

COMPETENCIAS ESENCIALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE UN PROFESORADO INCLUSIVO. UN PROYECTO DE LA AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Gerardo Echeita Sarrionandia
UAM

Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación
gerardo.echeita@uam.es

RESUMEN

Este artículo explica los objetivos de un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, denominado “*Formación del Profesorado para la Inclusión*” (TE4I). Dicho proyecto se ha centrado en analizar como debería ser la formación inicial del profesorado para que éste fuera “inclusivo”. Como resultado del mismo se han identificado las principales habilidades, conocimientos, actitudes, procedimientos y valores necesarios para todo el que entre en la profesión de profesor, independientemente de la etapa, edad, área de especialización o tipo de centro en la que se desempeñará. Uno de los productos de este proyecto es un *Perfil de Competencias del Profesorado Inclusivo*, del cual se describen y analizan los valores y concepciones esenciales que fundamentan las áreas de competencia establecidas.

PALABRAS CLAVE

Formación inicial del profesorado, competencias, educación inclusiva, valores y concepciones.

ABSTRAC

This paper explain the objectives and some outputs of European Agency for Development in Special Needs Education project, *Teacher Education for Inclusion (TE4I)*, that has explored how all teachers must be prepared via their initial training to be ‘inclusive’. The three year project set out to identify the essential skills, knowledge and understanding, attitudes and values needed by everyone entering the teaching profession, regardless of the subject, *specialism* or age range they will teach or the type of school they will work in. One output of this project is the *Profile of Inclusive Teachers*. Core values, believes and areas of competence regarding this profile are describe an analyzed

KEY WORDS

Initial teacher education, competences, inclusive education, values, believes

Introducción

Desde hace más treinta años, tanto en Europa como en otros muchos países alrededor del mundo, se trabaja en el proceso de revisar e intentar reformar los sistemas educativos - en todos los planos en los que estos se estructuran -, para que se muestren capaces de promover y sostener, de forma eficaz y real, el derecho del alumnado considerado *con necesidades educativas especiales (n.e.e.)* (entre otros igualmente vulnerables a procesos de exclusión, marginación o fracaso escolar), a una educación de calidad, en el marco de sistemas escolares abiertos a la diversidad del alumnado (Echeita, 2008; Echeita y Ainscow, 2011).

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

Desde hace quince años, la *Agencia Europea para el Desarrollo en las Necesidades Educativas Especiales* (AEDNEE) (<http://www.european-agency.org/country-information/spain>) se ha configurado como una organización europea independiente, con apoyo de la Unión Europea y de los 27 gobiernos europeos que han decidido formar parte de ella, cuya principal *misión* es mantener una plataforma para la colaboración en el campo de las necesidades educativas especiales. En el cumplimiento de su *misión*, la *Agencia* ha analizado multitud de aspectos vinculados a la comprensión y mejora de esta compleja ambición -la educación inclusiva-, y ha generado un importante número de informes al respecto con una perspectiva europea digna de ser tenida en consideración.

En este marco, en octubre de 2009 puso en marcha un proyecto titulado “*Teacher Education for Inclusion*” (<http://www.european-agency.org/news>), para desarrollarse durante tres años y dirigido, precisamente, a revisar proyectos europeos de formación inicial del profesorado en este ámbito, con el objetivo de destacar, fortalecer y promover marcos de referencia, iniciativas y prácticas que sean consideradas coherentes con la meta perseguida.

En este texto resumo los objetivos y algunos de los *productos* que se han generado en este proyecto¹ – en particular el referido al denominado “Perfil de Competencias” que se ha elaborado de un *profesorado inclusivo*, con la expectativa de contribuir a difundir unos contenidos de gran relevancia y potencial utilidad para muchos, pero sin duda alguna, para los *formadores de formadores* que en nuestras Facultades de Educación están empeñadas en el propósito de que, entre otras competencias, todos los profesores y profesoras recién egresados de sus estudios iniciales asuman que deben serlo *de y para todo su alumnado*, enseñando a todos ellos a convivir en un mundo donde se reconozca y respete la diversidad humana.

Objetivos del proyecto y acciones previstas

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

- ¿Qué tipo de profesorado necesitan las escuelas para la sociedad inclusiva del siglo XXI a la que aspiramos?
- ¿Qué tipo de formación inicial necesitan?
- ¿Cómo asegurar las competencias necesarias para desempeñarse como un profesor/a inclusivo? ¿Cómo asegurar estas competencias en *todo* el profesorado?
- ¿Cómo debe de ser el proceso de las *prácticas* y la primera etapa de inserción profesional para mantener y acrecentar las competencias adquiridas en los centros superiores de formación?
- ¿Cómo garantizar un aprendizaje a lo largo de la vida profesional con una orientación inclusiva? ¿Cómo estructurar las relaciones entre formación inicial y desarrollo profesional?
- ¿Cuáles son las barreras para incluir esta perspectiva en la formación inicial del profesorado?
- ¿Cómo equilibrar la formación didáctica y psicopedagógica común, con la formación especializada en contenidos relativos al alumnado con *n.e.e.* u otras necesidades específicas de apoyo educativo?
- ¿Hay experiencias positivas en Europa sobre esta materia? ¿Cómo se han estructurado? ¿Qué condiciones las han hecho posible?
- ¿Qué indicadores de calidad permitirían acreditar la consecución de una buena formación inicial para la inclusión educativa?
- ¿A quién corresponde establecer tales indicadores y cómo llevar a cabo procesos de evaluación y acreditación de las titulaciones que tengan presente tales indicadores?

A grandes rasgos el proyecto se ha estructurado alrededor de distintas líneas de actuación: *encuestas de opinión* a los expertos y delegados nacionales; análisis de la situación sobre estos tópicos de los países participantes, estructurada en forma de un “*informe nacional*”; la realización de *14 visitas de estudio* a países tanto para conocer experiencias dignas de ser

¹ En él he participado como *experto* designado por el entonces Ministerio de Educación, junto con Pilar Pérez Esteve, consejera técnica del Ministerio, siendo ambos autores del *Informe Nacional* solicitado por la AEDNEE.

conocidas y analizadas, como para validar el Perfil de Competencias elaborado ; *revisión de la normativa y de la literatura internacional* (<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4I-Lit-Review.pdf>) y *discusión con expertos* en distintos foros y niveles. En todo este proceso han participado 55 expertos de 25 países, se han recopilado 29 informes nacionales sobre la formación inicial del profesorado y se ha contado con la participación, a través de las visitas de estudio, de más de 450 personas representando todos los sectores y agentes educativos: profesorado, alumnado, familias, técnicos de la administración, asesores psicopedagógicos, etc.

Todo ello ha dado lugar, como resultados o productos, a lo siguiente:

- 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/teachereducation-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 expresamente a validar este Perfil de Competencias

Como he anticipado entre los resultados resalta por su potencial utilidad para los futuros formadores de maestros y maestras (así como para otros profesionales insertos en el escenario educativo, como podrían ser los futuros orientadores), la preparación de un “*Perfil de competencias de un profesorado inclusiv@*”. Sin duda se trata de una tarea tan ambiciosa como compleja y necesaria, ya que ello permitiría, por una parte, pensar y diseñar un currículo formativo acorde con tales competencias y, por otra, establecer indicadores más precisos que permitieran evaluar el grado de realización o “presencia” efectiva– al finalizar los estudios iniciales, por ejemplo, o una vez iniciado en el desempeño profesional –, de tales competencias en las prácticas del profesorado. Avanzar en esta dirección es, a nuestro juicio, una tarea ineludible si en algún momento estamos dispuestos a pasar de las buenas intenciones de nuestros programas de estudios y nuestras *guías docentes* a la

responsabilidad y a la rendición de cuentas por el trabajo realizado (o no) para conseguirlas.

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

Aunque las preguntas generadoras del proyecto eran muchas y variadas (ver apartado anterior), el eje central de proyecto está siendo la pregunta de ¿Cómo debe ser la formación inicial del profesorado “ordinario” para que llegue a ser un profesor/a “inclusivo”? Es importante resaltar que el proyecto no aspira a describir cómo tales competencias deberían enseñarse o desarrollarse, lo que no quiere decir que estas cuestiones sean de segunda importancia, sino simplemente que en el marco de esta iniciativa concreta no estaba previsto abordarlas. En todo caso en la amplia revisión realizada de la literatura sobre el tema (<http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/teacher-education-web-files/TE4-Lit-Review.pdf>) se identifican varios modelos o enfoques para ello que parecen efectivos. En este sentido, se ha señalado que, tomando en consideración los análisis de Stayton and McCollun (2002), es posible resumirlos en tres:

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

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

El tercer modelo, de *unificación* o *fusión*, incorpora actividades específicas para la educación inclusiva en cualquier materia de la formación general del profesorado (Golder et al. 2005; Pearson, 2007). También se le ha denominado el modelo “*permeable*” (Avramidis et al. 2000) o modelo de “*fusión de los contenidos*” (Loreman 2010).

La aplicación y pertinencia de este tipo de modelos está apoyada en muchos estudios (Voltz , 2003; Woloshyn & Bennett, 2003; Loreman & Earle, 2007). En todo caso, y aunque se trata de un modelo que precisaría de mucha

más investigación, como sugiere Loreman (2010), lo que parece imprescindible es una planificación cuidadosa, un fuerte proceso de supervisión y potentes esquemas de coordinación así como un liderazgo preciso.

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

1. Identificar un marco de referencia para las competencias aplicables a cualquier profesor en su fase de formación inicial
2. Resaltar las competencias esenciales necesarias para que todo el profesorado esté en condiciones de trabajar en contextos educativos inclusivos. Competencias que deben asegurarse en la formación inicial y servir de marco para el desarrollo profesional posterior.
3. Reforzar el argumento de que una educación más inclusiva es responsabilidad de todo el profesorado, sin excepciones, y que la preparación de todos los profesores y profesoras para trabajar en centros educativos inclusivos es responsabilidad de todos los *“formadores de profesores”* en los grados universitarios establecidos al efecto.

Una vez concluido el proyecto cabe señalar que el perfil de competencias para la formación de profesores inclusivos ha resultado ser una tarea realista y coherente que:

- (i) Presenta un marco compartido de recomendaciones en áreas de formación necesarias para todo el profesorado que trabaje en entornos inclusivos así como algunos temas clave para su implementación
- (ii) Resalta y refuerza el mensaje fundamental de que tales competencias son y serán necesarias para todo el profesorado y no sólo para aquellos considerados *“especialistas”*, en consonancia con el principio básico de que la educación inclusiva hace referencia a la educación de todo el alumnado y no sólo de algunos categorizados como *“especiales”* o *“diversos”*.
- (iii) Toma las competencias acordadas no como un *“punto y final”* de la formación inicial, sino como un marco muy necesario y útil para guiar y articular el desarrollo profesional posterior a terminar los estudios de grado.
- (iv) Explicita y refuerza la idea de que las competencias necesarias para un profesorado más inclusivo no están en contradicción con una formación especializada en ámbitos relacionados con el alumnado que nosotros consideramos con *necesidades de apoyo educativo específico*
- (v) Apuesta por un marco que refuerza el principio de considerar la enseñanza como una profesión eminentemente reflexiva y ayuda a superar el modelo de profesor que sólo *“imparte conocimientos”*
- (vi) Resulta ser un modelo útil tanto para los estudiantes como para los formadores de profesores, y para quienes se dedican a la formación de los profesionales que están llamados a trabajar colaborativamente con aquellos en los procesos de inclusión, como entre nosotros sería el caso de los futuros orientadores.
- (vii) Pone en marcha un proceso de redefinición constante de las mismas competencias descritas, en dialogo con el resto de actores y participantes en el escenario educativo, dentro de los contextos y situaciones nacionales diversas que configuran Europa.

Valores y concepciones inclusivas en el corazón del perfil de competencias.

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

En este proyecto, a mi juicio, habido *dos influencias* muy importantes en relación con el proceso de análisis y concreción de las competencias necesarias para un *profesorado inclusivo*, esto es, para un profesorado que se preocupa por el desarrollo de políticas de centro y prácticas de aula que busquen articular con calidad y equidad *la presencia, el aprendizaje y la participación* de todo su alumnado, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de segregación, fracaso escolar o marginación. En primer lugar, la relativa al papel central que en esta perspectiva inclusiva juegan los principios éticos y valores educativos, influencia que ha tenido en el trabajo del profesor Tony Booth (Booth y Ainscow, 2011) un referente indiscutible. La segunda, está vinculada al papel que desempeñan las concepciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de los agentes educativos en el proceso de inclusión educativa. A este respecto es destacable el constructo denominado “*transformabilidad*” que Hart, Dixon, Orummond, & McIntyre, (2010), han acuñado para referirse a la *articulación inclusiva* de tales concepciones y que Florian y Linklater (2010), han desarrollado dando lugar a lo que han denominado “*pedagogía inclusiva*”. Me parece oportuno señalar que se trata de una perspectiva investigadora en la que nosotros también estamos trabajando (López, Echeita y Martín, 2009; Urbina, Simón y Echeita, 2011). Explicaré, brevemente, ambas influencias antes de pasar a describir la propuesta de valores y áreas de competencia que se propone en *el perfil* planteado por la AEDNEE.

Para Booth (2006) la educación inclusiva es, en esencia, el proceso (ciertamente complejo, difícil y lleno de dilemas éticos) de llevar a la acción determinados principios éticos y valores:

“Los valores son la base de todas las acciones y planes de acción, todas las prácticas en las escuelas y todas las políticas que modelan las prácticas. Por lo tanto, se pueden considerar que todas las acciones, prácticas y políticas son la encarnación de los razonamientos morales. No podemos adoptar un comportamiento correcto en la educación sin comprender, en cierto modo, los valores de los que nacen nuestras acciones. Por lo tanto, el desarrollo de la inclusión nos implica a nosotros mismos a la hora de hacer explícitos los valores que subyacen a las

acciones y los valores de la inclusión de la mejor manera posible” (Booth, 2006, p.212)

Como bien ha resaltado la UNESCO (2008), la educación inclusiva no es un asunto marginal del sistema educativo sino esencial al mismo, en tanto en cuanto nos interpela sobre el proyecto de sociedad que se quiere ir construyendo. Por ese motivo, Escudero y Martínez (2011), insisten en señalar que “La educación inclusiva no es un enfoque inspirado en opciones caritativas y particulares, sino en imperativos morales y de justicia social. (Escudero y Martínez, 2011), y por lo mismo, Casanova (2011) se atreve a afirmar que “La educación en una sociedad democrática, o es inclusiva, o no es educación”.

Por todo ello, “la alfabetización ética”, en términos del profesor Booth, es una de las tareas esenciales de la formación inicial y permanente del profesorado y el pilar en el que se apoyan el resto de competencias. Entiendo que esta influencia ha sido la que ha condicionado el hecho de que en la propuesta de la AEDNEE sean cuatro grandes valores y principios la base de la que derivan el resto de áreas de competencia previstas.

Finalmente, a este respecto también cabe decir que los principios éticos y los valores inclusivos se configuran como el “alfa y el omega” de este proceso, pues están en su origen y motivación y su logro (aunque sea parcial) son la recompensa más importante que uno debe esperar de su desarrollo:

“Cuando se ven frustrados nuestros esfuerzos por realizar cambio de acuerdo con nuestros valores, *la acción con principios* es nuestra propia recompensa y, de esa forma, la laboriosa tarea de poner en relación los valores de la inclusión con las acciones, mantiene vivo un recurso para actuar de forma diferente” .Booth (2006 p.217)

La segunda influencia referida es la que tiene que se vincula al constructo que Hart et al (2010) denominan “*transformabilidad*” y cuya esencia queda reflejada en la Figura nº 1.

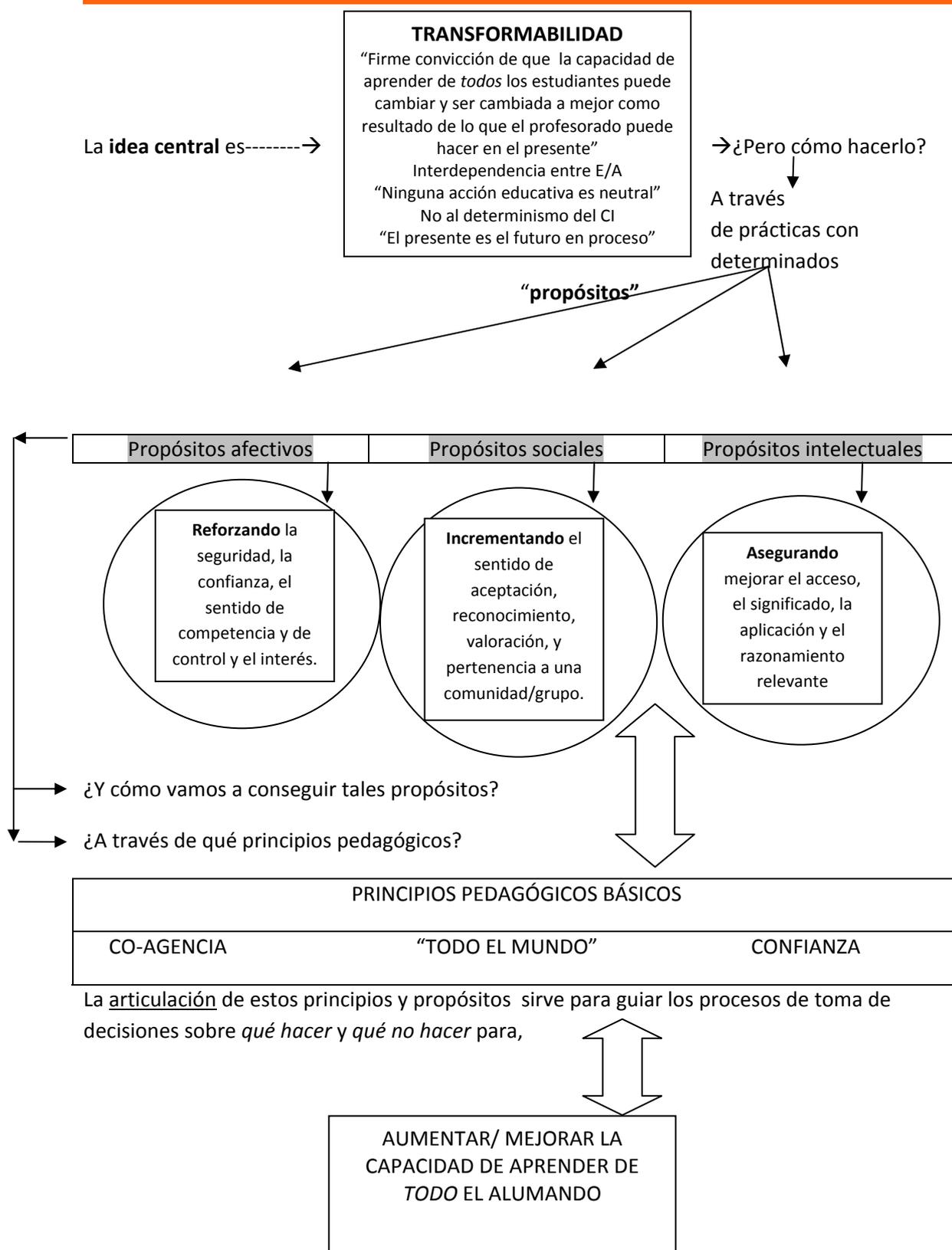


Figura 1. La idea central de “Transformabilidad”.

Hart, S., Dixon, Ab, Drummond, M.J., & McIntyre, D. (2010) *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press

Resumiendo los análisis de Hart et al (2010), el constructo “*transformabilidad*” haría referencia al conjunto articulado de concepciones educativas que hace que algunos profesores o profesoras mantengan “la firme convicción de que la capacidad de aprender de *todos* los estudiantes puede cambiar y ser cambiada a mejor como resultado de lo que el profesorado puede hacer en el presente”. Está hablándonos de las concepciones donde existe una clara Interdependencia entre los procesos de enseñar y aprender y que, por lo mismo, se oponen fuertemente a las visiones deterministas de la capacidad intelectual y a las perspectivas estáticas sobre los procesos de enseñanza.

El profesorado con una concepción “transformadora” confía en que tiene poder para mejorar la capacidad de aprendizaje de su alumnado y sus futuros desarrollos, pero sabe también que su eficacia depende de que los estudiantes elijan también ejercer su propio poder en relación con su futuro (*COAGENCIA*). Al igual que le ocurre al profesorado, las opciones que tomen los alumnos les conducirán, o bien a perpetuar las dinámicas que permanentemente fijan su capacidad de aprendizaje como algo estable o bien a contribuir a la progresiva transformación de su capacidad de aprender. Como agentes activos de su propio aprendizaje los estudiantes pueden usar su poder - ¡y lo hacen con frecuencia!-, para resistir y contrarrestar los mejores esfuerzos del profesorado para tratar de mejorar su capacidad de aprender. El principio rector de la *transformabilidad* solo puede tener impacto como resultado de una acción conjunta (“juntos”) en lo que, por lo tanto, es una empresa compartida.

Este principio se refleja sobre todo en una forma de pensamiento pedagógico que tiene dos elementos distintivos: En primer lugar, se trata de profesores que continuamente *tratan de conectar* imaginativa y empáticamente con la conciencia de sus estudiantes. Intentan ver y experimentar los acontecimientos del aula *como si* lo hicieran a través de los ojos de sus alumnos, tanto como de los propios; intentan comprender el “estado mental” que puede subyacer a sus acciones y elecciones. En segundo término, están continuamente conectando sus percepciones con las condiciones del aula para pensar qué aspectos cabría cambiar, en orden a mejorar el rendimiento de sus estudiantes. En este sentido son conscientes de que cualquier cosa (actividad, interacción, forma de enseñar, etc.), puede ser influyente.

Para que los estudiantes puedan asumir su parte de responsabilidad (*COAGENCIA*) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el profesorado tiene que *confiar* en que su docencia tiene significado y que aquellos pueden encontrar relevancia y propósito a través de sus experiencias. Los estudiantes tienen que saber y sentir que pueden hablar con sus profesores sobre cómo aprenden (*CONFIANZA*). La confianza mutua establece una responsabilidad compartida, necesaria para sostener la *transformabilidad* de la capacidad de aprendizaje del alumnado. Se trata de una responsabilidad compartida, no “dividida”.

Finalmente, la *transformabilidad* se vincula con un “principio ético”, el que sostiene que el profesorado tiene la oportunidad y la responsabilidad de

trabajar para mejorar el aprendizaje de *todos (TODOS)*. Conduce a un activo rechazo de las injusticias o inequidades. Lo opuesto al concepto de *todos* no es “ninguno”, sino “algunos” o “la mayoría”. Supone la valoración de las contribuciones de todos y un esfuerzo por crear un espíritu solidario y de apoyo mutuo en el grupo que tiende a ser visto como una “comunidad”.

Uno de los supuestos básicos de este enfoque, compartido por otros muchos autores, es el de reforzar la profesionalidad del profesorado como *un práctico reflexivo*, alguien que de modo recurrente se plantea las razones por las cuales hace algo y se cuestiona las/la influencia o las consecuencias de dicha acción o práctica sobre éste o aquel estudiante en concreto. Evidentemente también se pregunta sobre qué cambios podría introducir para cambiar la percepción de tales estudiantes de cara a que asuman su *coagencia* en el proceso de aprender. La articulación de estas concepciones se aprecia en prácticas (que no son otra cosa que las teorías en acción) inclusivas que se aprecian en el aula en acciones y comportamientos que se recogen en el Cuadro nº 1, según el análisis de Florian y Linklate. (2010)

INSERTAR AQUÍ CUADRO Nº 1

El conjunto de consideraciones anteriores ha llevado a proponer un perfil de competencias que se estructura alrededor de cuatro *valores nucleares*, de los cuales se desprenden un conjunto de *áreas de competencia* que articulan, en cada caso, los conocimientos, procedimientos y actitudes esenciales.

Los *valores* en cuestión son:

1. *Valorar la diversidad del alumnado*. Las diferencias en el aprendizaje son considerados un recurso y una valor educativo;
2. *Apoyar a todos los aprendices*. El profesorado tiene altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado.
3. *Trabajar con otros*: la colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para el trabajo que todos los profesores deben desarrollar
4. *Cuidar el desarrollo profesional personal*: la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional.

Escapa a la finalidad de este texto reproducir ahora completamente el perfil de competencias preparado, pero si mostrar un ejemplo su estructura. En este sentido, la propuesta que se nos ofrece es similar en todos los casos a la que se hace, por ejemplo, en el caso del segundo de los valores descritos: *Apoyar a todos los aprendices*.

Para este elemento se han planteado las siguientes *áreas de competencia*:

1. Valorar la diversidad del alumnado
2. Métodos de enseñanza eficaces para todos en grupos de alumnos heterogéneos
3. Promover el aprendizaje académico y el desarrollo social de todo el alumnado

Para cada área de competencia se diferencia entre actitudes, conocimientos y procedimientos en cada grupo se ofrecen un conjunto limitado de *descriptores* que permiten compartir aquello de lo que se habla. Por ejemplo, algunos de los descriptores de las actitudes, los conocimientos y las habilidades esenciales que soportarían las competencias relativas al punto 3º, *promover el aprendizaje académico y el desarrollo social de todo el alumnado* serían los siguientes:

3.1 Actitudes esenciales

...El aprendizaje académico y social es igual de importante para todos los alumnos

...La comunidad escolar es un contexto social que afecta a la autoestima de todos los estudiantes y a su personalidad

...Los estudiantes deben ser vistos como los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje

...La relación entre enseñantes y aprendices debe de ser de colaboración y no de poder. Todas las voces deberían tenerse en consideración y la democracia ser un principio guía para la convivencia.

....

3.2. Conocimientos esenciales

...Patrones de desarrollo evolutivo, en particular en relación con los ámbitos del desarrollo social y la capacidad comunicativa

...Conocimiento de los distintos estilos de aprendizaje y sus implicaciones sobre los métodos de enseñanza

...Comprensión de las estrategias de manejo conductual positivas

3.3. Habilidades esenciales

...Apoyar el desarrollo comunicativo de los alumnos

...Promover estrategias de autorregulación del propio aprendizaje

...Promover estrategias para el aprendizaje autónomo

...Implementar planteamientos personalizados para cada estudiante con establecimiento de objetivos propios para cada uno

...Promover el aprendizaje cooperativo

...Utilización de las estrategias de manejo conductual...

El perfil propuesto no es un punto de llegada, sino de partida para todos los formadores de formadores que honestamente estén dispuestos a reflexionar sobre su práctica y responsabilidad en la preparación del profesorado del siglo XXI. Seguramente cuando esta publicación salga a la luz, la AEDNEE tendrá accesible en su página Web (y traducida a las distintas

lenguas oficiales) el documento *de trabajo* que contiene el desarrollo completo de las áreas de competencia asociadas a cada valor. Se ha tomado la decisión expresa de que sea un material *sin copyright*, fácil de fotocopiar y distribuir con el ambicioso objetivo de que sea una herramienta útil para la reflexión compartida entre aquellos que trabajan en la formación del profesorado y saben que los difíciles desafíos y retos que afronta la educación inclusiva solo serán posibles de la mano de profesores y profesoras bien pertrechados con los valores y competencias que se han señalado.

Referencias

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000) A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary classroom in one local educational authority, *Educational Psychology*, 20 (2), 191-211
- Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urrés (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. 3th ed.; developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE
- Casnova, M.A. (2011) *Educación inclusiva. Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwe
- Echeita, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9-18, consultado el 6/09/10
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46
- Escudero, J, M. y Martínez, B. (2011) Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55,85-105
- Florian, L. & Rouse, M. (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

- Florian, L. & Linklater, H. (2010) Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all, *Cambridge Journal of Education*, 40 (4), 369-386
- Golder, G., Norwich, B. & Bayliss, P. (2005) Preparing teachers to teach pupils with special educational needs in more inclusive schools: evaluating a PGCE development. *British Journal of Special Education*, 32 (2), 92-99
- Hart, S., Dixon, A., Orummond, M.J., & McIntyre, O. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press
- Lambe, J. (2007) Student teachers, special educational needs and inclusion education: reviewing the potential for problem-based, e-learning pedagogy to support practice. *Journal of Education for Teaching*, 33 (3), 359-377
- Lancaster, J. & Bain, A. (2007) The Design of Inclusive Education Courses and The Self-Efficacy of Preservice Teacher Education Students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (2), 245-256
- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21, 485-496.
- Loreman, T. & Earle, C. (2007) The development of attitudes, sentiments and concerns about inclusive education in a content-infused Canadian teacher preparation program. *Exceptionality Education Canada*, 17 (1), 85-106
- Pearson, S. (2007) Exploring inclusive education: early steps for prospective secondary school teachers. *British Journal of Special Education*, 34 (1), 25-32
- Pugach, M. & Blanton, L. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582
- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011) Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 205-217.
- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Wyland, S., Dorsh, N., Zurita, L., Bosma, J. & Rouse, J. (2006) Project ACCEPT: Preparing pre-service special and general educators for inclusive education. *Teacher Education and Special Education*, 29 (4), 209-212

- Van Laarhoven, T., Munk, D., Lynch, K., Bosma, J. & Rouse, J. (2007) A model for preparing special and general education pre-service teachers for inclusive education. *Journal of Teacher Education*, 58 (5), 440-455
- Voltz, D. L. (2003) Collaborative infusion: An emerging approach to teacher preparation for inclusive education. *Action in Teacher Education*, 25 (1), 5-13
- Woloshyn, V., Bennett, S. & Berrill, D. (2003) Working with students who have learning disabilities – teacher candidates speak out: Issues and concerns in pre-service education and professional development. *Exceptionality Education Canada*, 13 (1), 7-28

Cuadro nº 1. El profesorado con concepciones basadas en el constructo de *Transformabilidad...*
(Florian, L. & Linklater, H., 2010, pp. 375-376))

El profesorado con concepciones basadas en el principio de “transformabilidad” NO

Maneja las actividades de clase imponiendo autoridad

Responde a los individuos sobre la base de supuestas categorías de capacidad (etiquetado, “*labelling*”)

Da por perdido a nadie, nunca, aunque la situación parezca intratable

El profesorado con concepciones basadas en el principio de “transformabilidad” SI

Da a los estudiantes la responsabilidad de *elegir* sus propias actividades de E/A sobre una propuesta de actividades seleccionadas

Promueve y apoyo que el grupo establezca sus propias normas de clase.

Contextualiza el aprendizaje y las experiencias de sus al

Pregunta a sus alumnos hasta dónde quieren llegar en su aprendizaje y cómo harán para conseguirlo

Promueve el interés de sus estudiantes, y crea grupos amistosos. Cuida la autoestima de su alumnado y les anima a ser ambiciosos en sus metas de aprendizaje

Cree que todo el alumnado puede aprender. Siempre cree en el potencial de

En el aula esperaríamos ver u oír:

Cajas con propuestas de actividades, temas, proyectos...

Formas de aprendizaje cooperativo y colaborativo. Trabajo por parejas.

Oportunidades de elegir formas de aprender. Conversaciones sobre el aprendizaje y *ruido*.

Alumnos motivados por su aprendizaje y centrados en sus actividades. Estimulación cognitiva y afecto

Portafolios o diarios que muestren el progreso individual de cada estudiantes

Profesores experimentando y esforzándose en usar diferentes estrategias para ayudar a sus alumnos a aprender

Estudiantes siendo animados a probar diferentes actividades. Aprendizaje activo,

Conduce las interacciones en clase bajo la creencia de que enseñar y aprender es pasar el conocimiento del profesor al alumno	Actúa como facilitador del conocimiento si bien entiende que es el alumno quien debe tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje	aprendiendo haciendo
Diferencia abiertamente a sus alumnos a la hora de realizar tareas y actividades	Anima a sus estudiantes a elegir el nivel de trabajo que ellos pueden acometer.	Evaluación entre iguales y autoevaluación
(NO) Utiliza el trabajo en grupos heterogéneos y si , por el contrario, los agrupamientos basados en capacidades similares	Se mueve entre distintos grupos de trabajo dependiendo de si han terminado su trabajo o no. Permite a sus alumnos moverse entre distintos niveles y refuerza su autoestima	Estudiantes que preguntan e interactúan con otros buscando respuestas
	Considera que los alumnos pueden aprender unos de otros y por ello promueve y facilita el trabajo en grupo, basado en intereses, amistad, confianza, y fortalezas percibidas, etc., y con aquellos con los que crea que aprendería de forma más eficiente.	Mucho movimiento orientado hacia facilitar que los alumnos puedan decidir a qué nivel trabajar
		Discusiones con los estudiantes respecto a su nivel de rendimiento y sobre el que quieren alcanzar
		Discusión entre estudiantes para formar grupos
		Diferentes espacios de trabajo dentro del aula en función de los grupos formados
		Grupos sociables en la medida que los estudiantes tienen la oportunidad de estar en una gran variedad de grupos. Muchas conversaciones y discusiones sobre el trabajo grupal
		Muchos “grupos mixtos” en términos de capacidad en los que el estudiante reconoce que hay compañeros con más conocimientos.

