

Notas y comentarios

Formación del profesorado para la inclusión: a propósito de una visita de estudio de un grupo de expertos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

Teacher training for inclusion: visit by an expert group from the European Agency for Development in Special Needs Education

P. Carballo Lado¹

Resumen

Con ocasión de la visita de estudio de un grupo de expertos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, que tuvo lugar en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidad de Vigo del 9 al 11 de mayo de 2011, en el marco del estudio T41 de la Agencia (Formación del profesorado para la inclusión), la autora introduce la labor de la Agencia, presenta los objetivos fundamentales del estudio y resume los aspectos esenciales de la visita. Con la presentación del proyecto se pretende analizar e intercambiar experiencias acerca del modelo para el Perfil del Profesorado Inclusivo, sus principios generales, áreas de competencia e implicaciones de la implementación de dicho perfil. La renovación de la formación inicial del profesorado y la concepción de la formación continua apuntan a un cambio en la perspectiva sistémica de la educación, que afecta a los profesionales de los diferentes servicios educativos.

¹ **Pilar Carballo Lado.** Pedagoga, coordinadora de la Unidad de Atención Psicopedagógica y Familia, coordinadora del Servicio de Escolarización Combinada Compartida. Centro de Recursos Educativos de la ONCE en Pontevedra. Luis Braille, 40; 36003 Pontevedra (España). Correo electrónico: pcl@once.es.

CARBALLO, P. (2011). Formación del profesorado para la inclusión: a propósito de una visita de estudio de un grupo de expertos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Integración: Revista sobre discapacidad visual*, 60, 82-91.

Palabras clave

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Inclusión educativa. Formación del profesorado para la inclusión. Perfil del profesorado inclusivo. Trabajo en equipo. Redes sociales de apoyo a la formación del profesorado.

Abstract

A group of experts from the European Agency for Development in Special Needs Education visited the University of Vigo's Faculty of Education and Sport from 9 to 11 May 2011, in the framework of the agency's T41 study (Teacher training for inclusion). Against that backdrop, the author discusses the agency's mission, introduces the key objectives of the study and summarises the main features of the visit. This introduction to the project aims to serve as an analysis and exchange of experience around the general principles, areas of skills, and implications involved in implementing a profile for an inclusive teaching staff. The renovation of initial teacher training and the lifelong training concept are indications of changes to come in the systemic perspective of education, which will affect professionals across all education services.

Key words

European Agency for Development in Special Needs Education. Educational inclusion. Teacher training for inclusion. Profile for an inclusive teaching staff. Teamwork. Social networking to support teacher training.

El título de este artículo es el nombre de un proyecto en desarrollo –T41, *Teacher education for inclusion*– en el que está trabajando la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.² Se trata de una organización independiente fundada en 1996 que cuenta con el apoyo de la Unión Europea, ya que está financiada y compuesta por los ministerios de Educación de los países que la conforman (actualmente veintisiete), entre ellos España.

El objetivo de la Agencia coincide con el de otros países en los que se llevan a cabo procesos de análisis de los sistemas educativos, buscando la mejora de las políticas y las prácticas del alumnado con necesidades educativas especiales, y su marco de

² Enlace: <<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-for-inclusion/?searchterm=teacher%20education%20for%20inclusion>>.

CARBALLO, P. (2011). Formación del profesorado para la inclusión: a propósito de una visita de estudio de un grupo de expertos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Integración: Revista sobre discapacidad visual*, 60, 82-91.

referencia son los principios de la educación inclusiva. Pretende ser una plataforma que sirva para la colaboración a largo plazo en este campo, identificando factores clave, intercambiando información actualizada y contextualizada, así como experiencias entre y dentro de los países miembros para poder ofrecer una reflexión acerca de la realidad de las necesidades educativas especiales en Europa.

En España, en 1985, con el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, se implementa el Programa de Integración Escolar como la aplicación del principio de normalización a la escuela, incorporando, de manera progresiva, al alumnado con necesidades educativas especiales a las aulas ordinarias. Se inicia un camino sin retorno posible en el que se suceden transformaciones en nuestro país —y a nivel mundial— sobre las concepciones educativas. Se promueve una educación para todos que garantice, en particular al alumnado con necesidades educativas especiales, el acceso a las oportunidades de educación, y que esta sea una educación de calidad. La Unesco ha sido un referente muy importante —en este camino de construcción de una escuela sin exclusiones— en la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*, celebrada en Salamanca (Unesco, 1994).

Situándonos en este marco de atención a la diversidad del alumnado, los cambios educativos imponen avanzar en este largo camino hacia prácticas inclusivas en las que se dé respuesta a las necesidades de todos los alumnos, no desde el «etiquetaje», sino desde las competencias. A propósito de ello, Echeita (2008, p. 11) señala lo siguiente:

[...] la inclusión educativa no es sólo un sentimiento de pertenencia y de bienestar emocional y relacional al que se pueda llegar desde la periferia de la acción educativa. La inclusión educativa debe entenderse con igual fuerza como la preocupación por un **aprendizaje y un rendimiento escolar de calidad y exigente con las capacidades de cada estudiante.**

«Esta visión renovada de la educación escolar, y que poco a poco se ha ido llamando "inclusiva",» contrasta «con los planteamientos basados en sistemas educativos duales, ("ordinarios *versus* especiales")» (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2002).

El respaldo de diferentes estudios de la comunidad educativa nacional e internacional a este enfoque educativo global que promueve la igualdad de oportunidades, la

CARBALLO, P. (2011). Formación del profesorado para la inclusión: a propósito de una visita de estudio de un grupo de expertos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Integración: Revista sobre discapacidad visual*, 60, 82-91.

educación inclusiva, la accesibilidad y la calidad en las prácticas educativas de todos los alumnos del grupo-clase, exige una continua evolución y unos cambios continuos en los sistemas educativos, en los que la revisión y mejora de la formación inicial del profesorado destaca especialmente (Echeita y Pérez, 2010).

El estudio T41, *Teacher education for inclusion*, comenzó en el año 2009 y continúa durante 2011. Surgió de una petición de los miembros representantes del Comité ejecutivo de la Agencia y de los Coordinadores Nacionales solicitando información sobre competencias, actitudes y valores esenciales para el profesorado en contextos inclusivos en la escuela actual. Para responder a estas preguntas este proyecto dirige, en términos generales, sus actuaciones de la siguiente manera:

- Revisión teórica de la literatura relacionada con el objeto de estudio.
- Recopilación de información de la opinión de los expertos y delegados nacionales.
- *Study visits* (visitas de estudio) a diferentes países, en las que se cuestiona y analiza en grupos de expertos (expertos de los países miembros que conforman este organismo y de los países que se visitan) el posible perfil del profesorado inclusivo, sus planes de formación inicial actuales y las experiencias inclusivas de relevancia ya iniciadas.
- Elaboración de un «informe nacional» como resultado del análisis de la situación extraído de las visitas de estudio a los países participantes.
- Y, por último, la realización de un informe-síntesis que refleje los análisis comparativos elaborados y que ayude a las políticas educativas europeas a seguir esta manera de sentir la educación, aunque, como señala Echeita (2008), tenemos que comenzar el cambio en los contextos más cercanos, pues quizá sea esa la mejor estrategia para avanzar hacia cambios más globales y sistémicos.

Veintitrés países, entre los que se encuentra España, han nombrado a treinta y dos expertos para participar en este proyecto. En España, se ha celebrado esta *visita de estudio* en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Pontevedra (Universidad de Vigo), del 9 al 11 de mayo. Nos visitó un grupo de expertos que procedían de Luxemburgo, Estonia, Portugal, República Checa e Irlanda, junto con la directora del Proyecto objeto de estudio, Amanda Watkins. Además, como experiencia inclusiva

CARBALLO, P. (2011). Formación del profesorado para la inclusión: a propósito de una visita de estudio de un grupo de expertos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Integración: Revista sobre discapacidad visual*, 60, 82-91.

local de relevancia, se presentó un proyecto investigador³ ubicado en A Estrada y dirigido por Ángeles Parrilla, profesora de la Universidad de Vigo.

Este artículo pretende resumir el contenido de esta *visita de estudio* con el objetivo no solo de difundir el trabajo de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, sino de motivar a las personas interesadas en él a continuar en la misma dirección.

En el análisis del modelo para el perfil del profesorado inclusivo destaca como principio básico un enfoque amplio en el uso de competencias, y muy centradas estas en los derechos y en los valores que reclama la educación inclusiva. Amanda Watkins, en esta visita de estudio, señala que, pese a la relevancia de los conocimientos y las destrezas, las actitudes son trascendentes; si no hay actitudes, no hay inclusión.

Pero, ¿cuáles son entonces esos valores sobre los que se deben construir las competencias del profesorado de la escuela inclusiva? La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales subraya, en el documento *Perfil del profesorado inclusivo*,⁴ cuatro valores centrales vinculados a las áreas de competencia:

- *Valoración de la diversidad del alumnado.*

Afrontar la postura de la diversidad como un recurso para la educación que genera oportunidades de aprendizaje, como una ventaja.

- *Apoyo para cada estudiante.*

Apoyar a todos los estudiantes desde la heterogeneidad del aula; todos pueden aprender (expectativas desde sus competencias).

Valoración de la importancia del aprendizaje académico y social de todo el alumnado.

3 «Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de procesos locales de cambio y mejora escolar» (MICINN-EDU 2008-06511-C02-01).

4 *Material de estudio y análisis, aportado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales en su visita a España* (sin publicar).

- *Trabajo en equipo y de colaboración entre el profesorado.*

Debe contemplarse el trabajo colaborativo desde la formación inicial. Los formadores deben enseñar a sus estudiantes a trabajar en equipo, de manera colaborativa, pero deben enseñar desde sus propias prácticas educativas, no desde contextos no inclusivos.

Tiene especial relevancia en este apartado el trabajo en redes sociales de apoyo en sus distintas formas y espacios, con las familias y con otros profesionales educativos.

- *Formación personal y profesional continua.*

La formación inicial supone el comienzo de la formación profesional que se prolongará a lo largo de la vida, si se pretende cualificación y consideración profesional.

Formación continua a través de la experiencia, la reflexión y la investigación-acción.

A este respecto, es vital que la asunción de valores sea compartida por las instituciones y sus profesionales, las políticas educativas, las familias y la sociedad en general (Escudero, 2006).

Desde la perspectiva de la educación inclusiva, las áreas de competencia que se proponen se dirigen a todo el profesorado; deben ser la base de la formación y desarrollarse de manera continua, sin excluir la formación especializada en necesidades educativas especiales. Así, de esta manera, y apoyando al profesorado generalista, están los especialistas y los expertos. Hablar de educación inclusiva en la formación del profesorado es también recordar sus raíces y el trabajo de los profesionales de la Educación Especial, y asumir sus valores implica que unos y otros (profesores de centros ordinarios y de centros de educación especial) trabajen en equipo en beneficio de la calidad de la educación del alumnado.

He aquí, pues, el trabajo y la identificación de los especialistas y expertos en discapacidad o en dificultades de aprendizaje, formando parte de ese gran puzzle, siempre sistémico, en el que el desarrollo de sus funciones no se contempla como excluyente ni sectorizado. Hablamos, por ejemplo, de un trabajo en redes que integre

CARBALLO, P. (2011). Formación del profesorado para la inclusión: a propósito de una visita de estudio de un grupo de expertos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Integración: Revista sobre discapacidad visual*, 60, 82-91.

la colaboración institucional de profesionales especializados. La asunción de áreas de competencia inclusivas por parte de todo el profesorado, liga el trabajo del «profesorado especialista y experto», dentro de un marco de colaboración institucional que necesariamente debe ser compartido por las políticas educativas en sus diferentes niveles de actuación: administraciones locales, orientadores, equipos específicos, inspección educativa, etc. Contribuir a que el perfil del profesorado inclusivo impregne a profesionales de los diferentes servicios educativos es una sugerencia para dirigirnos todos desde una misma «mirada hacia la educación», y refuerza, a la par que apoya, la formación inicial y continua del profesorado, sus prácticas y su futuro trabajo.

La formación del profesorado no se puede modificar de manera aislada: si se cambia, es necesario cambiar la visión global de la educación. El diálogo de muchos países sobre la estructura y el desarrollo de la formación inicial del profesorado está abierto, y surgen inquietudes sobre quién debe impartirla (universidad o centros educativos), en qué tiempos, sobre los programas/planes de estudio y la calidad en el prácticum, la distancia entre la teoría y la práctica, cómo introducir lo «específico» relativo a las necesidades educativas especiales, etc.

El modelo de un profesor «inclusivo», implementado desde teorías y prácticas de calidad, exige una reflexión profunda acerca de cómo considerar en el currículo las áreas de competencia propuestas para la educación inclusiva. Existen varios enfoques que describen cómo hacerlo, aunque no una postura clara sobre cuál es el más idóneo: bien desde modelos en los cuales la formación inicial del profesorado incluya algún curso relacionado con la educación inclusiva o la realización de prácticas en las que participen todos los estudiantes sin tener en cuenta la diferenciación entre centros ordinarios y centros de educación especial, o bien desde otros modelos que las incorporen desde cualquier materia de la formación general del profesorado.

Preocupa, además, la evaluación del currículo formativo del profesorado, no convertirlo en listas de chequeo o comprobación de competencias, aunque sí es importante avanzar, investigar sobre posibles indicadores que informen sobre tales competencias (Echeita y Pérez, 2010). Y, sobre ello, Amanda Watkins, en la *Study visit* en Pontevedra sitúa las competencias no solo en la formación inicial del profesorado, sino también en la continua.

Solo el debate y la reflexión entre todos los miembros de la comunidad educativa sobre la asunción o la integración de las áreas de competencia acorta distancias entre

CARBALLO, P. (2011). Formación del profesorado para la inclusión: a propósito de una visita de estudio de un grupo de expertos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Integración: Revista sobre discapacidad visual*, 60, 82-91.

ellos, y ese es también el planteamiento en la organización de las *Study visits* que la Agencia Europea mantiene en los diferentes países, ofreciéndoles la oportunidad de aprender mutuamente.

Pero la colaboración entre todos los profesionales necesita de un lenguaje compartido: ¿tenemos todos una percepción clara de lo que es la «educación inclusiva»? La respuesta no es muy optimista. No obstante, la escuela está inmersa en un proceso de evolución constante en el cual la teoría y la práctica de la educación no se desarrollan de manera simultánea. Una lectura positiva que podemos realizar de este planteamiento es que las personas (estudiantes) que hoy se educan en contextos inclusivos, mañana tendrán más posibilidades de «vivir y trabajar» desde la inclusión, y de olvidar prácticas en las que dar una respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales suponga crear marcos de intervención o situaciones en las que incluyamos de manera exclusiva al alumnado.

La perspectiva sistémica que maneja la educación inclusiva se aplica no solo a la formación inicial del profesorado, sino también al currículo de los centros en los que la responsabilidad del profesor en el apoyo a cada estudiante en grupos-clase heterogéneos reclama por igual la promoción del aprendizaje académico y el desarrollo social de todo el alumnado. Coincido con la opinión de Escudero (2006, p. 27-28) cuando señala que:

En la actualidad, los aprendizajes básicos son más amplios que antaño, más integrales (conocimientos, capacidades, desarrollo personal y social) y requieren, por lo tanto, mejores contenidos, metodologías más acordes con lo que sabemos sobre el aprendizaje escolar, un mejor reconocimiento de la diversidad, relaciones sociales y personales más cálidas al tiempo que exigentes, resultados no estandarizados pero sí equivalentes en su valor y en las ventanas que abran a la formación de por vida.

En este sentido, el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, en su documento-marco también está en consonancia con lo expuesto (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003; p. 6):

Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo.

CARBALLO, P. (2011). Formación del profesorado para la inclusión: a propósito de una visita de estudio de un grupo de expertos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Integración: Revista sobre discapacidad visual*, 60, 82-91.

Asumir la atención a la diversidad dentro de un referente competencial que no solo se centre en los contenidos más formales del currículo, sino que promueva el aprendizaje de competencias sociales, beneficia a todos los alumnos, aunque, fundamentalmente, a los que presentan necesidades educativas especiales. La escuela actual deja poco margen a este tipo de competencias más relacionadas con las relaciones interpersonales, la comunicación, la autonomía y el desarrollo personal. Este enfoque posibilita la apertura hacia metodologías de enseñanza –como el aprendizaje cooperativo– que, en grupos heterogéneos, pueden ser realmente muy eficaces, pues destacan lo emocional en el desarrollo personal, se trabaja desde la dependencia positiva unos de otros (todos podemos aportar), y relaciona directamente ese reparto de roles con la autoestima y la motivación de logro, la gran ausente, en muchas ocasiones, en el alumnado.

Este proyecto europeo de mejora de la educación necesita de una fuerte dosis de diálogo, reflexión y consenso, y con este artículo pretendo contribuir en algo a ello. Ya lo decía Escudero (2006): «la mejora de la educación» es «un bien común que concierne a todos» (p. 22-23).

Referencias bibliográficas

AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (s. f.). *Un perfil del profesorado inclusivo. Resumen aportado en la Study Visit a España, el 9 de mayo de 2011*, p. 2. Pontevedra.

ECHETA, G. (2008). *Inclusión y exclusión educativa. «Voz y quebranto»* [formato PDF]. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.

ECHETA, G., y PEREZE, P. (2010). Formación inicial del profesorado para una educación más inclusiva: un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. En: A. PARRILLA y M. LÓPEZ (coords.) (2010), *La formación de los docentes y el currículo escolar: la atención a la diversidad y formación para la convivencia. Mesa 6, Parte I* [formato PDF]. Actas del I Congreso Internacional «Reinventar la profesión docente» (p. 138-145), Málaga 8-10 de noviembre de 2010. Málaga: Universidad de Málaga.

ESCUDERO, J. M. (2006). *Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación* [formato PDF]. *Revista de Educación*, 339, 19-41.

CARBALLO, P. (2011). Formación del profesorado para la inclusión: a propósito de una visita de estudio de un grupo de expertos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Integración: Revista sobre discapacidad visual*, 60, 82-91.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). *La Integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior: Documento-marco* [formato PDF]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

SANDOVAL, M., LÓPEZ, M. L., MIQUEL, E., DURÁN, D., GINÉ, C., y ECHEITA, G. (2002). *Index for inclusion: una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva* [formato PDF]. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 5, 227-238.

UNESCO (1995). *Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Salamanca (España), 7-10 de junio de 1994. París: Unesco.

Más información

Se puede ampliar el contenido de este artículo consultando las siguientes páginas web:

- Página web de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (publicaciones en español): <<http://www.european-agency.org/country-information/spain/publications-es>>.
- Red Cies (Red de Colaboración para la Inclusión Educativa y Social): <<http://webs.uvigo.es/redcies/index.php/es/quienes-somos>>.
- Eurydice (red europea de información sobre educación en la que se recoge información actualizada sobre formación del profesorado): <<http://www.educacion.gob.es/eurydice>>.

CARBALLO, P. (2011). Formación del profesorado para la inclusión: a propósito de una visita de estudio de un grupo de expertos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Integración: Revista sobre discapacidad visual*, 60, 82-91.