

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA EDUCACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES

Autores: *PHD Geycell Guevara Fernández¹, PHD José Ignacio Herrera Rodríguez²*

Institución: Universidad Nacional de Educación

Correos electrónicos: geycell.guevara@unae.edu.ec

LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESDE LA EDUCACIÓN CONTINUA DE LOS DOCENTES

RESUMEN

La formación continua de los docentes es un reclamo a nivel internacional, y este sentido se encuentra la formación para conducir proceso de educación inclusiva. El movimiento de la escuela inclusiva supone nuevas tendencias, nuevas 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 (UNESCO 1994) y Dakar 2000 tiene un objetivo que va más allá de la integración y que consiste en reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños. Aunque nuestro país es cosignatario de todos estos foros, la realidad ecuatoriana nos muestra que las acciones de formación en esta área del conocimiento siguen permeada por los conceptos de la integración y las necesidad educativas especiales, lo que no permite estar a la altura de las demandas de los conclave antes mencionados, donde se demanda desde el concepto de inclusión, no se avanza más allá de lo conceptual y no se supera la necesidad de que los docente incorporen en sus prácticas metodologías inclusivas desde proyectos educativos innovadores. Por lo que en este trabajo nos proponemos reflexionar sobre la formación de los docentes para la inclusión desde referentes teóricos y empíricos tomados en cuenta en el proceso de organización de la carrera de educación especial de la UNAE. En el trabajo se emplearon los siguientes métodos: Observación participante, entrevista semiestructuradas y abiertas e historias de vida.

INTRODUCCIÓN

El movimiento de la escuela inclusiva supone nuevas tendencias, nuevas formas de plantear las respuestas a la diversidad de necesidades educativas en la escuela. Esta nueva corriente, surgida a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtien (Tailandia), tiene un objetivo que va más allá de la integración y que consiste en reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños.

La idea de que las escuelas han de ser espacios de bienvenida y de participación para todo el alumnado y de que han de constituirse como comunidades de la diferencia ha sido extensamente abanderada y difundida desde el discurso de la inclusión educativa (Arnaiz, 1996; Ainscow, 2001; Boothet al., 2000; Parrilla, 2007; Moriña, 2008). Sin embargo, tenemos que reconocer que hay que fortalecer al profesorado para la tarea educativa.

En el ámbito normativo del Ecuador, hay que destacar como fortaleza que es uno de los pocos países que cuenta con una Constitución en la que se mencione expresamente en varios artículos pero, especialmente en el 53, que el Estado garantiza la atención de las personas con discapacidad en todos los campos. Tiene además una ley específica, la Ley 180 de Discapacidades. Esta ley establece un Sistema Nacional de Prevención de Discapacidades y de atención e integración de las personas con discapacidades, norma, la organización y funcionamiento del CONADIS, contiene disposiciones sobre los derechos y beneficios de las personas con discapacidad y los procedimientos para sancionar a quienes no cumplen con la ley y a quienes discriminen a las personas por razones de discapacidad.

Durante los años de implementación del Plan Decenal de Educación 2006-2015, estos nudos críticos se han ido superando en gran medida. La política pública educativa ha logrado incrementar las coberturas en Educación Inicial, Educación Básica y al mismo tiempo, se ha trabajado en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo y en elevar los niveles de gobernanza y eficacia institucional. Aunque hay que declarar que el discurso se centra en la atención a la discapacidad con un enfoque asistencialista y que no se es consecuente con el concepto de inclusión que se demanda desde los grandes foros internacionales.

En los procesos exploratorios que como parte de la investigación se han realizado, se aprecia que la formación que se le ha dado a los docentes para enfrentar los procesos de inclusión no supera el acercamiento teórico y no se les ha dado herramientas metodológicas para enfrentar estos procesos en el marco del aula. Por lo que es objetivo de este trabajo reflexionar sobre la formación de los docentes para la inclusión desde referentes teóricos y empíricos tomados en cuenta en el proceso de organización de la carrera de educación especial de la UNAE.

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 y por la riqueza de las experiencias y análisis existentes, resulta en ocasiones 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 como Zuber-Skerritt (1992) y Ferreres (1996) opinan que se desarrolla cuando se crea un estado colectivo de implicación en la mejora de la docencia y se establezca un efectivo apoyo institucional a los profesores tanto de forma individual como colectiva. Se puede señalar que esta formación constituye un proceso dinámico y permanente, con una alta pertinencia social

Alves (2003) entiende por formación del docente 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 especializadas.

Por su parte, Feiman-Nemser (1990) resume la formación del docente en cinco orientaciones estructurales y conceptuales:

1. Académica: Resalta el rol del profesor como intelectual, académico y especialista en la materia. Valora la calidad de la educación en el dominio de los contenidos y en la función transmisora de los mismos.
2. Práctica: La imagen que se destaca es la del profesor como práctico reflexivo, desde su vertiente artística.
3. Tecnológica: Se centra en los conocimientos y habilidades de la enseñanza. Aprender a enseñar implica conocer y desarrollar los conocimientos derivados de la investigación sobre la enseñanza. Su finalidad es la preparación de los docentes para una enseñanza eficaz.
4. Personal: El desarrollo personal es el eje central de la formación de los profesores, concibe la enseñanza y el aprendizaje como un proceso en el que la persona se desarrolla y llega a ser uno mismo.
5. Crítica-social: Presenta al profesor como un sujeto crítico hacia el sistema educativo.

La profesora Mingorance (1993), 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.

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 (2001) propone comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos, considerar las diferencias como

oportunidades de aprendizaje, evaluar de las barreras a 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* (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)

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).

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 (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.

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 están 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 (como el proporcionado por la UNESCO, 2009), todavía existen grandes diferencias en el entendimiento y, como resultado, en la práctica.

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.

Según el informe “Formación del profesorado para la educación inclusiva” (2011). Se destacan cuatro valores en la enseñanza y el aprendizaje 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 (Pérez Gómez, 2010; Zeichner, 1993 y 2010; y Marcelo, 1995) todas ellas 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 (Giroux, 2001) Pérez Gómez (1992: 423) señaló hace más de una década las características básicas que debe incluir todo programa de formación del profesorado: de proporcionar un bagaje cultural, desarrollar en el alumnado la capacidad de reflexión crítica a favorecer el desarrollo en el alumnado de actitudes que requieran el compromiso político.

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, el cambio (Marcelo, 1995). 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 define el carácter emergente, autoconstructivo y creativo del conocimiento (Ainscow, 2007 y 2015b; Ainscow y Sandil, 2010). Lo singular, lo concreto y lo diverso, no pueden ser respondidos desde la norma, la regla, la técnica. Se necesita una revisión de la forma y 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,

que concibe que el avance en el mismo no es únicamente dependiente de los criterios y resultados de la investigación básica.

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

La búsqueda de nuevos planteamientos epistemológicos y metodológicos para la formación de profesorado desde la perspectiva inclusiva es una constante, donde lo singular, lo concreto, lo diverso, no pueden ser respondidos desde la norma, la regla, la técnica.

Se necesita una revisión de la forma en la que se elabora el conocimiento en educación especial, que busca enmarcarse en un concepto de científicidad más amplio, que concibe que el avance en la misma no es únicamente dependiente de los criterios y resultados de la investigación básica. Se asume que desde la adopción de nuevos axiomas, desde la reflexión sobre nuevos temas se puede de hecho llegar a 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 será 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 EE que por ejemplo actúan de asesores o consultores en educación especial 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: La diversidad educativa es como se ha señalado una nota clave, identitaria, de la educación de hoy en día. 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.

CONCLUSIONES

En esencia las competencias básicas de los docentes de la Educación especial, han de centrarse en conocimientos sobre las materias, sobre la gestión del aprendizaje y el comportamiento, apoyo a todo el alumnado en el aprendizaje académico, práctico, social y emocional y en el uso de enfoques educativos para aulas heterogéneas. Los enfoques de aprendizaje participativo y constructivista, la organización y desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje cooperativo y basado en problemas capacitan al docente para el diseño aulas y procesos de enseñanza pensados para todos los alumnos. Trabajo en equipo (con padres, familias y otros profesionales educativos). La capacidad de colaboración, de trabajo en grupo, la competencia para la creación de comunidades de aprendizaje profesional en los centros, aparecen sin duda como competencias básicas para impulsar el cambio educativo que la EE de hoy en día demanda. Desarrollo profesional y personal, el aprendizaje a lo largo de la vida, toda vez que la docencia es una actividad de aprendizaje.

Una formación integradora de teoría y práctica, de pensamiento y acción. Ello supone el reconocimiento de la necesidad de integración curricular entre experiencias formativas profesionalizadoras, entre experiencias formativas académicas y experiencias formativas prácticas.

Las actitudes hacia la diversidad como alternativa cultural. El aprendizaje del docente de educación especial como un proceso de transformación y desarrollo personal, que enfatice los aspectos actitudinales, afectivos y relacionales como claves para que ese 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, hacia experiencias divergentes caracterizados por la diversidad y hacia la colaboración como pauta de relación profesional y por la investigación de nuevos recursos educativos que contribuyan a una mejora de la educación en situaciones de diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

1. Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (1), 3-7.

2. 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.
3. Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. London: Centre for Studies on Inclusive Education.
4. Donnelly, V. y Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. *Prospects*, 41, 341-353.
5. EADSNE (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: European Agency for Development in Special Needs Education.
6. Engelbrecht, P. (2013). Teacher education for inclusion, international perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 115-118.
7. 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 de la Universidad de Huelva.
8. Forlin, C. (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing paradigms and innovative approaches*. London: Routledge.
9. Forlin, C. (2012). *Future Directions for Inclusive Teacher Education: An International Perspective*. Abingdon: Routledge.
10. González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente. Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
11. Hegarty, S. (1995). Teacher training. En OECD, *Integrating students with special needs into mainstream schools* (59-68). París: OECD.
12. Marcelo, C. (1995). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
13. Mitler, P. y Daunt, P. (1995). Teacher education for special needs in Europe. Londres: Cassell.
14. Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad: Materiales de formación para el profesorado*. Madrid. Síntesis
15. Organización Mundial de la Salud (2011) *Informe mundial sobre discapacidad*. Ginebra: Suiza, OMS
16. Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education* (pp. 19-36). London: Springer Books

17. Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
18. 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.
19. Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2), 37-60.
20. Schuttenberg, E.M. (1983). Preparing the educated teacher for the 21st century. *Journal of Teacher Education*, 34(4), 14-17
21. UNESCO (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. París: UNESCO.
22. 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.