un fuerte liderazgo de los responsables políticos en todos los sectores y de todas las partes implicadas en la educación. Estos sectores interrelacionados tiene el potencial para ayudar a sobreponerse a las experiencias previas de los futuros docentes y empezar a desarrollar las actitudes y los valores necesarios para fomentar la práctica inclusiva.

Los siguientes pasos deberían centrarse en:

- El desarrollo en todos los sectores de políticas hacia la educación inclusiva como parte fundamental de una sociedad más inclusiva.
- El trabajo “entre organismos” a todos los niveles que estimula un enfoque integral que da respuesta a las necesidades de los alumnos y de sus familias.

Las reformas deben incluir una aclaración del lenguaje que se utiliza cuando se habla de la inclusión y la diversidad.

La clasificación y el etiquetado refuerza las comparaciones, construye jerarquías y puede limitar las expectativas, y, como consecuencia, el aprendizaje. El trabajo debe centrarse en la construcción de un consenso en torno al lenguaje adecuado y una justificación clara de su uso. Debería haber:

- Un cambio de la clasificación y el “etiquetado” de los niños y los jóvenes, que podría fomentar la educación “segregadora”, hacia una escolarización y educación ordinaria para todos los alumnos de los grupos más vulnerables.
- Una reforma política que apoye a todos los docentes y los profesionales relacionados que desarrolle un claro entendimiento de conceptos preconcebidos y las consecuencias de usar una terminología diferente.
- Una visión de los alumnos como identidades individuales, múltiples y cambiantes. Los profesores deben estar preparados para dar una



respuesta firme a las diversas necesidades presentes en las aulas de Europa.

Se deberían introducir políticas para un “proceso continuo de apoyo” que permitan a los docentes dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos.

La evaluación debe identificar las necesidades de apoyo de todos los alumnos en una etapa temprana y facilitar la organización de cualquier apoyo necesario de manera que los alumnos puedan participar plenamente en el aula, la escuela y la comunidad. Para ello será necesario:

- Un aumento en la capacidad de los centros educativos a la hora de satisfacer una mayor diversidad de necesidades y de apoyo a todos los alumnos dentro de sus comunidades locales.
- La experiencia y el apoyo efectivo para los alumnos con necesidades más complejas debería proporcionarse con asesores pedagógicos/especialistas y otros profesionales (que actualmente pueden ser profesores de los centros específicos/centros de recursos) en el aula para compartir conocimientos y desarrollar las habilidades de todos los docentes.

Las medidas de responsabilidad que repercuten en la labor docente deberían reflejar la importancia de logros estrechamente relacionados con principios inclusivos.

El desarrollo de una política y práctica más inclusivas entra potencialmente en conflicto con un enfoque cerrado sobre los niveles académicos. Se necesita ser explícitos en los valores que sustentan los sistemas educativos y asegurar que las “medidas” se centran en lo que se valora realmente. Al considerar los resultados más amplios de la educación, una pregunta fundamental que debe considerarse es “¿qué tipo de educación para qué clase de sociedad?” Los responsables políticos deberían:

- Tomar nota de las Conclusiones del Consejo sobre la Dimensión Social de la Educación y la Formación (Consejo de Ministros, 2010), e investigar formas de medir y valorar una amplia gama de resultados educativos, reconociendo que la mejora en el nivel de educación es también crucial para reducir la pobreza y promover la inclusión social.



- Tener en cuenta la importancia de todos los docentes y formadores de docentes para hacer avanzar la agenda de inclusión y reconocer y apoyar dicha acción mediante políticas coherentes, a largo plazo a nivel internacional, europeo y nacional para las áreas interrelacionadas de formación docente, currículo, pedagogía, evaluación y responsabilidad.

Se espera que las recomendaciones de este capítulo estimulen el debate y las ideas de cómo desarrollar la formación docente para la inclusión como un factor clave en el avance hacia unos sistemas de educación más inclusiva en toda Europa.



COMENTARIOS FINALES

Cualquier reforma en la formación docente debe ser parte de una reforma integral de todo el sistema hacia la inclusión. El reconocimiento a la importancia de la formación del profesorado es creciente, junto con el hecho de que tanto las políticas, como la puesta en práctica en este campo exigen colaboración entre los responsables políticos para lograr un enfoque holístico.

Es fundamental reconocer la complejidad de los elementos subyacentes en la formación docente. Dyson (2005) sugiere que es hora de pasar de los debates simplistas entre práctica/teoría, licenciado/técnico, competencias/conocimiento, formación/educación, formación superior/técnica a un nuevo modelo de formación docente en una nueva era basada en la colaboración, la aceptación de la diversidad, el diálogo eficaz y los recursos compartidos. Tal fórmula será posible siempre que el principio de inclusión esté integrado en el pensamiento de los responsables políticos y de otros implicados, especialmente los directores escolares, y se asiente en la sociedad y sus centros educativos.

Un cambio a gran escala conlleva tiempo y subraya la importancia de la coherencia, las políticas a largo plazo, más que las reformas a pequeña escala. En el prólogo a la publicación del Consejo de Europa, *Formación docente para el Cambio* (2011), Ólafsdóttir señala: “Nuestros sistemas educativos continúan reproduciendo modelos (...) centrados principalmente en la transmisión de conocimientos y en la preparación para el empleo, olvidando que los fines de la educación también son los de preparar para la vida como ciudadano activo, el desarrollo personal y la autonomía, en la perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, sobre una amplia base de conocimientos avanzados” (p. 8).

Los beneficios del incremento en la inclusión, ligada a otras prioridades tales como la justicia y la cohesión social, son a largo plazo. La inversión en la educación infantil y en sistemas de educación cada vez más inclusiva puede representar un empleo más eficiente de los recursos, mejor que el de las iniciativas a corto plazo para salvar distancias o apoyar a ciertos colectivos marginados.

En la conferencia del proyecto realizada en Zürich en septiembre de 2010, el ponente Tony Booth afirmó que la inclusión es un “enfoque



básico para el desarrollo de la educación de una sociedad”. Destacó que se requiere de una mayor claridad en relación a las diferentes visiones acerca de la inclusión, de modo que todos aquellos implicados puedan tomar decisiones con conocimiento de causa. Esto es evidente para todos los docentes y para los formadores de estos que juegan un papel estelar en el desarrollo del pensamiento y de la práctica de sus alumnos como los docentes del futuro.

Huber (2011) escribe: “si deseamos hacer frente a los retos del mundo de hoy, la educación que se ofrece debe desarrollar toda la potencialidad de cada uno de los ciudadanos de nuestras variadas democracias, de modo que puedan contribuir al futuro con toda su experiencia y conocimientos. Esto ha pasado de ser un deseo humanístico a ser una necesidad de supervivencia para nuestras democracias” (p. 146).

En 2005, la OCDE indicó que la política que probablemente conducía a un aumento del rendimiento escolar era la que apostaba por la calidad de sus docentes. Los profesionales y los responsables políticos que participan en este proyecto sugieren que este argumento puede desarrollarse aún más: preparar a los docentes para responder a la diversidad puede que sea la política que más impacte en la evolución hacia sociedades más inclusivas.

La idea de un sistema educativo más equitativo precisa de docentes formados en las competencias necesarias para dar respuesta a necesidades diversas. Es deseable que este informe pueda proporcionar ideas e inspiración para continuar en el camino hacia una educación de calidad para todo el alumnado.



REFERENCIAS

- Abu El Haj, T. R. y Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. y Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge
- Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge
- Arnesen, A., Allen, J. y Simonsen, E. (eds.) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Estrasburgo: Consejo de Europa
- Auguste, B., Kihn, P. y Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company
- Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press
- Barton, L. (1997) Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242
- Bates, R. (2005) An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231-241
- Boyd, P., Baker, I., Harris, K., Kynch, C. y McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education, in Bloxham, S., Twiselton, S. y Jackson, A. (editores) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Documento en: www.escalate.ac.uk/2419 (Fecha de consulta: abril 2011)
- Boyd, P., Harris, K. y Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, University of Bristol



Burns, T. y Shadoian-Gersing, V. (2010) *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Paris: OECD

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K. and Martinez, K. (2003) Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109-122

Carini, P. (2001) *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Documento en: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (Fecha de consulta 14/01/11)

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York and London: Teachers College, Columbia University

Cochran-Smith, M. (2005) Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225

COHEP (2008) *Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. [Estudio y recomendaciones: educación especial en general y formación del profesorado] Arbeitsgruppe Heilpädagogik der COHEP, Diciembre 2008

Comisión Europea Dirección General de Educación y Cultura (2010) *The Profession of Teacher Educator in Europe. Education and Training 2020 programme, Cluster: Teachers and Trainers*. Informe de actividad, Reikiavik, Islandia 21–24 junio 2010

Consejo de Ministros (2010) *Conclusiones del Consejo sobre la dimensión social de la educación y la formación*. Sesión nº 3013 del Consejo Educación, Juventud y Cultura Bruselas, 11 de mayo 2010

Darling-Hammond L. y Bransford, J. (eds.) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass



Dyson, M. (2005) Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4, Documento en: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (Fecha de consulta: julio 2011)

Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books

European Agency for Development in Special Needs Education (2010) *Atención Temprana. Progresos y desarrollo 2005–2010*, Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education/ UNESCO (2010) *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education

Feyerer, E., Niedermair, C. y Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [*Special Needs Education and Inclusive Education – Training and Professional Qualifications*. Position paper on initial, further and in-service training at the Universities of Education]. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Documento en: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

Florian, L., y Rouse, M., (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

Forlin, C. (2010) Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184

García Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educación como bien democrático y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005

Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling?* Schooling and teaching in post-apartheid South Africa. AREA Annual Meeting, Montreal. April, 1999



Hagger, H. y McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press

Harris, R. y Lázár, I. (2011) Ways to bring about change in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Estrasburgo: Publicación del Consejo de Europa

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. y Mc Intyre, D. (2006) *Learning without Limits*. Open University Press

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Oxford: Routledge

Haug, P. (2003) Qualifying teachers for the school for all in Booth, T., Nes, K. and Stromstad, M. (eds.) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer

Huber, J. (2011) Making a difference in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Estrasburgo: Publicación del Consejo de Europa

Huber, J. y Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Estrasburgo: Publicación del Consejo de Europa

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Estrasburgo: Publicación del Consejo de Europa

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Visita de estudio, Universidad de Chipre, marzo 2011

Kyriazopoulou, M. y Weber, H. (eds.) (2009) *Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education

Lauriala, A. (2011) *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education*. Documento presentado en la visita de estudio del proyecto Formación del profesorado para la inclusión, Universidad de Laponia, abril 2011



McGrady, H., Lerner, J. y Boscardin, M. L. (2001) The educational lives of students with learning disabilities in Rodis, P. Garrod, A. y Boscardin, M. L. (eds.), *Learning disabilities and life stories* (177-193). Boston: Allyn y Bacon

Meijer, C.J.W. (editor) (2003) *Educación inclusiva y práctica en el aula en educación secundaria*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C.J.W. (editor) (2003) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. y Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Scottish Government Social Research

Minnow, M. (1990) *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press

Moon, B. (2007) *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. Documento de trabajo de UNESCO

Moran, A. (2009) Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45-61

Murray, J. (2005) *Investigating Good Practices in the Induction of Teacher Educators into Higher Education*. ESCalate, University of Bristol

Naciones Unidas (2006) *Convención de los derechos de las personas con discapacidad* Nueva York: Naciones Unidas. En formato electrónico: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=13&pid=497>

Naukkarinen, A. (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196

Norwich, B. (2010) A response to 'Special Educational Needs: A New Look' in Terzi, L. (ed.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum



Ofsted (2008) How well new teachers are prepared to teach pupils with learning difficulties and/or disabilities. London: Ofsted
www.ofsted.gov.uk

Ólafsdóttir, Ó. (2011) Foreword in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Estrasburgo: Publicación del Consejo de Europa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. París: UNESCO

Organización Internacional del Trabajo/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Informe de la sesión nº 10. Paris, 28 de septiembre – 2 de octubre 2009

Organización Mundial de la Salud (2011) *Informe mundial sobre discapacidad*. Ginebra: Suiza, OMS

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París: OCDE

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. París: OCDE

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2010) *Improving health and social cohesion through education*. París: OCDE

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge* París: OCDE

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. Marzo 2011

Pijl, S.J. (2010) Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201



Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. y Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3rd Edition*. London: Continuum

Pugach, M.C. y Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education, 25 (4), 575-582*

Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach in Sikula, J. (editor) *Handbook of Research on Teacher Education, 2nd edition*. New York: Macmillan

Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Documento elaborado para el proyecto Educación inclusiva en acción. Documento en: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>

Ryan, T.G. (2009) An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs, 9 (3), 180-187*

Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books

Sciberras, M. (2011) *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Documento presentado durante la visita de estudio del proyecto Formación del profesaro para la inclusión University of Malta, Marzo 2011

Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, Febrero 2007

Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education. In *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. París: OCDE

Snoek, M., Swennen, A. and van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009

Swennen., A. y van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer



UNESCO-IBE (2008) Conclusions and recommendations of the 48th session of the *International Conference on Education* (ED/BIE/CONFINTED 48/5) Geneva: UNESCO IBE. Documento en: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language* (Revised edition) Cambridge: MIT Press

Warford, M. (2011) The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258

Watkins, A. (editor) (2007) *Evaluación e inclusión educativa – Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education

Willms, D.J. (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Instituto de estadística



PARTICIPANTES

País	Nombre
Alemania	Mr Thomas Franzkowiak Ms Kerstin Merz-Atalik
Austria	Mr Ivo Brunner Mr Ewald Feyerer
Bélgica (Comunidad flamenca)	Ms Annet de Vroey
Bélgica (Comunidad francófona)	Mr Jean-Claude De Vreese
Chipre	Ms Elli Hadjigeorgiou Ms Simoni Symeonidou
Dinamarca	Ms Bodil Gaarsmand Mr Nils-Georg Lundberg
Eslovenia	Ms Damjana Kogovšek
España	Ms Pilar Pérez Esteve Mr Gerardo Echeita Sarrionandia
Estonia	Ms Vilja Saluveer Ms Karmen Trasberg
Finlandia	Ms Suvi Lakkala Ms Helena Thuneberg
Francia	Ms Nathalie Lewi-Dumont Ms Catherine Dorison
Holanda	Mr Frank Jansma Mr Dominique Hoozemans
Hungría	Ms Csilla Stéger Mr Iván Falus
Irlanda	Mr Alan Sayles Ms Áine Lawlor
Islandia	Ms Hafdís Guðjónsdóttir Ms Jóhanna Karlsdóttir
Letonia	Ms Guntra Kaufmane



	Ms Sarmīte Tūbele
Lituania	Mr Giedrius Vaidelis Ms Lina Milteniene
Luxemburgo	Mr Alain Adams
Malta	Ms Felicienne Mallia Borg Mr Paul Bartolo
Noruega	Ms Toril Fiva Ms Unni Vere Midthassel
Polonia	Ms Agnieszka Wołowicz Ms Beata Rola
Portugal	Ms Maria Manuela Micaelo Ms Maria Manuela Sanches Ferreira
Reino Unido (Escocia)	Ms Lani Florian
Reino Unido (Gales)	Mr Huw Roberts Ms Sue Davies
Reino Unido (Inglaterra)	Mr Brahm Norwich Mr John Cornwall
Reino Unido (Irlanda del Norte)	Mr John Anderson Mr Martin Hagan
República Checa	Ms Kateřina Vitásková Ms Miroslava Salavcová
Suecia	Mr Bengt Persson
Suiza	Mr Pierre-André Doudin Mr Reto Luder

Se agradece especialmente la colaboración de:

Finlandia	Ms Marita Makinen
Francia	Mr Pierre Francois Gachet Ms Joëlle Renoir
Holanda	Mr Rutger Stafleu



	Mr Jos Louwe
Luxemburgo	Mr Marco Suman
Noruega	Ms Marit Stromstad
Reino Unido (Gales)	Mr Cliff Warwick
República Checa	Ms Iva Strnadová
	Ms Radka Topinková

También se agradece la colaboración de: Kari Nes, Asesora del proyecto y a los miembros del Grupo Asesor del proyecto, Bernadette Céleste, Francia, Don Mahon, Irlanda, Mudite Reigase, Letonia, Irene Moser, Austria (hasta septiembre de 2010).

Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades muestra las políticas y aplicaciones prácticas en este campo de veinticinco países miembros de la Agencia. El proyecto Formación del profesorado para la educación inclusiva ha analizado cómo se preparan los docentes en su formación inicial para dar respuesta a las diversas necesidades del alumnado en el aula.

Este informe detalla dichas políticas y aplicaciones prácticas presentadas por los países participantes en el proyecto, además de la revisión de la normativa y de la bibliografía especializada, así como de la información recabada durante las visitas de estudio.

Este documento expone la metodología y el contexto de la formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa e incluye información sobre la organización y los planes de estudio de los programas de formación, incluido el periodo de prácticas, el papel y evolución de los formadores de docentes y las competencias básicas para ser un docente comprometido con la educación inclusiva.

Se ofrecen también ejemplos de prácticas innovadoras a lo largo de todo el texto, que finaliza con una revisión de las políticas marco que fomentan la formación del profesorado para la educación inclusiva, además de un resumen de las principales cuestiones y retos a los que hacer frente y se hacen recomendaciones al respecto, especialmente a la hora de apoyar un mayor desarrollo de la formación del profesorado para la educación inclusiva.