

# LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DEL AULA DIVERSIFICADA.

**José Ignacio Herrera Rodríguez**

*Universidad Nacional de Educación. Ecuador*

**Geycell Emma Guevara Fernández**

*Universidad Nacional de Educación. Ecuador*

**Juana Emilia Bert Valdespino**

*Universidad Nacional de Educación. Ecuador*

## Resumen

La formación continua de los docentes es un reclamo a nivel internacional y, en este sentido, se encuentra la formación para conducir el proceso de educación inclusiva. El movimiento de la escuela inclusiva supone nuevas tendencias y formas de plantear las respuestas a la diversidad de necesidades educativas en la escuela. Esta corriente, surgida a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), la *Declaración de Salamanca* (UNES-



CO, 1994) y Dakar 2000 tiene un objetivo que va más allá de la integración y que consiste en reestructurar los sistemas educativos para responder a las necesidades de todos los estudiantes. Aunque Ecuador es cosignatario de todos estos foros, la realidad muestra que las acciones de formación en esta área del conocimiento siguen permeadas por los conceptos de integración y de atención a las necesidades educativas especiales. En cuanto a las prácticas inclusivas no se avanza más allá de lo conceptual y los docentes no incorporan, a sus prácticas, metodologías inclusivas innovadoras. En función de resolver esta problemática, se recoge la experiencia de educación continua de los docentes del Instituto Andrés F. Córdova de Azogues para que incorporen a sus prácticas áulicas, herramientas teórico-metodológicas que permitan perfeccionar los procesos de atención a la diversidad en dicha institución.

**Palabras clave:**

Educación continua, educación inclusiva, formación docente para la inclusión.

## Introducción

El movimiento de la escuela inclusiva supone nuevas tendencias, nuevas formas de plantear las respuestas a la diversidad de necesidades educativas en el aula. Esta nueva corriente, surgida a partir de la Conferencia Mundial de “Educación para Todos”, celebrada en Jomtien (Tailandia), tiene un objetivo que consiste en reestructurar las prácticas docentes para responder a las necesidades de todos los estudiantes.

La idea de que las aulas han de ser espacios de bienvenida y de participación para todo el alumnado y que han de constituirse como comunidades de la diferencia ha sido extensamente abanderada y difundida desde el discurso de la inclusión educativa. Sin embargo, se tiene que reconocer que hay que fortalecer la formación del profesorado para esta tarea docente.

En los procesos exploratorios, que como parte de la investigación se realizaron, se aprecia que la formación que se le ha dado a los docentes no supera el acercamiento teórico, está desprovisto de herramientas metodológicas para enfrentar los procesos de inclusión en el marco del aula. Por lo que es objetivo de este trabajo reflexionar sobre la formación de los docentes para la inclusión y ofrecer un sistema de educación continua que los capacite para la atención a la diversidad educativa.



## Desarrollo

¿Qué asumir por proceso de formación del docente?

El proceso de formación del docente es una problemática que ocupa a todos los sistemas educativos a nivel internacional. Por la riqueza de las experiencias y de los análisis existentes, en ocasiones, resulta compleja la búsqueda de consenso entre los diferentes autores y postulados teóricos que han aportado al tema objeto de reflexión.

En el campo de la formación docente, estudiosos del tema opinan que esta se desarrolla cuando se crea un estado colectivo de implicación en la mejora de la docencia y se establece un efectivo apoyo institucional a los profesores. Se puede señalar que la formación constituye un proceso dinámico y permanente, con una alta pertinencia social.

Alves entiende por formación del docente a todo proceso, formal e informal, de preparación profesional para el ejercicio de la praxis pedagógica, que incluye la carrera universitaria que conduce a la obtención del título y posteriormente los cursos de actualización y de postgrado. Adiciona esta autora que igualmente, durante el desempeño en el aula, en su intervención profesional en un contexto específico, el docente adquiere y consolida conocimientos y habilidades especializados.

La profesora Mingorance hace un intento por compendiar aquellos aspectos que considera esenciales para la formación del docente: un proceso continuo que se desarrolla durante toda la vida profesional y no se pueden entender como actividades aisladas, debe estar basado en la mejora profesional y en las necesidades prácticas que tienen los docentes y se desarrolla mediante la participación en el diseño de la innovación y en la toma de decisiones para el trabajo profesional.

La formación docente es un proceso de construcción profesional donde el docente va desarrollando destrezas cognitivas y metacognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional.

¿Qué tipo de docentes son necesarios para una sociedad inclusiva en la escuela del siglo XXI?

La formación de los docentes para asumir la educación inclusiva implica prepararse para crear contextos educativos que puedan llegar a todos los estudiantes. Ainscow propone comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos, considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje, evaluar las barreras de la participación, utilizar los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje, desarrollar un lenguaje común y crear condiciones que animen a correr riesgos.

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

En la 48ª sesión de la Conferencia Internacional sobre Educación, 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” (pág. 3).

La formación inicial del profesorado es muy diversa 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, por ejemplo: 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 modelo “simultáneo” en el que tanto el currículo escolar como el conocimiento y desarrollo de las destrezas necesarias para impartirlo se aprenden al mismo tiempo.
- 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.

Dentro de los enfoques pedagógicos de la formación inicial del profesorado se encuentran aquellos que 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.

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.

La formación del profesorado para la inclusión a través de cursos pretende 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 se 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 estén vinculados al modelo de práctica inclusiva eficaz de las instituciones de formación superior además de ofrecer coherencia en los mensajes clave.

Mientras que muchos países han avanzado hacia el uso del término “inclusión” y una comprensión mucho más amplia de este concepto, todavía existen grandes diferencias en el entendimiento y en el resultado práctico.

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 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 más importante, lo que necesitan para avanzar en su carrera docente.

Según el informe *Formación del profesorado para la educación inclusiva* <sup>(14)</sup>.

Se destacan cuatro valores en la enseñanza y el aprendizaje que constituyen la base del trabajo de todos los docentes en la educación inclusiva. Estos son:

1. Valorar la diversidad del alumnado: Las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo.
2. Apoyar a todo el alumnado: Los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.
3. Trabajar en equipo: La colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes.
4. Desarrollo profesional permanente del profesorado: La docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida.

Tradicionalmente desde el ámbito de la didáctica se han establecido como modelos generales tres tradiciones de formación del profesorado que, a su vez, tienen variadas manifestaciones y diversificaciones en su interior. Pese a que no todas las clasificaciones realizadas son iguales, coinciden en articular tres visiones de la formación del profesorado a partir de Habermas.



De manera más concreta y bajo esta misma idea de preparar a los futuros docentes como intelectuales y como trabajadores de y con la cultura hace más de una década señalan las características básicas que debe incluir todo programa de formación del profesorado: proporcionar un bagaje cultural y desarrollar en el alumnado la capacidad de reflexión crítica para favorecer el desarrollo de actitudes que requieran un compromiso político en el alumnado.

Esto es así, porque las propuestas formativas no son neutras en sí mismas, se orientan y guían según determinados valores, conceptos y culturas sobre la escuela, los profesores y el cambio <sup>(18)</sup>. Como ya hemos visto no es lo mismo formar a un profesional desde un enfoque personalista, que hacerlo desde un enfoque tecnológico o desde otro artesanal o crítico.

Los procesos formativos de cara a la inclusión definen el carácter emergente, auto-constructivo y creativo del conocimiento. Lo singular, lo concreto y lo diverso no pueden ser respondidos desde la norma, la regla y la técnica. Se necesita una revisión de la forma y de los participantes en la elaboración del conocimiento en educación especial y en la formación de sus profesionales. Las demandas que la inclusión hace a los programas formativos deben enmarcarse en un concepto de conocimiento más amplio, el cual concibe que el avance no es únicamente dependiente de los criterios y los resultados de la investigación básica.

## ¿Qué formación ofrecerle a los docentes para asumir la educación inclusiva?

Se asume que desde la adopción de nuevos axiomas, desde la reflexión sobre nuevos temas se puede fundamentar significativamente lo que en principio no era más que un conocimiento quizá experiencial o apoyado en casos concretos. Es decir, es posible llegar a nuevas propuestas por caminos inductivos-deductivos.



Diseñar itinerarios formativos integradores, donde lo fundamental sea enfocar esas materias desde la diversidad, alcanzando a todas las demás. Lo importante será llegar a confeccionar unos itinerarios formativos (intradisciplinas e interdisciplinas) integradores, que orienten y den sentido a todo el proceso. Ser capaces de integrar sus competencias, filosofía y enfoque en todo el plan de estudios. No concebirlas como la mera adición o acumulación de contenidos de educación especial en las materias ciertamente a medio camino entre lo especial y lo general.

Una formación netamente educativa donde los perfiles profesionales han de confluir en torno a una idea básica, la diversidad y a una meta, la inclusión. Por eso la intencionalidad educativa es otra característica que ha de respetarse en la formación de cualquier profesional de la educación especial.

Una formación polivalente: Profesionales totales antes que expertos en categorías especiales. Programas formativos comprometidos con la enseñanza de todos los alumnos, basados en los procesos de mejora, en el desarrollo de una pedagogía inclusiva y en la organización de apoyos y recursos educativos para todos.

Se trata de programas formativos que preparan y forman especialistas en educación especial que actúan como asesores o consultores y cuya misión principal es el asesoramiento a nivel de centro en los temas vinculados a la diversidad educativa en una etapa concreta de la enseñanza.

La diversidad como conocimiento transversal de los profesionales de la educación especial es una nota clave, identitaria, de la educación de hoy. Esto supone la necesidad de revisar el currículo de formación docente y los contenidos de los mismos para que los docentes puedan atender a las necesidades educativas desde la perspectiva de la diversidad.

## Resultados del diagnóstico

El estudio exploratorio, sobre la preparación que presentan los docentes y directivos, transcurrió a través de observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas y abiertas, e historias de vida en diferentes momentos del ciclo, el cual arrojó los siguientes resultados:

- Los directivos plantean disposición y compromiso con la inclusión. Reconocen que faltan recursos metodológicos y capacitación, tanto a los docentes como a ellos para comprender las necesidades educativas especiales y aplicar mejor el proceso inclusivo. Perciben la necesidad de preparación sobre cómo trabajar con la familia y el diagnóstico de necesidades y potencialidades.
- El 100% de los docentes consideran que no están preparados y las necesidades de capacitación versaron en elementos teóricos, metodológicos y prácticos sobre las necesidades educativas especiales, su detección y caracterización, las adaptaciones curriculares, el empleo de los recursos, el tratamiento correctivo, la orientación familiar y otros temas que denotan el desconocimiento de una atención educativa integral.
- Solo el 20% define el término necesidades educativas especiales y refieren algunas características psicopedagógicas. Igualmente todos reconocen que no tienen suficiente dominio para aplicar la ayuda pedagógica. Solo el 75% mencionó algún recurso en el proceso enseñanza-aprendizaje y refieren las adaptaciones curriculares. En general manifestaron preocupaciones sobre la deficiente preparación, la complejidad y desconocimiento de las necesidades educativas especiales, lo poco que aporta el diagnóstico y la falta de apoyo por la familia.
-



Por tanto, se definen tres ángulos principales de intervención, que responden a los objetivos específicos de la formación docente inclusiva:

- Describir y analizar las situaciones de inclusión / exclusión en las diversas etapas de la educación en la unidad educativa desde el punto de vista de los alumnos, profesorado y familias.
- Identificar y priorizar las necesidades de cambio, derivado del análisis anterior, con carácter institucional, a través de procesos de reflexión en el centro.
- Diseño de un proyecto educativo del desarrollo local incluyente, en busca de desarrollar y evaluar proyectos de cambio a través de una metodología participativa.
- Poner en marcha las acciones de formación que respondan a las prioridades previamente identificadas en el centro.
- Evaluar y hacer el seguimiento de los procesos de cambio desarrollados.
- Identificar las necesidades nuevas o cambiantes.

## Resultados de aprendizaje

Como parte del resultado de los aprendizajes se valora cómo ha sido la influencia de la capacitación recibida sobre la práctica educativa, tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Análisis y evaluación de las producciones del grupo y la educación recibida.
- Impacto del proyecto sobre la práctica educativa.

- La metodología empleada.
- Grado de satisfacción con el grupo de trabajo.
- Organización de los recursos humanos y materiales.
- Reflexiones realizadas, los logros y el impacto del proyecto en el centro; propuestas de mejora y, en su caso, de trabajo continuo.

## Contenidos y metodología

- El currículo flexible y diversificado: LAS ADAPTACIONES CURRICULARES.
- Las estrategias para la inclusión educativa: Escuela familia, comunidad.
- Estrategias que afectan a la organización del aula: Organización de agrupamientos, espacios y tiempos.
- Estrategias de diversificación de la enseñanza en el aula regular: Enseñanza cooperativa; tutoría entre iguales; agrupamientos flexibles, enseñanza multinivel; aprendizaje basado en proyectos; trabajo por proyectos, trabajo por rincones, etc.
- Estrategias de personalización de la enseñanza y de autorregulación del aprendizaje.
- Estrategias de creación de comunidades inclusivas en el aula.
- La evaluación como proceso educativo inclusivo: Sentido, propuestas y adaptaciones.



La conducción de la capacitación como una construcción colectiva de saberes desde el aula invertida, la *lesson study*, las TIC y la investigación acción participativa (IAP) como recurso para el cambio. En dependencia de la fortaleza del claustro de la carrera se trabajará en co-enseñanza.

La metodología es eminentemente práctica, activa, participativa y colaborativa. En este sentido, esta será fundamental para el desarrollo de las actividades de los grupos y la base principal del proyecto.

El trabajo de los participantes se desarrolló principalmente en:

1. Sesiones de asesoramiento con expertos y específica de enseñanza.
2. Las sesiones de trabajo del grupo de todos los participantes para el análisis y la reflexión llevada a la práctica, los programas y los recursos que se utilizan a diario, así como el diseño de las actividades que tienen lugar en el aula.
3. Las sesiones de grupos pequeños para el desarrollo, diseño y evaluación de las actividades que se implementarán.
4. Sesiones de recopilación y evaluación.

Como ya se ha anticipado, la formación en este grupo de docentes busca crear un espacio para la construcción de las prácticas más inclusivas, con la elección de una metodología participativa y crítica, invitando a la participación y dando voz a todos los actores: padres, alumnos y al resto de la comunidad escolar.

## Conclusiones

Las actitudes hacia la diversidad como alternativa cultural, proceso de transformación y desarrollo personal, que enfatice en los aspectos actitudinales, afectivos y relacionales como claves para que el profesional sea capaz de desarrollar una buena relación en los contextos de diversidad educativa, como expresión de apertura y valoración positiva ante la diversidad y las diferencias humanas, ante las experiencias divergentes caracterizadas por la diversidad, ante la colaboración como pauta de relación profesional y ante la investigación de nuevos recursos educativos que contribuyan a una mejora de la educación en situaciones de diversidad.

El proceso de intervención llevó a los investigadores a constatar los cambios en los modos de actuación de los docentes en cuanto a las estrategias de acceso al currículo y a las estrategias de inclusión en el marco del aula.

## Bibliografía

- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems*. London: Routledge.
- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Ainscow (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
- EADSNE. (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Odense. Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Ferreres, V. (1996). "El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente", en J.M. Rodríguez (Ed.), *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado*. ICE: Universidad de Huelva.
- Fletcher (Eds). *Policy, Experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education*. London: Springer Books, 19-36.
- Giroux, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.



- Moriña, A. (2008). La escuela de la diversidad: Materiales de formación para el profesorado. Madrid: Síntesis.
- OMS. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Banco mundial.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: A view from Inside. En L. Barton y F.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la profesión docente. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 24(2), 37-60.
- Pérez Gómez, A. (1992). “La función y la formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en Gimeno, J. y Pérez Gómez, A., Comprender y transformar la enseñanza (398-429). Madrid: Morata.
- UNESCO. (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO. (1990). Conferencia y Declaración Mundial sobre Educación para Todos. [citado 20/07/2017]. Recuperado de: <http://bit.ly/2TkZ4tP>
- Zeichner, K. M. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas y las experiencias de práctica en la formación del profesorado en la universidad. Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 24(2), 123-150.
- (14) Zeichner, K. M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía, 220, 44-49.
- Zuber-Skerritt, O. (1992) Professional Development in Higher Education: A Theoretical Framework for Action Research. Kogan Page, London.