

Formación del profesorado para la educación inclusiva

PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA



**Formación del profesorado para la
educación inclusiva**

**PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE
EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**

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



Education and Culture DG

Este documento está patrocinado por la DG de Educación y Cultura de la Comisión Europea:

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

Lifelong Learning Programme

Las opiniones expresadas en esta publicación no representan necesariamente la opinión oficial de la Agencia, de sus países miembros o de la Comisión. La Comisión no se hace responsable del uso que pueda darse de la información contenida en ella.

Editora: Amanda Watkins, Personal de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales desea agradecer las contribuciones de todos los representantes y coordinadores nacionales de la Agencia, así como la participación especial de las siguientes personas en la elaboración de este documento:

- Los integrantes del Grupo Aesor y los expertos nacionales del proyecto Formación del profesorado para la educación inclusiva. Sus datos de contacto se encuentran al final de este documento.

- Los responsables políticos, profesionales, estudiantes, alumnos y familias participantes en las 14 visitas de 2010 y 2011. Los detalles de estas visitas se encuentran en: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-study-visits>

Se permite el uso de fragmentos de esta publicación con referencia expresa de la fuente: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (2012) *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva* Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

El texto adjunto a este documento no posee derechos de autor y puede adaptarse o modificarse expresando la fuente original.

Traducción: Yolanda Jiménez Martínez

ISBN (Impreso): 978-87-7110-335-9

ISBN (Electrónico): 978-87-7110-356-4

© **European Agency for Development in Special Needs Education 2012**

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

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

www.european-agency.org



ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| PREFACIO | 5 |
| SUMARIO | 7 |
| INTRODUCCIÓN | 10 |
| PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA | 13 |
| IMPLEMENTACIÓN DEL PERFIL DE LOS PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA | 21 |
| Principios generales | 21 |
| Empleo del Perfil | 22 |
| Factores que favorecen la implementación del Perfil | 23 |
| BASE CONCEPTUAL DEL PERFIL | 28 |
| Un enfoque sobre la educación inclusiva basado en los valores:..... | 28 |
| Las áreas de competencia como un enfoque a seguir | 30 |
| Conexión entre las prioridades normativas europeas y la formación docente | 32 |
| METODOLOGÍA PARA DESARROLLAR EL PERFIL | 34 |
| DESARROLLO FUTURO DEL PERFIL | 38 |
| REFERENCIAS | 41 |
| ANEXO 1 – UTILIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN CADA PAÍS | 43 |
| ANEXO 2 – MEJORAR LA CALIDAD DEL PROFESORADO: AGENDA POLÍTICA DE LA UNIÓN EUROPEA | 45 |
| ANEXO 3 – LOS DEBATES SOBRE EL PERFIL: FORMULARIO PARA LA RECOGIDA DE DATOS | 48 |
| PARTICIPANTES | 49 |



PREFACIO

El proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” ha analizado cómo se prepara al profesorado para la educación inclusiva en su formación inicial. El proyecto, de tres años de duración, proponía identificar las competencias, los conocimientos, la comprensión, las actitudes y los valores necesarios de todos los docentes, independientemente de la materia, la especialidad o el rango de edad al que enseñan o el tipo de centro educativo en el que trabajan.

Participaron 55 expertos de 25 países: Alemania, Austria, Bélgica (tanto de la parte flamenca como francesa), Chipre, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido (Escocia, Gales, Inglaterra y Irlanda del Norte), República Checa, Suecia y Suiza. El grupo estaba compuesto por expertos en normativa, responsables de la formación del profesorado y de la educación inclusiva, además de formadores de docentes, tanto de formación en educación ordinaria como especial.

El proyecto ha estado asesorado por un Grupo Asesor compuesto por miembros de la Junta de representantes, coordinadores nacionales y personal de la Agencia y por una asesora externa, la noruega Kari Nes. Algunos de los componentes del Grupo Asesor se reunieron durante el proyecto con representantes de la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (DG-EAC), del Centro de Investigación e Innovación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD-CERI) y la Oficina Internacional de Educación (IBE) de UNESCO garantizando así la relación con otras iniciativas europeas e internacionales en este campo.

Los resultados y material desarrollados por el proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” se encuentran disponibles en el sitio web del propio proyecto: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>:

- Diversas publicaciones sobre normativa internacional, así como publicaciones de investigación desde el año 2000, que incluyen material de 18 países.
- Informes sobre la formación del profesorado para la educación inclusiva en los países participantes. Estos informes se presentan en un formato común que permite la búsqueda por temas específicos en los diferentes países.
- Un informe-síntesis que revisa las fuentes de información del proyecto, de modo que se presentan las principales conclusiones y las recomendaciones relacionadas con la formación docente en Europa.
- Un documento “base” que relaciona los datos recabados durante las actividades del proyecto con las recomendaciones realizadas en el informe-síntesis.

Otro de los resultados de la investigación es este *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*, que se elaboró a partir de las investigaciones, de la información proporcionada por los países y en especial, de las reuniones celebradas con los expertos del proyecto y los representantes de los grupos de formación del profesorado en 14 visitas de estudio a varios países durante 2010 y 2011.

Además de los expertos seleccionados en cada país, han participado en las actividades del proyecto alrededor de 400 personas, entre éstas se encuentran estudiantes de magisterio, profesores y directores de centros escolares, administradores locales, representantes de ONG, responsables políticos, alumnado y familias. La Agencia



agradece su inestimable contribución al proyecto y sus resultados y particularmente en la preparación del Perfil que se presenta en este documento.

Cor Meijer

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



SUMARIO

El proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” investigó cómo se prepara al profesorado para la educación inclusiva en su formación inicial. El proyecto, de tres años de duración, proponía identificar las competencias, los conocimientos, la comprensión, las actitudes y los valores necesarios de todos los docentes, independientemente de la materia, la especialidad o el rango de edad al que enseñan o el tipo de centro educativo en el que trabajan.

Este Perfil es uno de los múltiples resultados del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva”, llevado a cabo por la Agencia. Los representantes nacionales de la Agencia solicitaron información concreta sobre las competencias, actitudes, conocimientos y habilidades necesarias en los docentes que trabajan en entornos inclusivos. Este documento es una respuesta directa a dicha petición.

Este informe se dirige principalmente a los profesores de docentes y a los responsables en la toma de decisiones (encargados de la formación inicial del profesorado) que pueden ejercer su influencia en el desarrollo de la normativa sobre dicha formación en educación inclusiva además de iniciar e introducir cambios en la puesta en práctica. Los participantes de esta formación inicial son un objetivo crucial, ya que el proyecto afirma que dicha ésta es un elemento clave para lograr mayores cambios, necesarios para la implementación de la educación inclusiva.

El Perfil no incluye los trabajos ya realizados anteriormente en Europa. Trata sobre todo de señalar de manera realista las preocupaciones expresadas por los representantes nacionales y de desarrollar un instrumento europeo, basado en la información y las aportaciones nacionales.

En primer lugar, el perfil se ha creado como una guía para el diseño e introducción de programas de formación inicial para todos los docentes. La intención es que sea considerado un estímulo a la hora de identificar la información relevante, planificar métodos de enseñanza y especificar los resultados del aprendizaje deseados, y no sea únicamente un guión de contenidos de los programas de formación inicial.

Concretamente, los objetivos de este documento son:

- 1 - Identificar un marco de valores y de competencias básicos adaptables a cualquier programa inicial de formación docente.
- 2 - Señalar los valores esenciales y las competencias necesarias para la preparación de todo el profesorado que trabajará en educación inclusiva, teniendo en cuenta todas las formas de diversidad.
- 3 - Señalar los factores clave que fomentan la introducción de los valores propuestos y de las áreas de competencia sobre educación inclusiva, dentro de los programas de formación inicial.
- 4 - Reforzar el debate surgido durante el proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” en relación a si la educación inclusiva es responsabilidad de todos los docentes, y si la preparación de éstos para trabajar en entornos inclusivos es responsabilidad de todos los formadores del profesorado que trabajan en programas de formación inicial.

Este documento trata sobre las actividades y reuniones, que tuvieron lugar durante casi tres años y que incluyen a los expertos del proyecto y a más de 400 participantes de la comunidad educativa (responsables y expertos de diferentes centros escolares y sectores



de la formación del profesorado, estudiantes de magisterio en prácticas, familias y alumnos). Entre ellos han debatido sobre las competencias que todos los docentes necesitan para trabajar en entornos inclusivos.

Se han utilizado tres parámetros para su elaboración:

1 - La inclusión es el enfoque principal, un derecho básico que se sustenta en los valores esenciales.

2 - Existen dificultades prácticas y conceptuales a la hora de centrarse en ciertas competencias aisladas cuando se enseña en entornos inclusivos. Para que el Perfil fuera relevante en diferentes países, era necesario un enfoque amplio de la utilización de estas competencias.

3 - Las prioridades políticas y los efectos de las políticas sociales dentro de cada país no se pueden ignorar. Sin embargo, existe un marco normativo a nivel internacional y europeo que todos los países suscriben y que afecta a la educación inclusiva y a la formación docente.

Se han señalado cuatro valores esenciales relativos a la enseñanza y al aprendizaje como la base del trabajo en la educación inclusiva de todos los docentes. Estos valores están asociados con las áreas de competencia del profesorado. Las áreas de competencia se componen de tres elementos: actitudes, conocimientos y habilidades. Una determinada *actitud* o creencia necesita un cierto *conocimiento* o nivel de comprensión y posteriormente una serie de *habilidades* para poder aplicar este conocimiento a una situación práctica. Para cada área de competencia identificada se presentan las actitudes, conocimientos y habilidades que las estructuran.

El Perfil se ha creado en torno a este marco de valores esenciales y áreas de competencia:

Valorar en positivo la diversidad del alumnado: las diferencias entre los estudiantes son un recurso y un valor dentro de la educación.

Las áreas de competencia incluidas en este valor se relacionan con:

- Las diferentes concepciones de la educación inclusiva.
- El punto de vista del profesorado sobre las diferencias entre los alumnos.

Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.

Las áreas de competencia dentro de este valor están relacionadas con:

- Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de los estudiantes.
- Un enfoque docente efectivo en grupos heterogéneos.

Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores.

Las áreas de competencia dentro de este valor están relacionadas con:

- Trabajar con los padres y las familias.
- Trabajar con un amplio número de profesionales de la educación.

Desarrollo profesional y personal: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas.

Las áreas de competencia dentro de este valor están relacionadas con:



-
- Los docentes son profesionales que deben reflexionar.
 - La formación inicial del profesor como base de un aprendizaje y desarrollo profesional activo.

Estructurar estos valores y áreas de competencia son principios generales acordados, relativos a la utilización del documento. Además, se pueden señalar varios factores que apoyan su uso. Estos factores no tratan solamente su posible uso dentro de programas de formación inicial docente, sino también asuntos más amplios relacionados con las normativas y la práctica en escuelas y formación docente.



INTRODUCCIÓN

Este Perfil es uno de los principales resultados del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” llevado a cabo por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>). Dentro de este proyecto, que duró tres años e incluyó a 55 expertos nacionales de 25 países europeos, se consideraron los siguientes aspectos:

- ¿Qué tipo de docentes son necesarios para una sociedad inclusiva en la escuela del siglo XXI?
- ¿Cuáles son las competencias esenciales de un profesor en la educación inclusiva?

El proyecto se centraba en la educación ordinaria, en sus docentes y en cómo aprenden durante su formación inicial para trabajar en entornos inclusivos. La cuestión principal que se tuvo en cuenta fue: *cómo se forma a los docentes en su formación inicial para ser “inclusivos”*.

Los representantes nacionales de la Agencia solicitaron información concreta sobre las competencias, actitudes, conocimientos y habilidades que necesitaban los profesores que trabajan en entornos inclusivos. Este documento es una respuesta directa a esa petición. Recoge las informaciones extraídas durante el proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva”, incluyendo las normativas internacionales, reseñas sobre la bibliografía de investigación, los informes nacionales (<http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-info>) y lo más importante: los descubrimientos y recomendaciones del informe de síntesis del proyecto *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades* (2011).

Este Perfil no incluye de nuevo trabajos realizados anteriormente en Europa. Trata más bien de señalar de manera realista las preocupaciones expresadas por los representantes nacionales y de desarrollar un instrumento europeo, basado en la información y en las contribuciones nacionales. El documento se ha creado como una guía para el diseño e introducción de programas de formación docente inicial. No es un guión sobre su contenido, pero contiene material de apoyo para identificar dicho contenido, la planificación de métodos y la especificación de los resultados de aprendizaje deseados en las diferentes opciones de formación de los docentes a la hora de trabajar en clases ordinarias.

Principalmente, el Perfil trata sobre las diversas actividades y reuniones en las que participaron expertos y otros 400 miembros de la comunidad educativa – profesionales de diferentes centros educativos y sectores de la formación docente, estudiantes de magisterio en prácticas, familias y alumnado – que han debatido sobre las competencias que todos los profesores necesitan para desarrollar su trabajo en entornos inclusivos. (Más detalles en el epígrafe “Metodología”).

El Perfil es ambicioso: recoge toda la información generada durante el proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” y presenta el marco de ideas debatidas y acordadas en el plano europeo para promover un enfoque ideal de los programas de formación inicial de los profesores. El Perfil ha sido desarrollado como un documento que apoye iniciativas inclusivas en la formación docente en cada país. Todos los expertos que han participado en el proyecto de la Agencia “Formación del profesorado para la educación inclusiva” están de acuerdo en que el Perfil es una gran ayuda y



debería incluirse dentro de los programas iniciales de formación docente si se quiere conseguir una mayor educación inclusiva en Europa.

En el Perfil informa sobre *qué* valores esenciales y áreas de competencia deberían desarrollarse dentro de los programas de formación. Sin embargo, no trata de describir *cómo* esas áreas deben ser utilizadas dentro de los diferentes programas nacionales de educación inicial docente. Aunque algunas claves que conciernen a su uso se tratan dentro de un epígrafe posterior, el Perfil se ha diseñado cómo un instrumento que tiene que ser examinado y desarrollado de forma que se adapte al contexto de cada sistema de formación del profesorado.

Específicamente, los objetivos son:

1 - Identificar el marco de valores y áreas de competencia aplicables a cualquier programa de formación inicial docente. Estos valores y áreas no son propias de ninguna materia, edad, etapa educativa o sector y no están relacionadas con ninguna vía o método formativo concretos.

2 - Señalar los valores y áreas de competencia necesarios para preparar a todos los profesores para trabajar en educación inclusiva, teniendo en cuenta todas las formas de diversidad. Estos valores y áreas de competencia deben estar presentes durante los programas iniciales, para ser utilizados como base de un desarrollo posterior dentro del periodo inicial y, después, en el desarrollo profesional permanente.

3 - Señalar los factores clave que apoyan la introducción de los valores y áreas de competencia propuestos para la educación inclusiva en los programas iniciales.

4 - Reforzar los argumentos propuestos durante el proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva”: la educación inclusiva es responsabilidad de todos los docentes y formar a todos los profesores para trabajar en entornos inclusivos es responsabilidad de todos los formadores de docentes que trabajan en programas iniciales.

En el informe de síntesis del proyecto se recomendó formar para la educación inclusiva a todo el profesorado en programas de formación inicial. El Perfil trata sobre este tema y sobre otras conclusiones presentadas en el informe de síntesis y las relaciona con el marco de valores y áreas de competencia necesarios para todos los docentes, si estos pretenden ser realmente eficaces en aulas inclusivas.

El objetivo principal de este documento son los formadores de docentes y los responsables en la toma de decisiones – directores de los programas de formación inicial – que estén en situación de influir en las normativas relativas a la formación del profesorado en educación inclusiva, y posteriormente iniciar e introducir cambios en la práctica. Los participantes de los programas iniciales se consideran un objetivo clave, ya que otra de las conclusiones del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” es que la formación docente es un punto de influencia clave para conseguir una serie de cambios necesarios para la educación inclusiva en general.

La OCDE (2005) sugiere que aumentar la calidad del profesorado es la iniciativa que probablemente mejore aun más los resultados de los centros educativos. El informe de síntesis del proyecto *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa* (2011) sugiere que este argumento se podría desarrollar aún más – preparar a los profesores para responder a las diferentes necesidades a las que tendrán que enfrentarse en las clases de hoy en día es, posiblemente, la iniciativa que más influya en el desarrollo de comunidades más inclusivas.



Este documento indica el punto de partida en los programas iniciales para poder ser utilizado en los diferentes contextos nacionales. Teniendo esto en cuenta, el Perfil y la información adicional mostrada en este documento no se presentan en el formato de un informe de investigación. El texto consensuado se desarrolla en el siguiente punto, repartido en diferentes secciones que incluyen: debates sobre los factores que apoyan la su utilización, el marco conceptual (incluyendo la relación con las actuales prioridades normativas en Europa), una sección que describe la metodología utilizada para su implementación, y por último algunas puntualizaciones.

El Perfil no busca ser un resultado final del proyecto, sino un documento que sirva de estímulo para el debate y un medio para promover el desarrollo del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” en otros países.

Para contar con material de apoyo en los debates nacionales se presenta:

1. El texto de las páginas 13 a la 20 es un documento sin derechos de autor que los profesionales pueden desarrollar o modificar según sea necesario, de forma que se adapte a cualquier necesidad. En la portada de este documento hay una copia “separata” del Perfil que puede ser copiada o modificada según se necesite, proporcionando como referencia la fuente original cuando esto suceda.
2. En el sitio web de la Agencia pueden encontrarse copias completas descargables de este informe en: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/profile>



PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

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.

En las siguientes secciones, estos valores se presentan junto con las áreas de competencia del docente que tienen asociadas. Estas áreas se componen de tres elementos: actitudes, conocimientos y habilidades. Una actitud o creencia necesita un conocimiento o nivel de comprensión y posteriormente, las habilidades necesarias para aplicar este conocimiento a una situación práctica. Para cada área identificada, se presentan las actitudes, conocimientos y habilidades que las estructuran.

Es importante destacar que, para asegurar que todos los factores clave se tienen en cuenta, las áreas se presentan enumeradas. Sin embargo, los factores no tienen ningún orden jerárquico y no deben verse de forma aislada, ya que todos están conectados y dependen los unos de los otros.

Las áreas de competencia presentadas aquí son las más importantes identificadas en los debates del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva”, pero no son exhaustivas. Deben verse como la base para desarrollar rutas formativas y como el punto de partida para debates a diferentes niveles acerca del contexto específico de las áreas necesarias para todos los docentes que trabajan en diferentes países y contextos.

1. Valorar en positivo la diversidad del alumnado: las diferencias entre los estudiantes son un recurso y un valor dentro de la educación.

Las áreas de competencia incluidas aquí son:

- Las diferentes concepciones de la educación inclusiva.
- El punto de vista de los docentes sobre estas diferencias.

1.1 Concepciones de la educación inclusiva

Las actitudes y creencias que estructuran esta área de competencia son ...

... la educación se basa en creer en la igualdad, en los derechos humanos y en la democracia para todos los estudiantes.

... la educación inclusiva se trata de una reforma social y no es negociable.

... la educación inclusiva y la calidad de la educación no pueden tratarse como dos asuntos diferentes.

... el simple acceso a la educación ordinaria no es suficiente. “Participar” significa que todos los estudiantes están implicados en las actividades de aprendizaje significativas.

Los conocimientos esenciales y la comprensión que estructuran esta área de competencia incluyen ...



... los conceptos y principios teóricos y prácticos que estructuran la educación inclusiva en contextos globales y locales.

... las diversas concepciones y normativas de las instituciones educativas, en todos los niveles, que influyen a la educación inclusiva. Los docentes tienen que conocer y comprender los posibles puntos fuertes y débiles del sistema educativo en el que trabajan.

... la educación inclusiva es un enfoque dirigido a todo el alumnado, no solo para los que teóricamente tienen diferentes necesidades y pueden correr el riesgo de ser excluidos.

... el lenguaje de la inclusión y de la diversidad junto con las implicaciones de la utilización de una terminología para describir, organizar y diagnosticar al alumnado.

... la educación inclusiva como la presencia (acceso a la educación), la participación (calidad de la experiencia educativa) y la consecución (procesos de aprendizaje y sus resultados) de todos los estudiantes.

Las habilidades y destrezas imprescindibles dentro de estas áreas de competencia incluyen ...

... examinar de forma crítica las creencias y comportamientos personales y el impacto que tienen en las diferentes acciones.

... involucrarse en una práctica siempre ética y respetar la confidencialidad.

... la habilidad para conocer el devenir educativo para comprender mejor las situaciones actuales y sus contextos.

... desarrollar estrategias que preparen a los profesores para enfrentarse a entornos no inclusivos y para trabajar en situaciones segregadas.

... mostrar la empatía suficiente con las diversas necesidades de los estudiantes.

... promover el respeto dentro de las relaciones sociales y utilizar un lenguaje correcto con todos los estudiantes y miembros de la comunidad educativa.

1.2. El punto de vista del docente ante las diferencias entre estudiantes

Los comportamientos y creencias que estructuran este área de competencia incluyen ...

... es normal ser "diferente".

... la diversidad entre los estudiantes debe respetarse, valorarse y comprenderse como un recurso que amplía las oportunidades de aprendizaje y añade un valor a los centros de enseñanza, a las comunidades locales y a la sociedad.

... se deben escuchar y valorar las opiniones de todos los estudiantes.

... la influencia del docente es clave para el autoestima de los estudiantes y, por consiguiente, de su potencial aprendizaje.

... la manera en la que se diagnostican las necesidades especiales y la modalidad de escolarización del alumnado puede tener un impacto negativo en sus oportunidades de aprendizaje.

Los conocimientos esenciales y la comprensión que estructuran este área de competencia incluyen ...

... información esencial sobre la diversidad del alumnado (necesidades de apoyo, cultura, lengua, procedencia socio-económica, etc.).



... los propios alumnos pueden servir como recurso para facilitar la comprensión de la diversidad.

... los estudiantes aprenden de diferente forma y esto puede utilizarse como apoyo de su propio aprendizaje y del de sus compañeros.

... la escuela es una comunidad y un entorno social que afecta a la autoestima de los estudiantes y a su aprendizaje.

... la escuela y los alumnos de una clase cambian constantemente; la diversidad no se puede ver como un concepto estático.

Las habilidades y destrezas imprescindibles que se desarrollan en este área de competencia incluyen ...

... aprender a aprender de las diferencias.

... identificar la manera más apropiada de responder a la diversidad en todas las situaciones.

... señalar la diversidad a la hora de introducir los contenidos.

... usar la diversidad de enfoques y estilos de aprendizaje como un recurso para la enseñanza.

... contribuir a la construcción de escuelas como comunidades de aprendizaje que respeten, promuevan y valoren los logros de todos los estudiantes.

2. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos.

Las áreas de competencia que se incluyen en este valor se relacionan con:

- Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los estudiantes.

- Enfoques educativos efectivos en clases heterogéneas.

2.1 Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los estudiantes

Los comportamientos y creencias que estructuran este áreas de competencia incluyen ...

... aprender es, principalmente, una actividad social.

... el aprendizaje académico, práctico, social y emocional son igual de importantes para todos los estudiantes.

... las expectativas de los profesores son una clave determinante para el éxito del estudiante, de ahí que unas altas expectativas sean muy importantes.

... todos los estudiantes deberían participar activamente en la toma de decisiones relativas a su aprendizaje, así como en cualquier proceso de evaluación.

... los padres y las familias son un recurso esencial en el aprendizaje del estudiante.

... desarrollar una autonomía y autodeterminación es esencial para todo el alumnado.

... se debe descubrir y estimular la capacidad de aprendizaje y el potencial de cada alumno.

El conocimiento esencial que estructura este área de competencia incluye ...

... comprender el valor del trabajo en equipo con padres y familiares.



... los modelos y vías de desarrollo típicos y atípicos de los niños, en particular los relacionados con el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas.

... los diferentes modelos de aprendizaje y enfoques que pueda adoptar el estudiante.

Las habilidades imprescindibles que se desarrollan dentro de este área de competencia incluyen ...

... ser un comunicador verbal y no verbal efectivo, que pueda responder a las diferentes necesidades comunicativas de los estudiantes, padres y otros profesionales.

... desarrollar las capacidades y habilidades comunicativas de los estudiantes.

... valorar y posteriormente desarrollar la capacidad de “aprender a aprender habilidades” en los estudiantes.

... formar estudiantes autónomos e independientes.

... facilitar enfoques cooperativos de aprendizaje.

... desarrollar enfoques que faciliten comportamientos positivos que apoyen el desarrollo y las interacciones sociales del alumnado.

... facilitar situaciones de aprendizaje en las que el estudiante pueda “correr riesgos” e incluso fallar en un entorno seguro.

... utilizar enfoques de evaluación del aprendizaje que tengan en cuenta el aprendizaje social y emocional tanto como el académico.

2.2 Enfoques metodológicos eficientes en clases heterogéneas.

Los comportamientos y creencias que estructuran este área de competencia incluyen ...

... los profesores eficientes lo son para todo el alumnado.

... los docentes asumen la responsabilidad de facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes en el aula.

... las destrezas de los estudiantes no están limitadas. Todos los estudiantes tienen la capacidad de desarrollarse y aprender.

... aprender es un proceso y el objetivo de todos los estudiantes es el desarrollo de habilidades para “aprender a aprender”, no solo el conocimiento del contenido o la materia.

... el proceso de aprendizaje es esencialmente el mismo para todos los estudiantes. Existen muy pocas “técnicas especiales”.

... en algunas ocasiones, determinadas dificultades de aprendizaje específicas necesitan respuestas basadas en adaptaciones curriculares y metodológicas.

El conocimiento y comprensión imprescindibles que estructuran este área de competencia incluyen ...

... conocimiento teórico sobre los procesos de aprendizaje, además de modelos de docencia que apoyen tales procesos.

... enfoques y conocimiento acerca de la organización del aula y de los comportamientos positivos.

... controlar el entorno físico y social del aula para apoyar el aprendizaje.

... formas de identificar y dar respuesta a las barreras para el aprendizaje y sus implicaciones metodológicas.



... el desarrollo de competencias clave – especialmente las competencias básicas – y sus enfoques metodológicos y evaluativos.

... la evaluación formativa centrada en los logros del alumnado.

... la diferenciación del contenido curricular, de los procesos de aprendizaje y de los materiales de enseñanza, teniendo en cuenta a todo el alumnado y dando respuesta a las diversas necesidades.

... enfoques personalizados para todos los estudiantes, apoyando el aprendizaje autónomo.

... elaboración, desarrollo y evaluación de Planes Individuales o de programas similares de aprendizaje individual, cuando sea necesario.

Las habilidades y destrezas imprescindibles que se desarrollan en esta área de competencia incluyen ...

... desarrollar habilidades de liderazgo que incluyan enfoques positivos de organización del aula.

... trabajar con los estudiantes de manera individual y en grupos diferenciados.

... utilizar los contenidos como un instrumento inclusivo que apoye el acceso a la enseñanza.

... señalar problemas relativos a la diversidad en los procesos de elaboración del currículo.

... diferenciar los métodos, contenidos y resultados del aprendizaje.

... trabajar con los estudiantes y sus familias para personalizar el aprendizaje y el entorno educativo.

... facilitar un aprendizaje cooperativo en el que los estudiantes se ayuden los unos a los otros de diversas maneras – incluyendo compañeros “mentores” – en agrupamientos flexibles.

... utilizar de manera sistemática diferentes métodos de enseñanza.

... emplear las tecnologías y las tecnologías asistivas como apoyo a métodos de enseñanza más flexibles.

... implementar enfoques basados en la evidencia del éxito del aprendizaje, métodos alternativos de aprendizaje, una enseñanza flexible y un *feedback* claro para el alumnado.

... aplicar una evaluación formativa y sumativa que fomente el aprendizaje y no catalogue a los estudiantes, ni suponga consecuencias negativas para ellos.

... formar parte de la solución de los problemas de forma cooperativa con los estudiantes.

... recurrir a las habilidades verbales y no verbales de manera que se facilite el aprendizaje.

3. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores.

Las áreas de competencia que se incluyen dentro de este valor se relacionan con:

- Trabajar con los padres y las familias.

- Trabajar con un amplio número de profesionales de la educación.



3.1 Trabajo con las familias

Los comportamientos y creencias que estructuran este área de competencia incluyen ...

... conocer el valor añadido que tiene el trabajo en colaboración con las familias.

... respetar las raíces culturales, sociales y las opiniones de las familias.

... entender la comunicación y la colaboración eficaz con las familias como una responsabilidad docente.

Los conocimientos y la comprensión imprescindibles que estructuran este área de competencia incluyen ...

... la enseñanza inclusiva basada en el trabajo en equipo.

... la importancia de unas competencias personales positivas.

... el impacto de las relaciones personales dentro de la consecución de los objetivos educativos.

Las habilidades y destrezas imprescindibles que se desarrollan dentro de este área de competencia incluyen ...

... comprometer eficazmente a los padres y a las familias en el aprendizaje de sus hijos.

... comunicarse correctamente con los padres y los miembros de familias que tienen diferentes raíces culturales, étnicas, lingüísticas y sociales.

3.2 Trabajo con un amplio número de profesionales de la educación

Los comportamientos y creencias que estructuran este área de competencia incluyen ...

... la educación inclusiva requiere que todos los profesores trabajen en equipo.

... la colaboración, el compañerismo y el trabajo en equipo son instrumentos fundamentales. Todos los profesores deberían aceptarlas.

... el trabajo cooperativo fomenta el desarrollo profesional de y para otros profesionales.

Los conocimientos y la comprensión esenciales que estructuran este área de competencia incluyen ...

... los valores y beneficios del trabajo en equipo con el resto de profesores y profesionales de la educación.

... estructuras y redes de apoyo disponibles para conseguir más ayuda, mejores resultados y asesoramiento.

... modelos de trabajo entre departamentos en los que los profesores dentro de las aulas inclusivas colaboran con otros expertos y miembros de diferentes disciplinas.

... modelos educativos de colaboración en los que los profesores emplean enfoques de trabajo en equipo, haciendo partícipes a los propios alumnos, los padres, el resto de profesores y trabajadores del centro escolar, además de que, si se precisa, haya profesionales de otras disciplinas.

... lenguaje/terminología, conceptos y perspectivas básicos acerca del trabajo de otros profesionales de la educación.

... la importancia de las interacciones existentes entre los diferentes implicados, que deben ser conocidas y tratadas correctamente.



Las habilidades y destrezas esenciales que se desarrollan dentro de este área de competencia incluyen ...

... la introducción de habilidades de liderazgo y control de las clases que faciliten el trabajo efectivo entre departamentos.

... una enseñanza flexible y colaborativa.

... el trabajo como parte de la comunidad educativa y recurrir al apoyo de recursos internos y externos.

... construir una comunidad en la clase que sea parte de una comunidad más grande dentro de la escuela.

... contribuir a los procesos de evaluación, crítica y desarrollo de toda la escuela.

... colaborar en la resolución de problemas con el resto de profesionales.

... contribuir a las relaciones con otros centros escolares y organizaciones de la comunidad educativa.

... recurrir a las habilidades verbales y no verbales de manera que se facilite el trabajo en equipo con otros profesionales.

4. Desarrollo profesional y personal: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas.

Las áreas de competencia dentro de este valor están relacionadas con:

- Los docentes son profesionales que deben reflexionar.
- La formación inicial del profesor como base de un aprendizaje y desarrollo profesional continuo.

4.1. Los profesores como profesionales que reflexionan

Los comportamientos y creencias que estructuran este área de competencia incluyen ...

... la enseñanza es una actividad que resuelve problemas y requiere una planificación continua y sistemática además de evaluación, reflexión y, posteriormente, cambio.

... la práctica reflexiva facilita a los profesores el trabajo con los padres además del trabajo en equipo con otros profesores y profesionales que trabajan dentro y fuera del colegio.

... la importancia de prácticas basadas en datos concretos para guiar el trabajo del profesor.

... valorar la importancia del desarrollo de una pedagogía personal que pueda guiar el trabajo docente.

Los conocimientos esenciales que estructuran este área de competencia incluyen ...

... destrezas meta-cognitivas personales para “aprender a aprender”.

... aquello que forma a un profesional que reflexiona y cómo desarrollar dicha reflexión y ponerla en práctica.

... métodos y estrategias para la evaluación del trabajo.

... métodos de investigación y la importancia del trabajo docente.

... el desarrollo de estrategias personales para la resolución de problemas.



Las habilidades y destrezas imprescindibles que se desarrollan en esta área de competencia incluyen ...

... evaluar sistemáticamente el trabajo realizado.

... involucrar de forma efectiva al resto de profesionales en la reflexión sobre la docencia y el aprendizaje.

... contribuir al desarrollo de la escuela como comunidad educativa.

4.2 La formación inicial docente como base para el aprendizaje y desarrollo profesional continuo.

Los comportamientos y creencias que estructuran esta área de competencia incluyen ...

... los profesores son responsables de su desarrollo profesional constante.

... la formación inicial es el primer paso del aprendizaje profesional de los docentes.

... la docencia es una actividad de aprendizaje. Estar abierto a aprender nuevas destrezas y solicitar información y asesoramiento de manera activa es un punto fuerte, no una debilidad.

... un profesor no puede ser un experto en todas las cuestiones relacionadas con la educación inclusiva. Un conocimiento básico es imprescindible para los profesores que empiezan en la educación inclusiva, pero un aprendizaje continuo es esencial.

... el cambio y desarrollo es constante dentro de la educación inclusiva. Los docentes necesitan habilidades para controlar y responder a aquellas necesidades que cambian a lo largo de su carrera profesional.

Los conocimientos y comprensión imprescindibles que estructuran este área de competencia incluyen ...

... la ley educativa y el contexto legal en el que trabajan y las responsabilidades y obligaciones hacia estudiantes, familiares, compañeros de trabajo y hacia la profesión docente dentro de ese contexto legal.

... las posibilidades, oportunidades y vías hacia una mejor educación docente activa, para desarrollar un conocimiento y destrezas que mejoren las prácticas inclusivas.

Las habilidades y destrezas imprescindibles que se desarrollan dentro de este área de competencia incluyen ...

... flexibilidad en las estrategias docentes que promueven la innovación y el aprendizaje personal.

... utilizar estrategias de control del tiempo que creen posibilidades para conseguir oportunidades de desarrollo activo.

... estar abierto y ser pro-activo, para considerar al resto de compañeros y otros profesionales como recursos de enseñanza e inspiración.

... contribuir en todos los procesos de aprendizaje y desarrollo de la comunidad educativa.



IMPLEMENTACIÓN DEL PERFIL DE LOS PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Principios generales

Las siguientes afirmaciones marcan los principios generales acordados que estructuran los valores centrales y áreas de competencia propuestos dentro del Perfil.

1 - Los valores y áreas de competencia para trabajar en la educación inclusiva son necesarios en todos los docentes, así como la educación inclusiva es responsabilidad de todos.

2 - Los valores y áreas de competencia para la educación inclusiva proporcionan a los profesores las bases que necesitan para trabajar con estudiantes con diferentes necesidades dentro del aula ordinaria. Es una distinción importante, que pone el foco de la inclusión más allá de simplemente solucionar las necesidades de determinados grupos de estudiantes (por ejemplo, los que tienen necesidades educativas especiales). Los valores y áreas de competencia refuerzan la idea de que la educación inclusiva es un enfoque para todos, no solo para un grupo particular de estudiantes con determinadas necesidades.

3 - Los valores y áreas de competencia que se señalan en este documento para la formación docente inicial son la base de comportamientos, conocimientos y habilidades clave que necesitan construirse durante la iniciación y las posteriores oportunidades de formación docente. Las áreas de competencia son una parte integral de un continuo de oportunidades de desarrollo profesional, que se ofrecen a través de vías de progreso claras, las cuales incluyen cursos especializados sobre necesidades educativas especiales. Estas áreas de competencia se deben desarrollar continuamente durante la carrera profesional de cualquier docente.

4 - Los valores y áreas de competencia que todos los docentes necesitan para trabajar en entornos inclusivos no contradicen a la educación especial ni a la formación de los profesores de alumnos con necesidades educativas especiales que colaboran con profesores de enseñanza ordinaria en su trabajo. Estos valores y áreas de competencia son la base del trabajo de todo el profesorado, generalistas o especialistas.

5 - Los valores y áreas de competencia descritas en el Perfil son amplias, para permitir el desarrollo de los profesores en su aprendizaje permanente como profesionales que reflexionan a través de la experiencia y la acción basada en la investigación.

6 - Los valores y áreas de competencia pueden ayudar al desarrollo profesional de los estudiantes de magisterio y pueden servir de guía para el trabajo del formador de docentes.

7 - Los valores y áreas de competencia de la educación inclusiva se deben ver como el punto de partida para el diseño y planificación de la formación inicial de los docentes. La educación inclusiva como un enfoque sistemático debe aplicarse a esta formación además de a los contenidos escolares

8 - La integración de los valores y las áreas de competencia de la educación inclusiva dentro de la formación docente inicial se tiene que debatir entre un amplio número de personas implicadas, en diferentes contextos y situaciones a nivel nacional. A través de este diálogo, las áreas de competencia pueden ser un mecanismo para reducir la desconexión que se observa entre los profesores del aula y otros agentes implicados en la educación.



Empleo del Perfil

Uno de los acuerdos a los que se llegó dentro del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” es que el objetivo de la formación docente inicial debe ser:

- El desarrollo de las capacidades de los nuevos profesores, de modo que sean aún más inclusivas al ponerlas en prácticas.
- La formación de nuevos profesores que enseñen de manera efectiva, además de expertos en el contenido de las materias que imparten.

El Perfil se desarrolló para apoyar la inclusión en todos los programas de formación docente inicial. Los valores y áreas de competencia son transversales, no tienen como objetivo un determinado sector o materia. De la misma forma, estos valores y áreas no son privativos de un programa u otro.

En su origen, el Perfil se desarrolló como una guía para el diseño e introducción de los programas de formación inicial docente para todo el profesorado. No se trata de un guión para el contenido de estos programas: sirve para identificar el contenido relevante, planificar los métodos de trabajo y especificar los resultados que se desean para estos programas.

Este uso se ha debatido y acordado entre los expertos incluidos en el proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva”. Sin embargo, las reuniones entre numerosos participantes en las actividades del proyecto señalaron que el Perfil podría utilizarse en otros escenarios. Algunas sugerencias para estos usos alternativos del documento que se señalaron incluyen:

- Para los estudiantes de formación inicial del profesorado, el Perfil puede ser una herramienta de reflexión personal. Especialmente, puede servir como punto de partida para la superación de experiencias personales relacionadas con la exclusión en la escuela, así como destacar comportamientos relevantes, conocer las materias y destrezas sobre las que los estudiantes de magisterio necesitan reflexionar de manera crucial para poder hacer frente a los estereotipos que tengan.
- Para los formadores de docentes, el Perfil podría ser un instrumento para el debate, útil para la deconstrucción y reconstrucción de las ideas preconcebidas sobre el alumnado y sobre la educación inclusiva como elemento útil para todos. El Perfil también hace de guía para el propio trabajo de los formadores de docentes con sus estudiantes, que presentan diferentes necesidades.
- Para los profesores en activo, el Perfil podría ser utilizado como una guía para identificar las prioridades personales dentro de las actividades de desarrollo profesional continuo.
- Para los equipos directivos de los centros escolares, el Perfil puede ser visto como una guía para el profesorado del centro y para un desarrollo profesional prolongado en el tiempo, unido al crecimiento de toda la escuela.
- Para los gestores de centros educativos, el Perfil podría ser una guía para la contratación, que identifique a los profesionales que estén preparados correctamente para trabajar en las escuelas. El Perfil también podría señalar las prioridades del desarrollo profesional inicial y a largo plazo de otros profesionales que trabajen en los centros escolares (por ejemplo, los psicólogos y orientadores).

Esta última sugerencia muestra un problema recurrente del que comentaron numerosos participantes durante el proyecto: los valores propuestos en el Perfil no son solamente imprescindibles para todos los profesionales, sino también para el trabajo del equipo



directivo de la escuela, de los formadores docentes, del resto de profesionales educativos y los responsables en la toma de decisiones.

Factores que favorecen la implementación del Perfil

Durante los tres años que duraron las actividades del proyecto, se identificaron y trataron varias barreras que impedían el desarrollo de la formación docente para la inclusión. Sin embargo, se ve claramente, gracias al trabajo que ya se ha realizado en otros países, que existen enfoques innovadores que dan soluciones a las posibles barreras existentes. Como resultado de tener en cuenta estas prácticas innovadoras y de la utilización de las diversas conversaciones mantenidas con los responsables del Perfil, se han identificado varios factores clave que apoyan su uso. Estos factores no solo tratan un posible uso del Perfil en la formación inicial docente, sino también cuestiones más amplias relativas a las normativas y a la puesta en práctica en los centros educativos y en la formación del profesorado.

En los siguientes apartados, estos factores clave están vinculados directamente al marco de las ocho áreas de recomendaciones para la formación docente inicial que se presentaron en el informe de síntesis del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” (más información en: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities>).

Las recomendaciones del proyecto indican claramente las áreas de desarrollo prioritarias en la formación inicial docente europea. Los factores que los participantes consideraron imprescindibles para apoyar el uso del Perfil se parecen, en cierta manera, a las recomendaciones hechas en el informe de síntesis.

1. Factores relativos a la formación docente

1.1 Contratación de los profesores de la formación inicial docente

- Valorar la diversidad entre los estudiantes de magisterio debe ser un valor clave que se refleje en la normativa y en el trabajo de las instituciones de formación docente.
- La aparente homogeneidad de los estudiantes debe ser objeto de reflexión. Los requisitos de acceso a esta formación y las estrategias de selección deben revisarse cuidadosamente si se va a tener en cuenta la diversidad de los estudiantes. Deben desarrollarse métodos flexibles de enseñanza, que traten de atraer a estudiantes de magisterio con diferentes orígenes, que pertenezcan a diferentes ámbitos culturales y sociales. Especialmente, se debe tener en cuenta la apertura de vías dentro de la enseñanza que apoyen la selección de estudiantes con discapacidades (como las descritas en la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* de la ONU, 2006).

1.2 Programas de formación docente inicial

- Uno de los principales fines de estos programas es ayudar a los estudiantes de formación inicial del profesorado a desarrollar su propia teoría pedagógica, basada en un pensamiento crítico y en destrezas analíticas que estén relacionadas con el conocimiento, las habilidades y valores reflejados en las competencias. De la misma manera, deben comenzar a entender el papel que juega el profesor en la escuela como comunidad de aprendizaje.
- Las normas y valores culturales que el estudiante de magisterio trae consigo deben considerarse el punto de partida necesario para la adquisición de conocimientos y destrezas. Esta formación debe construirse sobre las experiencias inclusivas previas de los alumnos y, cuando sea necesario, eliminar las experiencias que hayan experimentado



en centros segregados centros segregados que hayan experimentado. Al mismo tiempo, son precisas actividades que ayuden a eliminar estereotipos de toda índole y a desarrollar una sensibilidad basada en la total comprensión de los problemas que rodean a la diversidad y en la habilidad de aplicar este conocimiento.

- Los estudiantes de magisterio necesitan experimentar de primera mano el trabajo con alumnado con diferentes necesidades y con profesores experimentados en entornos inclusivos. Necesitan ver la teoría puesta en práctica en oportunidades de desarrollo profesional en las escuelas, además de tener la oportunidad de realizar sus prácticas en estos entornos.

- La formación inicial necesita reflejar el cambio de concepción de los contenidos escolares, como base de las asignaturas hacia enfoques de enseñanza-aprendizaje *transversal*. El currículo de la formación inicial debe basarse en un modelo en el que las prácticas inclusivas estén presentes en los contenidos de todas las áreas y asignaturas. Un currículo de estas características necesita:

- considerar las necesidades de aprendizaje particulares de aquellas personas o grupos que puedan ser excluidos en la educación ordinaria.
- Incentivar a los estudiantes, permitiéndoles experimentar las barreras del aprendizaje, así como la oportunidad de resolver adecuadamente situaciones problemáticas de la vida real.

- Es necesario lograr unos “valores activos” en la formación inicial docente, en los que los valores fundamentales y las áreas de competencia sean percibidos por los propios estudiantes de formación inicial del profesorado en sus estudios y sus prácticas docentes. La evaluación de los valores y las áreas de competencia necesita, esencialmente, una evaluación dirigida al aprendizaje de dicha formación inicial. Sobre todo, los comportamientos, conocimientos y destrezas incluidas en las áreas de competencia deberían demostrarse de diferente manera y mediante diferentes métodos de evaluación, como la autoevaluación, la valoración conjunta entre los estudiantes, la de sus compañeros, además de la evaluación de documentos.

1.3 El trabajo de los formadores de docentes

- Los valores y áreas de competencia descritas en el Perfil se pueden aplicar al trabajo de todos los formadores de docentes de programas de educación inicial. El formador necesita ser el modelo de estos valores y áreas de competencia cuando trabaja con sus alumnos. Tienen que demostrar cómo se debe valorar la diversidad y cómo apoyar adecuadamente el aprendizaje de los alumnos, utilizando diferentes métodos de enseñanza y evaluación. Además, es necesario desarrollar el trabajo en equipo con el personal escolar y los formadores de docentes de otras disciplinas o materias.

- Los formadores necesitan verse a ellos mismos como estudiantes durante toda su vida. Tienen que ser activos y se les debe apoyar en la búsqueda de oportunidades para el desarrollo profesional continuo, pues mejorarán su labor como educadores de docentes preparados para la inclusión.

- Si se quiere apoyar a los alumnos de forma correcta para que se conviertan en docentes de educación inclusiva, todos los formadores deben ocuparse de tratar los conocimientos, habilidades y valores reflejados en las competencias, especialmente en los casos en los que no tengan experiencia en el trabajo con alumnos con diferentes necesidades. Las oportunidades de desarrollo profesional para los educadores deberían incluir actividades de concienciación, centradas en cuestiones de diversidad. Sin embargo, si los educadores docentes quieren ser un buen modelo de los valores y áreas señaladas en el Perfil, también será necesario obtener resultados directos y de la experiencia en la propia



educación inclusiva. Además deberán ser capaces de transmitir el qué, cómo y el porqué de la enseñanza a alumnos con necesidades especiales.

1.4 La colaboración entre escuelas y facultades de magisterio.

- Para que los estudiantes accedan a experiencias prácticas en los centros escolares, la organización y recursos de las facultades tienen que facilitar el trabajo entre los formadores docentes y los profesionales de las escuelas y del resto de la comunidad educativa.

- Se deben tener en cuenta los diferentes papeles de la educación superior y de los profesores/tutores en los propios centros escolares, como modelos de la práctica inclusiva para los estudiantes. Para apoyar correctamente a los estudiantes de formación inicial del profesorado en diferentes entornos y ayudarles a formar parte de las diferentes actividades de la comunidad educativa (no solamente la enseñanza en el aula), el personal escolar debe utilizar los enfoques que se señalan dentro del Perfil. Para esto será necesario que el propio personal tenga la oportunidad de desarrollarse profesionalmente.

2. Factores relacionados con la normativa sobre los profesores y la educación inclusiva

2.1 Un enfoque sistemático

- El papel de los profesores en el desarrollo de la educación inclusiva dentro del aula es imprescindible. Sin embargo, el profesor de un aula inclusiva no es el único componente en el desarrollo de una escuela inclusiva y su papel es parte de un enfoque más amplio. Este enfoque se centra en asegurar los derechos de los alumnos, a la vez que establece unas determinadas estructuras de apoyo y recursos que facilitan la introducción de estos derechos en todos los niveles educativos.

- Los responsables a nivel regional y nacional tienen un papel de suma importancia en crear una visión de la educación inclusiva que luego sea trasladada a los marcos legislativos de las escuelas y de la educación docente. Todas las normativas escolares y de formación del profesorado deben elaborarse utilizando resultados e información reales. Esta normativa debe ser consultada y comparada para que sirva de apoyo mutuo y busque los mismos objetivos.

- Las normativas institucionales de la formación inicial deben ser establecidas en la creencia de la Educación Superior como una organización de aprendizaje inclusivo. El papel de los gestores en la creación, comunicación y la posterior introducción de esta visión es crucial. Estas normativas tienen que promover un enfoque inclusivo en todos los programas. La educación inclusiva tiene que ser un concepto transversal a todas las asignaturas y áreas. Por consecuencia, la normativa de la formación inicial tiene que tener en cuenta sus implicaciones en otras cuestiones importantes, como la selección y el desarrollo profesional de los formadores docentes.

- La homogeneidad en los profesores de Magisterio es igual de importante que la homogeneidad dentro del conjunto de alumnos. Los estudiantes necesitan modelos a seguir, formadores y legisladores, que reflejen la diversidad social existente. Las estrategias de selección en la Educación Superior deben reflejar la diversidad de los miembros de la comunidad local.

- Los formadores docentes también necesitan oportunidades para crecer profesionalmente (inductivamente, con tutorías y formación permanente). Esto servirá para apoyar su trabajo como formadores y será un modelo de los valores y competencias reflejadas en el perfil.



2.2 Clarificación del lenguaje y de la terminología

- Se necesitan unas definiciones y conocimientos comunes relacionados con los conceptos clave de la educación inclusiva, para así apoyar su implementación. La colaboración entre los diferentes agentes en la educación inclusiva se puede facilitar mediante el uso de conceptos compartidos que estructuran los valores clave y las áreas de competencia del Perfil.
- La educación inclusiva debería ser vista como un enfoque para todos los estudiantes. El centro de atención del trabajo de los docentes debe ser superar las barreras del aprendizaje de todos los estudiantes. Esto implica alejarse de la visión de la inclusión como un método para una minoría, que se basa en identificar sus diferencias, o de un método basado en etiquetas que podrían tener consecuencias negativas para sus estudios.

2.3 Apoyo constante a los docentes

- La educación inclusiva debe verse como una tarea común, en la que diferentes participantes tienen un papel y responsabilidades que cumplir. La idea de que los profesores tienen que cumplir su papel incluye el acceso a una organización que facilite la comunicación y el trabajo en equipo entre los diferentes profesionales (incluidos los de Educación Superior), además de oportunidades de desarrollo profesional permanentes.
- Los valores y áreas de competencia deben verse como una guía para la formación docente y para las oportunidades de desarrollo profesional. El razonamiento, la enseñanza dentro de la escuela, el desarrollo profesional continuo y las vías de progresión para la educación especial deben estar al mismo nivel que los valores propuestos durante la formación inicial del docente. Las áreas de competencia señaladas en el Perfil deben incluirse dentro de un enfoque de aprendizaje espiral, que debe ser utilizado posteriormente en otras actividades de desarrollo profesional. Este enfoque debe replantearse en los niveles más profundos del aprendizaje y la comprensión.
- Las oportunidades de desarrollo profesional para los profesores en activo que no hayan trabajado dentro de la educación inclusiva deben guiarse por los valores y áreas de competencia establecidos en el Perfil.
- Las oportunidades de desarrollo profesional para el equipo directivo de la escuela deben guiarse por los principios de la educación inclusiva, unidos a los valores presentados en el Perfil. Sus comportamientos y creencias sobre la inclusión son imprescindibles para determinar hasta qué punto la cultura organizadora de las escuelas está al mismo nivel que los valores reflejados en el Perfil.

2.4 Medidas adaptadas a los principios inclusivos

- Los profesores y formadores de docentes tienen que trabajar en comunidades de aprendizaje (escuelas y facultades). Estas comunidades los valorarán como profesionales y apoyarán su trabajo a través de una visión clara y una cultura compartida que promueva la educación inclusiva en todos los niveles.
- Todas las escuelas y facultades deben examinar las prácticas organizadoras relativas a la inclusión. A través de procesos transparentes de control de la calidad, los profesores y los formadores docentes deben ser apoyados para que realicen contribuciones a la evaluación y desarrollo de las prácticas que apoyan unos valores compartidos de aprendizaje en entornos inclusivos.
- Estas medidas y procesos deben reconocer el trabajo de los profesores y formadores con todos los alumnos. Tales medidas deben tener en cuenta el amplio número de logros académicos y no deben centrarse en unas interpretaciones limitadas del éxito académico.



Comentarios finales

Los factores que apoyan la implementación del Perfil aquí presentados no son exhaustivos. Son relevantes en todos los contextos y situaciones y es necesario explorar las implicaciones de dicha aplicación más detalladamente dentro del contexto de cada país. Sin embargo, se ha realizado un listado de propuestas acordadas por los expertos del proyecto y sus participantes, resultado de los debates mantenidos durante el estudio.

El Perfil describe los valores clave y áreas de competencia que los profesores que trabajan en escuelas, al igual que los que los preparan, deben demostrar cuando trabajan con sus alumnos. El trabajo de un profesor preparado para la inclusión debe ser apoyado por otros profesionales educativos, por la organización y cultura de la escuela y por el marco normativo de la educación en general. Todos juntos facilitan la inclusión. Este modelo debe quedar reflejado claramente en la formación inicial y formar parte de una formación permanente y ser considerado un aspecto central del aprendizaje.



BASE CONCEPTUAL DEL PERFIL

El Perfil que fue elaborado durante el proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” presenta los valores clave y las áreas de competencias acordadas para todos los profesores, de modo que les ayudarán a trabajar dentro de la educación inclusiva. Se utilizaron tres parámetros para guiar el desarrollo del Perfil:

1 - La inclusión es, esencialmente, un enfoque educativo basado en principios y derechos, estructurado por una serie de valores centrales.

2 - Existen dificultades prácticas y conceptuales a la hora de centrarse en competencias aisladas para la enseñanza inclusiva y para que el Perfil sea relevante en diferentes países. Es necesario un enfoque amplio sobre el uso de las competencias.

3 - Las prioridades políticas y los efectos de las políticas sociales dentro de cada país no se pueden ignorar, pero existe un marco normativo a nivel internacional y europeo que todos los países suscriben, que afecta a la educación inclusiva y a la formación del profesorado.

Cada uno de estos parámetros se describe en las siguientes secciones, ya que proporcionan la base conceptual del Perfil.

Un enfoque sobre la educación inclusiva basado en los valores:

Uno de los principales objetivos de la Estrategia Europea 2020 (ET 2020) es la educación (http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm). Este objetivo hace hincapié en la importancia de los valores en los sistemas educativos europeos: “Hasta 2020, el principal objetivo de la cooperación en Europa debe ser apoyar el mayor desarrollo de la educación y los sistemas de formación en los Estados Miembro, los cuales deben proteger:

a) el desarrollo personal, social y profesional de sus ciudadanos

b) Una prosperidad económica sostenible, a la vez que se promueven valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural.” (Conclusiones del Consejo 2009, pag. 3).

El marco estratégico de la ET 2020 establece cuatro objetivos para la educación y la formación en la siguiente década. El tercer objetivo se centra en: promover la igualdad, la cohesión social y la ciudadanía activa. Dentro de este objetivo, la importancia de los valores se subraya: “La educación debe promover las competencias interculturales, los valores democráticos y respetar los derechos fundamentales y el entorno, además de combatir todas las formas de discriminación, fomentando la interacción entre los jóvenes con sus compañeros de diferentes orígenes” (pag. 4).

En el informe del 2008 de la Conferencia Internacional en Educación Inclusiva se habla de lo siguiente: “La educación inclusiva se basa en una serie de ideas y valores relacionados con un tipo de sociedad que debe ser construida y el ideal de ser humano que debe desarrollarse. Si queremos formar una sociedad más inclusiva, más pacífica y más respetuosa con las diferencias, es imprescindible que los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar y experimentar estos valores en su proceso educativo, en las escuelas o en entornos no formales” (pag. 11).

La forma de pensar ha pasado de la idea de que la inclusión es un medio para comprender y superar una discapacidad. Actualmente, está plenamente aceptada la idea de que concierne a cuestiones sobre género, etnia, condiciones sociales, salud y derechos humanos, acceso, participación y logros (Ouane, 2008).



El artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) subraya que las personas con discapacidad tiene derecho a la educación. Señala además: “Las naciones reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con la vista puesta en hacer realidad este derecho sin discriminar, basándonos en la igualdad de oportunidades, las naciones deben asegurar la existencia de un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y de un aprendizaje a lo largo de la vida, enfocado al completo desarrollo del potencial como persona y el sentido de dignidad y valía. Además debe reforzar el respeto a los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana” (pag. 17).

Además, la UNESCO y UNICEF (2007) señalan que: “El derecho a la educación requiere un compromiso al acceso universal, incluyendo tomar todas las medidas necesarias para que llegue hasta a los niños más marginados. Pero no basta con llevar a los niños a las escuelas; esto no garantiza una educación que les permita alcanzar sus objetivos económicos ni sociales, ni adquirir las destrezas, conocimientos, valores o comportamientos que les conviertan en ciudadanos activos y responsables” (pag. 27)

Una educación inclusiva basada en los derechos, para todos los estudiantes, necesita un enfoque completo. Para esto, los profesores tienen que ser vistos más que como un simple recipiente de información. La UNESCO (2008) establece que: “Aplicar a la educación un enfoque basado en los derechos, para movernos hacia la inclusión, requerirá una reforma del sistema escolar comprensiva que incluya la modificación de las garantías constitucionales y las normativas, del currículo, de los sistemas de formación docente, de los materiales, de los entornos educativos, de las metodologías, de la utilización de los recursos, etc. Y lo más importante: será necesario un cambio de actitud por parte de las personas que están dentro del sistema educativo, para que den la bienvenida a la diversidad y a las diferencias y las vean como una oportunidad y no como problemas” (pag. 29).

La educación inclusiva es un gran concepto que influye en diferentes normativas y métodos educativos, ya sea en la educación obligatoria, superior y docente. Los objetivos de la educación inclusiva se consiguen dentro de entornos y sistemas que valoran en igualdad y ven las escuelas como un recurso para la comunidad. La educación inclusiva se preocupa de todos los estudiantes e intenta aumentar la participación significativa de cada estudiante en las oportunidades de aprendizaje. También intenta reducir su exclusión de la educación y de la sociedad en conjunto.

La educación inclusiva es esencialmente, un enfoque basado en principios y derechos, estructurada por una serie de valores centrales: igualdad, participación, desarrollo y apoyo de la comunidad educativa y respeto a la diversidad. Los valores que un profesor hace suyos son factores determinantes de sus acciones. El *Informe Mundial sobre la Discapacidad* (2011) sugiere que: “La formación adecuada de los profesores de la escuela ordinaria es crucial si quieren trabajar con seguridad y ser efectivos a la hora de enseñar a niños con diferentes necesidades” (pag. 222). El informe hace hincapié en que esta formación necesita centrarse en comportamientos y valores, no solo en conocimientos y destrezas.

La actividad de aprendizaje entre iguales sobre desarrollo profesional docente de 2011 sugiere que “no todos los aspectos de la enseñanza pueden ser definidos en su totalidad. Aspectos tales como los valores profesionales del profesor, su predisposición o comportamiento pueden ser igual de importantes como aspectos más cuantificables” (pag. 7) El informe sugiere que en Europa: “Los componentes de las competencias del profesor suelen incluir: conocimientos, habilidades y valores” (pag. 10).



De ahí que se acordase que el punto de partida necesario para explorar las competencias de los profesores que enseñan en educación inclusiva fueran los valores fundamentales. Los cuatro valores relacionados con la docencia y el aprendizaje de todos los estudiantes, que se señalaron durante el proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” (valorar la diversidad del alumnado, apoyar a todos los estudiantes, trabajar con toda la comunidad y fomentar el desarrollo profesional y personal), son las bases de todos los profesores en la adquisición de conocimientos, desarrollo del entendimiento y de las habilidades necesarias para trabajar en la educación inclusiva.

Dentro del proyecto se propuso que estos valores:

- son una serie de principios que se pueden demostrar en las actuaciones de los docentes.
- se convierten en “conocimiento teórico que se enriquece con la práctica”, como resultado de las oportunidades de aprendizaje que se presentan durante la formación del profesorado.

Las áreas de competencia como un enfoque a seguir

Los valores imprescindibles para todos los profesores que trabajan en educación inclusiva se han utilizado como la base para identificar las competencias esenciales que todos los profesores necesitan para trabajar en ella. Los representantes de la Agencia pidieron que el proyecto se centrara en las competencias del profesor, y que estuviera apoyado por los trabajos realizados nacional e internacionalmente.

A nivel internacional, el informe de 2005 de la OECD *Teachers Matter* señala: “una serie de competencias personales crean una diferencia de calidad y efectividad en la docencia” (pag. 100). Las posibles competencias identificadas se centran en el conocimiento de las materias y en varias destrezas transversales (como la comunicación, auto-gestión, destrezas relativas a la organización y resolución de problemas).

La mayoría de los países que participaron en el proyecto incluyen las competencias docentes en el nivel de la Educación Superior o de las normativas nacionales. Un resumen del uso de las competencias en la educación inicial docente se incluye en el Anexo 1. (Esta información se resume en los informes nacionales del proyecto y está disponible en: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>)

Sin embargo, se debe tener en cuenta que la idea de estas competencias y/o sus aplicaciones en la formación inicial generalmente difiere bastante en cada país. Este fue el caso de diferentes países, que no solo identificaron competencias esenciales diferentes para los profesores, sino que también interpretaron el término “competencia” de distinta forma.

Dentro del informe de síntesis del proyecto *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa* se propuso que: *los términos “competencias” e “indicadores” no son intercambiables* y tras las charlas que se llevaron a cabo, se acordaron con los expertos las siguientes definiciones dentro del proyecto:

Indicadores: se refiere, por lo general, a un grupo de medidas con las que se puede evaluar los resultados al final de un programa de estudio de estudiantes de formación inicial del profesorado o cursos de formación docente.

Competencias: se desarrollan a lo largo del tiempo en los estudiantes de magisterio y los docentes que demuestran progresivamente su destreza en determinadas situaciones y entornos. Forman parte de la base de la educación inicial de un docente y la base para



continuar el desarrollo profesional. (Informe de síntesis del proyecto *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa*, 2011, pag. 46).

Durante los debates del proyecto, los expertos nacionales llegaron a la conclusión de que existen dificultades prácticas y conceptuales a la hora de centrarse en “competencias aisladas” y subrayaron la necesidad de tener cuidado con:

- Repetir el trabajo ya hecho en los países participantes, a la hora de identificar y catalogar las competencias específicas en contextos particulares.
- Desarrollar un perfil de las competencias docentes demasiado simple, que podría ser interpretado como algo mecánico.
- Proponer un instrumento descriptivo que no pueda ser utilizado como una base sobre la que progresar en este área.

El modelo desarrollado y utilizado en el Perfil está basado en la idea de que las áreas de competencia tienen diversos aspectos.

Las áreas de competencia perfiladas, unidas a los valores centrales de la educación inclusiva, se componen de tres elementos:

- Comportamientos y valores.
- Conocimiento y comprensión.
- Habilidades y destrezas.

Un determinado *comportamiento* necesita un determinado *conocimiento* o nivel de comprensión y después, *destrezas* para poder aplicar este conocimiento en una situación práctica. Para cada área de competencia identificada, se presentan los comportamientos, conocimientos y destrezas esenciales.

Este enfoque se basa en el trabajo de Ryan (2009), que describe los comportamientos como “rasgos multidimensionales”, pero sobre todo en Shulman (2007), que describe el aprendizaje profesional como un aprendizaje de la cabeza (conocimiento), las manos (habilidades o prácticas) y del corazón (comportamientos y creencias).

Es muy importante tener en cuenta que el enfoque tomado está en línea con los puntos de vista de una serie de estudiantes que formaron parte de las visitas a cada país en 2011. Los jóvenes opinaron sobre qué hace a un profesor bueno y qué hacen los profesores buenos que les ayuda a aprender realmente.

Sus respuestas mostraron sus ideas sobre la importancia de poseer globalmente las destrezas de enseñanza. Incluyeron respuestas como “los profesores buenos son amables y tienen sentido del humor”; “explican bien las cosas y organizan muchas actividades, nos permiten trabajar en grupo”; “¡nos dan su opinión y casi todos hacen del estudio algo divertido e interesante!”

En cierto modo estas ideas parecen muy simples, pero implican un mensaje poderoso y complejo para todas las personas involucradas en la educación de los docentes inclusivos – la docencia no puede reducirse a una lista de habilidades demostrables o a unos conocimientos que pueden ser adquiridos mediante exámenes.

Las áreas de competencia que se presentan cubren todos los aspectos del trabajo de los profesores tenidas en cuenta a nivel nacional: competencias de enseñanza, de cooperación con los demás, a nivel escolar y del sistema educativo. Sin embargo, la presentación de estas áreas de competencia se basa en los cuatro valores principales acordados para la educación inclusiva, interconectados y dependientes de cada área de competencia.



Conexión entre las prioridades normativas europeas y la formación docente

El Perfil se relaciona directamente con tres áreas de las iniciativas normativas europeas: en primer lugar, competencias clave del aprendizaje, en segundo lugar, enfoques competitivos dentro de la educación superior y finalmente, mejorar las normativas de formación docente.

Las competencias clave que necesitan todos los ciudadanos dentro de un contexto de aprendizaje se describen en la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006. Se identifican ocho competencias clave:

1. Comunicación en la lengua materna
2. Comunicación en lenguas extranjeras
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. Competencia digital
5. “Aprender a aprender”
6. Competencias cívicas y sociales
7. Sentido de iniciativa
8. Conciencia cultural y artística.

La relevancia de estas ocho competencias para todos los estudiantes se subraya dentro del 3º objetivo estratégico del Marco Estratégico ET 2020, que propone que: “La normativa educativa y formativa debería permitir a los ciudadanos, sin tener en cuenta sus circunstancias personales, sociales o económicas, adquirir y desarrollar a lo largo de su vida habilidades que les permitan tener un trabajo, así como las competencias clave necesarias para su empleo. Además debería permitir un aprendizaje posterior, ser ciudadanos activos y dialogar interculturalmente” (pag. 4).

El desarrollo de unas competencias clave durante la educación escolar está unido a la utilización de un enfoque basado en estas competencias en la educación superior. En el trabajo realizado en el proceso de Bolonia, el informe del grupo de informe Iniciativa de Calidad Conjunta, de diciembre de 2003, apoyaba no solo un enfoque basado en resultados en la educación superior, sino que también recomendaba un enfoque basado en las competencias en el que los alumnos: “... puedan aplicar sus conocimientos y comprensión de manera que aporte profesionalidad a su trabajo o vocación, y puedan tener las aptitudes tradicionalmente demostradas a través del desarrollo y apoyo de argumentos y la resolución de problemas dentro de su campo de estudio” (pag. 33).

Esta idea es apoyada por Bergan y Damian (2010), que en un informe del Consejo Europeo establecen que el desarrollo de las competencias de los estudiantes debería ser visto como parte de los objetivos de la educación superior, en la que las competencias que se desarrollen dependan de lo que se consideran los fines de la educación superior. Proponen que “unir competencias” subraya la necesidad de educar a una persona plenamente. La educación debe verse como una forma de adquirir conocimientos y destrezas, pero también valores y comportamientos.

Algunas de las implicaciones de la formación docente son evidentes: los estudiantes de magisterio deben ser formados en enfoques basados en las competencias, ya que su formación inicial será más efectiva, y se les debe preparar para desarrollar un aprendizaje basado en las competencias con todos los alumnos en el aula. Como así propone el informe de síntesis del proyecto *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa* (2011): “Los nuevos profesores deben comprender la complejidad de la



enseñanza y del aprendizaje y los múltiples factores que les afectan. Deben reconocer que todos los alumnos deben involucrarse de forma activa en su aprendizaje, no deben ser los consumidores pasivos de un contenido curricular bien definido” (pag. 68).

Las tres Conclusiones del Consejo más recientes, 2007, 2008 y 2009, han señalado las prioridades a la hora de mejorar la formación docente, como ya han definido los Ministerios de Educación de los Estados Miembro. Se han resumido dentro del documento *Improving Teacher Quality: the European Union Policy Agenda*, realizado en 2010 por Paul Holdsworth, la Comisión Europea y la Dirección General de Educación y Cultura, como una contribución a los debates del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva”. El documento entero se recoge en el Anexo 2.

Se pueden identificar diez áreas de prioridad normativa en las Conclusiones del Consejo:

1. Promover los valores y comportamientos profesionales
2. Mejorar las competencias de los profesores
3. Una elección efectiva del personal para promover la calidad educativa
4. Mejorar la calidad de la formación inicial de los docentes
5. Introducir programas de iniciación para todos los nuevos profesores
6. Proporcionar un apoyo mediante tutores para los profesores
7. Mejorar la calidad y cantidad del desarrollo profesional continuo
8. Liderazgo escolar
9. Asegurar la calidad de los formadores de docentes
10. Mejorar los sistemas de formación docente.

Durante las visitas en países en 2010, este documento se trató en relación al Perfil propuesto por todos los expertos en el proyecto. Los debates concluyeron que el Perfil puede ser visto como un nexo entre las prioridades legislativas de la UE para mejorar la calidad de la educación docente que promueva valores y comportamientos profesionales y mejore las competencias docentes. Sin embargo, se tienen que marcar tres puntos:

- Los valores de la educación inclusiva señalados en el Perfil estructuran estas prioridades normativas.
- Las áreas de competencia señaladas en el Perfil están unidas a estas prioridades de una forma u otra, sin contradicciones.
- El Perfil identifica otras prioridades que pueden tenerse en cuenta en las iniciativas a nivel europeo sobre formación docente y, aun más importante, en la educación inclusiva como una cuestión de derechos humanos y un enfoque de apoyo a todo el alumnado.

Las Conclusiones del Consejo sobre la dimensión social de la educación y la formación (2010) apoyan el argumento que establece que los valores y áreas descritas en el Perfil son beneficiosos para todos los estudiantes, no solo para aquellos excluidos: “La creación de las condiciones requeridas para una inclusión exitosa de los alumnos con necesidades especiales en aulas ordinarias beneficia a todos los estudiantes. Algunas formas de aumentar la calidad de la enseñanza para todos son aumentar el uso de enfoques personalizados, incluir planes de aprendizaje individuales y aprovechar las diferentes evaluaciones para apoyar el proceso de aprendizaje, proporcionando a los profesores las habilidades necesarias para utilizar y beneficiarse de la diversidad, promoviendo el uso de una enseñanza y aprendizaje cooperativos, y ampliando el acceso y la participación” (pag. 5).



METODOLOGÍA PARA DESARROLLAR EL PERFIL

En las actividades realizadas durante los 3 años que duró el proyecto, se completaron una serie de tareas relacionadas con la elaboración del Perfil. Estas actividades se describen en su totalidad en esta sección para:

- Documentar con exactitud los pasos que se siguieron para crear el marco del Perfil y sus contenidos.
- Conocer las importantes contribuciones en la preparación del Perfil que realizaron los expertos seleccionados en el proyecto, las 14 visitas de estudio a diversos países y los más de 400 representantes pertenecientes a diferentes grupos relacionados con este asunto.

Por lo tanto, esta sección proporciona la información descriptiva que resume el proceso de creación del Perfil.

A finales de 2009, el equipo de la Agencia realizó un borrador como base para las reuniones con los expertos nacionales. Este borrador marcaba una serie de principios e ideas clave relacionadas con las competencias docentes para la formación inicial inclusiva del profesorado. Se basaba en la revisión de la información más relevante y de la normativa anterior, además de los resultados recabados por el Grupo Asesor.

Se programaron una serie de visitas para los años 2010 y 2011. Todos los países participantes fueron invitados a enviar su candidatura para acoger una visita que trataría temas clave del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva”. Estas propuestas fueron consideradas por el Grupo Asesor y el equipo del proyecto y, finalmente, las visitas se programaron de acuerdo a un criterio predeterminado. Este incluía la relevancia del tema propuesto, las posibilidades de explorar enfoques diferentes de la educación inicial del profesorado y por último, una representación geográfica equilibrada de los países.

El borrador del Perfil se debatió durante las cinco visitas que tuvieron lugar durante la primavera de 2010, el borrador del Perfil se debatió, tratando temas específicos relacionados con el uso de enfoques basados en las competencias seleccionadas por los equipos del país anfitrión como temas clave de la visita. Las visitas y temas seleccionados fueron:

Belfast, Reino Unido (Irlanda del Norte): examinar las competencias docentes en la zona para desarrollar profesionales más inclusivos, además de tener en cuenta las posibles implicaciones que tendrán para el sistema educativo ordinario. Las competencias que deben ser consideradas por los profesores para poder utilizarlas o introducirlas de la mejor forma.

Oporto, Portugal: explorar cómo el perfil de las competencias puede apoyar el desarrollo de los comportamientos y de los valores, además del conocimiento necesario para la educación inclusiva.

Eger, Hungría: tener en cuenta las áreas de conocimiento necesarias en un perfil operativo y, posteriormente, considerar qué tipo de formación inicial es necesaria para desarrollar los conocimientos y habilidades de un perfil así.

Borås, Suecia: examinar cómo los educadores de docentes deben asegurar que los estudiantes están preparados para ser docentes en la educación inclusiva. En especial, cómo los educadores pueden trabajar de manera inclusiva, de forma que sean un modelo de los métodos inclusivos para sus alumnos.



Utrecht, Holanda: explorar cómo los perfiles de las competencias encajan en el desarrollo de las iniciativas de la educación inclusiva. Sobre todo, explorar qué marcos normativos se necesitan en la formación docente y en la educación inclusiva para que un perfil de este tipo se utilice.

La información sobre todas las visitas realizadas en 2010 se encuentra en: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion>

Las cinco reuniones incluyeron las siguientes actividades:

- Presentación por parte del país organizador del tema o aspectos elegidos además de algunos ejemplos de los métodos del país.
- Una presentación breve de cada experto del proyecto de estos aspectos desde la propia perspectiva de su país.
- Charlas participativas con los expertos y diferentes participantes del propio país.
- Sesiones a puerta cerrada para que los expertos reflexionaran sobre las ideas clave necesarias para el desarrollo del Perfil.

Junto a los expertos del país, más de 100 profesionales de la educación (incluyendo legisladores, profesorado de magisterio, estudiantes, equipos directivos, personal de apoyo especial y representantes comunitarios) participaron en las actividades realizadas durante las visitas.

Además de centrarse en ideas importantes sobre el contenido necesario para el Perfil, surgieron algunas ideas clave como:

- El hecho de que las competencias no pueden verse como una simple lista que hay que completar.
- El papel imprescindible de los valores y comportamientos más profundos en torno a la educación en general y en especial a la educación inclusiva, que deben tenerse en cuenta en la formación de los docentes.

Basándose en las visitas realizadas en 2010, se presentó un documento revisado para su debate en la reunión del proyecto en Zúrich, en otoño de 2010. Este documento, revisado, difería bastante de la versión anterior en dos aspectos. Primero, proponía que el contenido del Perfil se centrara en *valores centrales* para el trabajo de los profesores (se presentaron tres). En segundo lugar, proponía que en lugar de presentar unas competencias limitadas, se destacaran unas *áreas de competencia*, que incluyeran tres elementos: comportamientos, conocimientos y destrezas.

Estos avances se acordaron entre todos los expertos y crearon un nuevo Perfil, utilizando los resultados detallados sobre el contenido específico del documento. Esta versión se basaba en un marco de cuatro valores centrales junto con una serie de áreas de competencia que estructuraban cada valor.

Este borrador estableció las bases de actividades de “validación”, que se realizarían durante las visitas en 2011. En estas actividades, “validación” se referían al acuerdo de los participantes con el marco de valores y áreas de competencia, así como con el contenido del documento del Perfil.

Las visitas que se realizaron en marzo de 2011 fueron a *Nicosia (Chipre)*, *La Valleta (Malta)* y *Stavanger (Noruega)*; *Riga (Letonia)* y *Rovaniemi (Finlandia)* en abril; y por último *Londres (Reino Unido)*, *Pontevedra (España)*, *Esjberg (Dinamarca)* y *Linz (Austria)* en mayo.



La información de todas las visitas realizadas en 2011 se encuentra en: <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/country-study-visits>

Como preparación de los debates durante las visitas, se facilitó a todos los participantes (incluyendo los participantes del país) copias del borrador del documento del Perfil (completo o solamente un sumario) antes de las reuniones. Además, se pidió a los expertos que presentaran el punto de vista de su país sobre los enfoques de las competencias. Así, se señaló hasta qué punto estos enfoques se reflejan en los contenidos de la educación inicial de los docentes y se subrayaron los problemas específicos que eran relevantes para las sesiones sobre el Perfil.

Como el principal objetivo de las visitas de 2011 era recoger las opiniones sobre el contenido y los posibles usos del Perfil en la formación docente, en cada visita el país organizó una serie de actividades en las que participaron diversos agentes. Estas actividades incluían: visitas y observación de clases, visitas a facultades de magisterio y observación de las clases, además de exposiciones de la normativa y de los métodos nacionales.

En todas las visitas tuvieron lugar diferentes debates sobre el Perfil, entre los expertos visitantes y los participantes del país, sobre su contenido y su posible utilización. Eran muy activas, participaron miembros de diversos colectivos que daban su opinión y los expertos y los grupos “recogían” esas opiniones.

Estas actividades incluían conversaciones con pequeños grupos hasta grandes debates en forma de pleno con un público de casi 50 representantes de diversos colectivos.

Además de los expertos de cada país, hubo más de 300 participantes en las nueve visitas, entre los que se incluían:

- Estudiantes (con o sin necesidades educativas especiales), sus padres y familiares.
- Representantes de la comunidad local.
- Profesores, directores de colegio, profesores especialistas y personal de apoyo.
- Miembros de grupos multidisciplinares (psicólogos escolares, trabajadores sociales y profesionales de la salud).
- Inspectores escolares, administradores del área local y responsables.
- Profesores noveles.
- Estudiantes de magisterio, en programas de formación inicial o en prácticas.
- Formadores de docentes de programas inclusivos o de educación especial o de meras asignaturas.
- Responsables de instituciones de formación del profesorado (rectores, decanos, responsables de departamentos y facultades).
- Responsables de las normativas nacionales en educación inclusiva y formación docente.

A las visitas de 2011 se incorporaron una serie de elementos importantes que apoyaban la validación del Perfil y además, numerosos participantes formaron parte de las reuniones y conversaciones. En todas las visitas se cumplimentó un “formulario” para reunir toda la información sobre el Perfil aportada por los expertos y participantes. Este formulario se incluye en el Anexo 3.

Las visitas se agruparon en dos fases de recogida de la información:



Recogida de información para su validación: utilizando el formulario acordado, se recogió la información en las visitas a Chipre, Malta, Noruega, Letonia y Finlandia y después los responsables del proyecto las analizaron para encontrar temas e ideas comunes a todas.

Verificación de la información: las ideas y mensajes clave que aparecían en las primeras visitas se presentaron a los participantes de las visitas en Dinamarca, España, Reino Unido y Austria. Se les pidió que comentaran específicamente las ideas señaladas en la primera fase de las visitas para observar si los resultados se podían verificar o rebatir.

En total se recogieron 71 respuestas escritas, la mayoría utilizando el formulario, 37 en la fase de validación y 34 en la fase de verificación.

Este modelo con dos fases de recogida de la información, junto con la estructura de visitas y la variedad de participantes involucrados permitió el uso de diferentes tipos de triangulación de los datos. Déniz (1979) señaló por primera vez cuatro tipos de técnica de triangulación, que posteriormente fueron revisadas por Creswell y Miller (2000). Dos de estas técnicas se utilizaron durante las visitas: *triangulación de los datos* (el mismo proceso de recogida de información se repite nueve veces, proporcionando nueve grupos de datos diferentes) y *triangulación de la información por investigadores diferentes* (dos directores del proyecto y nueve grupos de expertos utilizan las mismas herramientas de recogida de información).

El análisis de la información recogida en las visitas llevó a las siguientes conclusiones:

- Se acordó el marco básico del Perfil sobre cuatro valores y áreas de competencia.
- Todas las áreas de competencia dentro del borrador se acordaron en todas las visitas. Sin embargo, las áreas más importantes de debate se centraron en añadir otras áreas de competencia.
- Se subrayaron otra serie de cuestiones, relacionadas con las implicaciones que tendría la utilización del Perfil. Se propuso que el material que ya estuviera en el borrador del Perfil debería ser elaborado de nuevo en una sección diferente que trataría los factores que apoyan su uso.

Los diferentes resultados obtenidos desde las visitas en 2011 impulsaron la creación del borrador final del Perfil, que se envió a todos los representantes de la Agencia y a los expertos en el proyecto a principios de 2012. El documento final se presentó en la conferencia del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva”, que tuvo lugar en Bruselas en la primavera de 2012.

En este encuentro, además de que los expertos tuvieron la oportunidad de comentar el texto, se expusieron diferentes ideas estructuradas sobre el posible valor del Perfil. Estas exposiciones fueron realizadas por miembros de la UNESCO y UNICEF, además de oradores en representación de los empresarios educativos, profesores noveles y estudiantes de magisterio.

(Toda la información sobre la conferencia y sus participantes se puede encontrar en: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/dissemination-conference>)

Todos los resultados, comentarios y reflexiones sobre las actividades de la conferencia se utilizaron como base para desarrollar el Perfil definitivo y el material de apoyo que se presenta en su totalidad en este documento.



DESARROLLO FUTURO DEL PERFIL

Durante el discurso de apertura en la reunión del proyecto que tuvo lugar en Zúrich en otoño de 2010, Tony Booth propuso que: “El poder que tenemos como educadores es involucrar al resto de personas en el diálogo, eso es todo”.

Esta idea ilustra las intenciones de este Perfil: involucrar a todos en el debate. Se espera que el Perfil, junto con el material de apoyo, se utilicen de diferentes maneras en el trabajo de la educación inclusiva a nivel nacional, europeo e incluso internacional, ya que en general hay una preocupación en todos los niveles en torno a la capacidad de desarrollar la práctica inclusiva. El Perfil aporta una vía posible de iniciar o llevar más allá los debates, no solo sobre los docentes, sino también sobre el objetivo más amplio de la educación inclusiva.

Sin embargo, tiene que quedar claro que este documento no es un resultado final que se pueda “trasplantar” al contexto de cada país de manera específica. Se ha desarrollado con el fin de estimular el debate de manera que los legisladores y educadores docentes den un paso más en su manera de pensar. Al disponer de versiones sin copyright del Perfil, se intenta apoyar de una manera real este objetivo.

Muchos de los problemas relacionados con lo que pueda significar la “efectividad de la formación inicial del docente”, que se resaltan en este documento, necesitan tratarse de nuevo. Las siguientes cuestiones se consideran temas clave en los debates relacionados con el posible desarrollo del Perfil:

(i) Existe una base de datos en crecimiento, aun bastante limitada, que recoge datos sobre cómo se prepara (o se debería preparar) a los profesores que trabajan en entornos inclusivos. Este hecho se refleja en las Conclusiones del Consejo sobre la dimensión social de la Educación y la Formación (2010), que tratan sobre la necesidad de: “ampliar la base de conocimientos, colaborando con otras organizaciones internacionales, y asegurar la amplia difusión de los resultados de la investigación” (pag. 9).

El informe de síntesis del proyecto *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa* va más allá y dice que: “La investigación debería tenerse en cuenta según la efectividad de los diferentes métodos de docencia, la organización del curso, los contenidos y la pedagogía, de la mejor manera en que se desarrolle la competencia del profesor para dar respuesta las diferentes necesidades de todos los estudiantes” (pag. 72).

Los perfiles de las competencias docentes, comportamientos, conocimiento y destrezas se consideran un importante área en la investigación de la eficacia de la normativa sobre formación docente inicial y su utilización. Como ya propone la Actividad de Aprendizaje entre Iguales 2011, “... la solución de todos los problemas no es un marco establecido de competencias del profesor. Es solamente uno de los instrumentos que se pueden utilizar para apoyar la formación profesional del docente y para promover la calidad de la educación” (pag. 6). Las próximas investigaciones podrían centrarse también en una evaluación sistemática del Perfil dentro de los programas de formación docente, así como desde una perspectiva más amplia.

(ii) Muchos países están revisando la estructura de su formación docente y planteándose quién debería impartirla y dónde (universidades y/o escuelas). Las estructuras de los cursos y el contenido del currículo también se están debatiendo y muchas de las cuestiones propuestas están relacionadas con un enfoque inclusivo. El informe de la OECD *Teachers Matter* (2005) expone: “cambiar el énfasis en la educación inicial del docente” y habla de que: “No se puede esperar que cualquier programa de educación



inicial del profesorado, sin importar su calidad, sea capaz de desarrollar completamente a los estudiantes de magisterio ... la educación inicial del docente se ve, más que como la principal o la única cualificación del profesor, como el punto de partida a la profesión y el trampolín para el desarrollo continuo de los docentes” (p. 134).

El Perfil se ha desarrollado como resultado de los debates sobre la educación inicial docente. Sin embargo, los participantes en las actividades del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” apuntaron su posible papel, a largo plazo, en un mayor apoyo al profesor y a sus oportunidades de desarrollo profesional. Además, el Perfil se considera muy importante en la formación permanente, instrumento para el desarrollo profesional del docente.

(iii) Las Conclusiones del Consejo (2010) sostienen la necesidad de: “Promover el papel de la educación y la formación como instrumentos clave para el logro de los objetivos de la inclusión social y el proceso de protección social” (pag.10). Esto se refleja en el informe de síntesis del proyecto *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa* (2011), que establece que: “Los beneficios de incrementar la inclusión, unidos a otras prioridades, como la justicia social y la cohesión de la comunidad, también son a largo plazo. La inversión en una educación temprana y en un sistema educativo cada vez más inclusivo es muy probable que represente un uso más efectivo de los recursos que las iniciativas a corto plazo, diseñadas para “tapar agujeros” o apoyar a determinados grupos marginales” (pag. 77).

Durante el proceso de desarrollo del Perfil, los expertos del proyecto y los participantes de cada país han hablado del potencial que tiene la formación docente para actuar como propulsor del cambio en el sistema educativo y promover las prácticas inclusivas. Este apoyo se muestra en el informe de síntesis del proyecto (2011): “se comienza a tener mayor consideración a la necesidad de cambiar la idea de un apoyo “compensatorio” por una reforma de la enseñanza, del aprendizaje y de la atención al entorno, de modo que se aumente la capacidad de las escuelas para responder a la diversidad” (pag. 14).

El informe de síntesis del proyecto habla sobre los desafíos principales de la formación inicial docente en Europa. El trabajo realizado muestra que los profesores no pueden ser vistos como los agentes para un cambio sistemático en la educación, sino que deben ser considerados un factor crucial que contribuye a ese cambio sistemático necesario. Los profesores preparados para trabajar de forma efectiva con alumnos con diferentes necesidades pueden actuar como promotores de la educación inclusiva. Cada acción que apoya la educación inclusiva importa y todos los actores dentro de la educación pueden cambiar las cosas a corto y largo plazo.

El informe de 2005 de la OECD afirma que: “La enseñanza es una tarea difícil: no existe un conjunto de rasgos y comportamientos docentes que sean efectivos universalmente, para todos los estudiantes y todos los ambientes de enseñanza” (pag. 134). Aunque se acepta el argumento que propone la complejidad de la enseñanza, este Perfil muestra que es posible identificar los valores centrales y las áreas de competencia (actitudes, conocimientos y destrezas) necesarias para que todos los profesores trabajen correctamente dentro de las aulas inclusivas.

La Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI de UNESCO (Delors et al, 1999) considera el aprendizaje durante la vida y la participación en la sociedad de aprendizaje las claves para resolver los desafíos que nos propone el mundo en el que vivimos. La comisión subrayó los cuatro pilares del aprendizaje: “aprender a vivir juntos”, “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser”. Estos pilares son importantes para todos los profesores y estudiantes en escuelas y aulas europeas.



El informe del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” establece que se necesita: “una investigación rigurosa, a largo plazo para estudiar las áreas de competencia que se necesitan para conseguir una práctica inclusiva de calidad, para así poder juzgar la efectividad de la formación docente y de las actividades de los nuevos profesores [y] las vías más efectivas de influir en las competencias previas de los docentes (valores, actitudes, destrezas, conocimientos y comprensión), como los contenidos, la pedagogía y la evaluación que les preparen para la educación inclusiva” (pag. 72).

El Perfil que se presenta en este documento se ha desarrollado como el primer paso en esta necesaria investigación. Se ha creado, a nivel europeo, como un instrumento preciso en el que nos podemos basar y que puede posteriormente ser empleado en diferentes contextos nacionales, como apoyo de las acciones destinadas a conseguir una inclusión mayor y una práctica docente inclusiva de calidad.

El desafío de la educación inclusiva señalado en el Perfil es que la educación inclusiva es para todos los docentes y para todo el alumnado. Se espera que este Perfil pueda ser utilizado por todos los participantes en la formación docente para estimular el debate y la investigación sobre la formación inclusiva del profesor para así conseguir un cambio en las normativas y en la práctica a nivel nacional y europeo.



REFERENCIAS

- Bergan, S. and Damian, R., 2010. *Higher education for modern societies: competences and values* (Council of Europe higher education series No.15, 2010)
- Booth, T., 2010. *Teacher Education for Inclusion: How can we know it is of high quality?* Keynote given at the Teacher Education for Inclusion project conference; Zurich, September 2010. Solicitar a: secretariat@european-agency.org
- Comisión Europea, 2009. *Marco Estratégico para la educación y la formación*. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc28_en.htm
- Comisión Europea, DG de Educación y Cultura, 2010. *Mejora de la calidad del profesora: Agenda de la UE*. Documento dirigido por Holdsworth, P., resumen de la prioridades para la mejora de la Formación del Profesorado definidas por los Ministros de Educación en las conclusiones del Consejo de noviembre 2007, 2008 y 2009
- Comisión Europea, DG de Educación y Cultura, 2011. Grupo de Trabajo: Report of Peer Learning Activity: *Policy Approaches to Defining and Describing Teacher Competences*
- Conclusiones del Consejo, reunidos en el seno del Consejo sobre *la mejora de la calidad de la educación del profesorado* (Diario Oficial C 300, 12.12.2007)
- Conclusiones del Consejo, reunidos en el seno del Consejo, de 21 de noviembre de 2008 – *Preparar a los jóvenes para el siglo XXI: agenda para la cooperación europea en las escuelas* (Diario Oficial 2008/C 319/08)
- Conclusiones del Consejo, reunidos en el seno del Consejo, de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes (Diario oficial 2009/C 302/04)
- Conclusiones del Consejo, reunidos en el seno del Consejo, de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (“ET 2020”) (2009/C 119/02)
- Conclusiones del Consejo, reunidos en el seno del Consejo (2010) *Conclusiones del Consejo sobre la dimensión social de la educación y la formación*. Sesión nº 3013 del Consejo Educación, Juventud y Cultura. Bruselas, 11 de mayo 2010
- Creswell, J.W. and Miller, D.L., 2000. Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, Volume 39, Number 3, Summer 2000, College of Education, The Ohio State University
- Delors, J. et al., 1996. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Paris, France: UNESCO
- Denzin, N. K., 1979. *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill
- European Agency for Development in Special Needs Education, 2011. *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education
- Naciones Unidas (ed.) 2006. *Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad*. New York: Naciones Unidas
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*, Paris: UNESCO



- Organización Mundial para la Salud, 2011. *Informe mundial sobre la discapacidad*. Ginebra: Suiza. OMS
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico, 2005. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD
- Ouane, A., 2008. *Creating education systems which offer opportunities for lifelong learning*. Documento presentado en la Conferencia Internacional sobre Educación de UNESCO “Educación Inclusiva: el camino al future” Sesión 48. Ginebra, 25–28 November 2008
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/EC) (Diario Oficial L 394 de 30.12.2006).
- Ryan, T.G., 2009. An analysis of pre-service teachers’ perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180–187
- Shulman, L., 2007. *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, Febrero 2007
- Towards shared descriptors for Bachelors and Masters*, Informe para un grupo informal de Iniciativa de calidad conjunta Diciembre 2003. Disponible en: http://www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Studium_Lehre/share_%20descriptorsbama.pdf
- UNESCO-IBE, 2008. *Conclusiones y recomendaciones de la sesión 48 de la Conferencia Internacional sobre Educación*. Ginebra, Suiza. UNESCO IBE.ED/BIE/CONFINTED 48/5
- UNICEF y UNESCO, 2007. *A Human Rights-Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children’s right to education and rights within education*. UNICEF, New York y UNESCO, Paris

ANEXO 1 – UTILIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN CADA PAÍS

| País | Competencias señaladas en las políticas nacionales/utilizadas en formación inicial del profesorado | Competencias que cubren las educación inclusiva |
|---------------------------------|--|--|
| Alemania | Pautas marcadas por el Consejo de Ministros en 2004. Hoja de ruta 2010 | Desarrollar la educación especial como parte de la formación inicial del profesorado |
| Austria | La legislación establece que todos los cursos deben utilizar estas competencias. Establecidas por instituciones de Educación Superior independientes | Si |
| Bélgica (parte flamenca) | Marco de competencias docentes (2007) para primaria y secundaria | Si, en términos de igualdad de oportunidades |
| Bélgica (parte francesa) | Ninguna | No |
| Chipre | No. Los organismos de Educación Superior establecen los contenidos | Algunos contenidos obligatorios relevantes junto con temario opcional |
| Dinamarca | Las competencias de los estudiantes de magisterio se señalan en la legislación (Orden nº 408 mayo de 2009) | Competencias de educación especial |
| Eslovenia | Cada organismo de Educación Superior toma las decisiones | Si, algunas en programas posteriores a Bolonia |
| España | Establecidas a nivel general (2007) | Sí, pero con un fin específico; las necesidades educativas especiales son una "materia" en la formación básica |
| Estonia | Nivel profesional del profesorado (2005 y 2006) y la estrategia de formación de los profesores 2009–2013 | Cinco áreas relevantes señaladas en el informe nacional |
| Finlandia | No están definidas centralmente pero existen unas pautas nacionales | Estudios sobre las necesidades básicas en toda la formación del docente |
| Francia | 10 aptitudes definidas centralmente para los profesores | Incluyen tener en cuenta la diversidad de los estudiantes |
| Holanda | Se definen las competencias y roles profesionales. El contenido lo decide cada institución de Educación Superior | Las necesidades educativas especiales se incluyen en primaria |
| Hungría | Se definen los niveles y competencias clave | Incluye la adaptación a las necesidades individuales |
| Irlanda | El Consejo de Enseñanza establece unos resultados educativos determinados | Si |
| Islandia | Requisitos establecidos a nivel general, aunque las decisiones se toman localmente | Parte del contenido está adaptado y parte es especial |
| Letonia | Los parámetros y competencias se revisan. Las universidades deciden los contenidos | Introducción de las necesidades educativas especiales, parte del contenido está relacionado con las actitudes |
| Lituania | Perfil de las competencias de la profesión docente (2007) además de los | Si, el contenido es diferente según la universidad |

| | parámetros de formación docente | |
|--|--|---|
| Luxemburgo | El contenido lo establece el Ministerio. Las competencias se enfocan a la educación general | La inclusión se asegura en primaria, menos en secundaria |
| Malta | Las competencias se establecen para primaria | Si |
| Noruega | Los resultados educativos de los profesores se establecen en la regulación del currículo nacional. | Si |
| Polonia | Las competencias las establecen equipos de responsables nacionales elegidos por miembros de cada facultad. | No se definen de forma específica pero los cursos incluyen contenido relevante cada vez más |
| Portugal | Las competencias generales se establecen legislativamente pero cada organismo tiene autonomía para decidir su aplicación | Incluyen puntos clave relevantes para las prácticas inclusivas |
| Reino Unido (Escocia) | El General Teaching Council Scotland establece los parámetros (los resultados en total). Los organismos de Educación Superior deciden el contenido. | Si, el Marco nacional de la Inclusión (http://www.frameworkforinclusion.org/) une los parámetros de la formación docente en todos los niveles con un enfoque sobre la inclusión basado en los derechos y con un plan de justicia social que promueve estrategias de enseñanza y aprendizaje que estimulan el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de todos |
| Reino Unido (Gales) | Gobierno de Gales – mismos parámetros que en Reino Unido (Inglaterra) | Si |
| Reino Unido (Inglaterra) | Niveles de la Agencia de Desarrollo del profesor. Las instituciones son responsables de su aplicación | Si, existen numerosos módulos para alumnos con necesidades educativas especiales |
| Reino Unido (Irlanda del Norte) | El Teaching Council establece las competencias docentes (2007) | Si |
| República Checa | Los parámetros generales y las competencias clave se desarrollan como base de la formación mínima del profesorado, señalada por la legislación (la Educación Superior es diferente debido a las requisitos de las agencias de cualificación) | Proporcionan la base de las prácticas inclusivas |
| Suecia | No se establecen de forma general | Si |
| Suiza | Utilizadas por cada institución de Educación Superior | En torno al 5% del curso |



ANEXO 2 – MEJORAR LA CALIDAD DEL PROFESORADO: AGENDA POLÍTICA DE LA UNIÓN EUROPEA

Este breve documento fue preparado en 2010 por Paul Holdsworth, Dirección General de Educación y Cultura, Comisión Europea, como una contribución a los debates del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva”. Resume las prioridades a la hora de mejorar la formación docente que fueron definidas por los ministros de educación en los tres documentos de las Conclusiones del Consejo:

Conclusiones del Consejo, reunión con el consejo sobre la mejora de la calidad de la educación de los docentes (Official Journal C 300, 12.12.2007). (“07” en la lista)

Conclusiones del Consejo, reunión con el consejo el 21 de noviembre de 2008 sobre la preparación de los jóvenes para el siglo 21: un plan para una cooperación escolar a nivel europeo (OJ 2008/C 319/08) (“08” en la lista)

Conclusiones del Consejo, reunión con el consejo el 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de los profesores y los equipos directivos (OJ 2009/C 302/04) (“09” en la lista)

1. Promover valores y actitudes profesionales

- Promover las prácticas que lleven a la reflexión (07)
- Los profesores deben ser aprendices autónomos (07)
- Los profesores deben involucrarse en la investigación, (07) desarrollar nuevos conocimientos (07) innovar (07)
- Los profesores tienen que participar en el desarrollo escolar (07)
- Los profesores tienen que colaborar con sus compañeros, padres, etc. (07)
- Los estados miembro tienen que aumentar sustancialmente la movilidad en el aprendizaje del docente, de forma que se convierta en la norma y no sea una excepción (08) (09)

2. Mejorar las competencias docentes

- Los profesores tienen que tener conocimiento específico de sus materias (07) además de:
- Las habilidades pedagógicas necesarias (07) como por ejemplo:
 - Enseñar en clases heterogéneas (07)
 - Utilizar las nuevas tecnologías (07)
 - Enseñar competencias transversales (07)
 - Crear escuelas seguras y atractivas para el alumnado (07)

3. Selección efectiva del personal para promover la calidad educativa

- Los estados miembro deben atraer y quedarse con los mejores candidatos (09)
- Los estados miembro deben revisar sus normativas de selección, colocación, retención y movilidad (08)
- Los estados miembro deben promover la enseñanza como una carrera atractiva (07)/profesión (08)



4. Mejorar la calidad de la formación inicial del profesorado

- Es necesario poseer formación en educación superior para ejercer (07); considerar un aumento del nivel de las cualificaciones exigidas para ser docente (07)
- La formación inicial debe guiar los estudios y la práctica docente (07)
- Considerar un aumento del grado de experiencia necesaria para ser profesor (07)
- Los estados miembro deben aumentar considerablemente la movilidad del profesorado de forma que se convierta en la norma y no se una excepción (08) (09)

5. Introducir programas de iniciación para los profesores noveles

- Proporcionar el apoyo personal y profesional necesario a todos los profesores (09) (08)

6. Proporcionar un sistema de tutoría para todo el profesorado

- Disponer del apoyo de un tutor a lo largo de su carrera profesional (07)
- Proporcionar el apoyo suficiente para que sea efectivo (09)

7. Mejorar la calidad y la cantidad del desarrollo profesional continuo

- Los profesores deben pasar evaluaciones regulares de su desarrollo profesional a través de una evaluación propia o externa (07) (09)
- Asegurar la calidad del desarrollo profesional
- Mejorar la variedad: formal, informal, no-formal, intercambios, prácticas, etc. (07)
- Aumentar el número de participantes en los programas de desarrollo profesional (07)
- Los estados miembro deben aumentar considerablemente la movilidad del profesorado de forma que se convierta en la norma y no se una excepción (08) (09)

8. Dirección de las escuelas

- Mejorar la selección de candidatos (08)
- Mejorar la formación y el desarrollo
- Habilidades y experiencia docente (07) (08)
- Gestión y liderazgo (07) (08)
- Proporcionar una formación de alta calidad (09)
- Desarrollar la gestión centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje

9. Mejorar la calidad de los educadores docentes

- Deben tener cualificaciones académicas altas (09)
- Deben tener experiencia docente sólida (09)
- Deben poseer unas competencias docentes adecuadas (09)

10. Mejorar los sistemas de formación docente

- La formación docente, los programas de iniciación y el desarrollo profesional tiene que estar coordinado de manera coherente (07)



-
- Estos programas deben tener los recursos adecuados y una calidad mínima (07)
 - Los cursos de formación docente deben responder a las necesidades cambiantes (07) y dar soluciones a las nuevas necesidades (07)
 - Fomentar la unión entre las instituciones de magisterio y las escuelas (07)
 - Desarrollar las escuelas como “comunidades educativas” (07)
 - Llevar a cabo revisiones regulares de las necesidades del desarrollo de cada profesor mediante una autoevaluación o una evaluación externa (07) (09) y proporcionar las oportunidades adecuadas para resolverlas (09).



ANEXO 3 – LOS DEBATES SOBRE EL PERFIL: FORMULARIO PARA LA RECOGIDA DE DATOS

El Perfil de los Profesores en educación Inclusiva que se elaboró dentro del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” presenta las áreas de competencia acordadas para que todos los profesores sean capaces de dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado de un aula.

El Perfil presenta una justificación del enfoque tomado para el desarrollo del mismo y al mismo tiempo subraya las cuestiones clave relacionadas con el uso de un enfoque basado en “competencias” para la formación inicial docente.

Todos los participantes deben anotar en esta plantilla los puntos claves en cada debate. Se ruega indicar el papel de cada participante que haya contribuido (estudiante/padre/profesor, etc) señalando si están de acuerdo o no con cada punto tratado.

Las notas que se tomen utilizando esta plantilla deben recogerse al final de cada visita de estudio.

1. ¿Está de acuerdo con el **modelo** desarrollado y, en especial, con los cuatro valores que estructuran el Perfil: valorar la diversidad del alumnado, apoyo a todos los estudiantes, trabajar con el resto de alumnos y el desarrollo profesional?
2. ¿Está de acuerdo con los **principios generales** que se presentan en el Perfil?
3. ¿Los participantes están de acuerdo con las **áreas de competencia** señaladas en el Perfil?
4. Anote cualquier comentario o sugerencia relacionada con las **implicaciones del uso del Perfil**, indicando de nuevo el papel del participante.
5. ¿El participante quiere añadir o eliminar algo?

(Nota: Los comentarios y cambios sugeridos pueden anotarse en una copia del Perfil. Indíquese el papel de quien realiza la sugerencia).



PARTICIPANTES

| País | Experto elegido para el proyecto |
|--------------------------|--|
| Alemania | Thomas Franzkowiak Kerstin Merz-Atalik |
| Austria | Ivo Brunner Ewald Feyerer |
| Bélgica (parte flamenca) | Annet de Vroey |
| Bélgica (parte francesa) | Jean-Claude De Vreese |
| Chipre | Elli Hadjigeorgiou Simoni Symeonidou |
| Dinamarca | Bodil Gaarsmand Nils-Georg Lundberg |
| Eslovenia | Damjana Kogovšek |
| España | Pilar Pérez Esteve Gerardo Echeita Sarrionandia |
| Estonia | Vilja Saluveer Karmen Trasberg |
| Finlandia | Suvi Lakkala Helena Thuneberg |
| Francia | Nathalie Lewi-Dumont Catherine Dorison |
| Holanda | Frank Jansma Dominique Hoozemans |
| Hungría | Csilla Stéger Iván Falus |
| Islandia | Hafdís Guðjónsdóttir Jóhanna Karlsdóttir |
| Irlanda | Áine Lawlor Alan Sayles |
| Letonia | Guntra Kaufmane Sarmīte Tūbele |
| Lituania | Giedrius Vaidelis Lina Milteniene |
| Luxemburgo | Alain Adams |
| Malta | Felicienne Mallia Borg Paul Bartolo |
| Noruega | Toril Fiva Unni Vere Midthassel |
| Polonia | Agnieszka Wołowicz |



| | |
|---------------------------------|---|
| | Beata Rola |
| Portugal | Ms Maria Manuela Micaelo Ms Maria Manuela Sanches Ferreira |
| Suecia | Bengt Persson |
| Suiza | Pierre-André Doudin Reto Luder |
| Reino Unido (Inglaterra) | Brahm Norwich John Cornwall |
| Reino Unido (Irlanda del Norte) | John Anderson Martin Hagan |
| Reino Unido (Escocia) | Lani Florian |
| Reino Unido (Gales) | Sue Davies |
| República Checa | Kateřina Vitásková |

La Agencia también quiere reconocer las contribuciones de los siguientes expertos nacionales: Marita Mäkinen (Finlandia); Pierre Francois Gachet (Francia); Jos Louwe y Rutger Stafleu (Holanda); Joëlle Renoir y Marco Suman (Luxemburgo); Marit Strømstad (Noruega); Kerstin Hultgren (Suecia); Huw Roberts y Cliff Warwick (Reino Unido, Gales).

También se reconocen las contribuciones de los oradores en la conferencia de diseminación que tuvo lugar en Bruselas el 2 de marzo del 2012: Tony Booth (Reino Unido, Inglaterra); Therese Tchombe (UNESCO Departamento para la educación especial y la inclusión, Camerún); Paula Hunt (UNICEF Oficina regional de CEE/CIS); Micheline Sciberras (Ministerio de Educación, Malta); Gisle Larsen (Noruega); Anete Gutmane (Letonia).

La Agencia también querría agradecer especialmente el apoyo de Kari Nes, consultora externa del proyecto y a los miembros del grupo de apoyo del proyecto: Bernadette Céleste (Francia); Don Mahon (Irlanda); Mudite Reigase (Letonia); Irene Moser (Austria – miembro hasta septiembre de 2010); Renato Opertti (UNESCO IBE); Paul Holdsworth (Comisión europea, DG-EAC).

El Perfil profesional del docente en la educación inclusiva es el principal resultado del proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva” dirigido por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. La formación del profesorado en educación inclusiva es una recomendación clave destacada en el informe de dicho proyecto. El Perfil se basa en tal recomendación y en las demás conclusiones presentadas en el mencionado informe que están ligadas a un marco de valores y de áreas de competencia necesarias para todos los docentes durante su labor en aulas inclusivas.

El perfil destaca *qué* valores y áreas de competencia son imprescindibles en los programas de formación inicial del profesorado. Si bien, no pretende describir *cómo* tales competencias deben utilizarse en esos programas en cada país. No obstante, algunas consideraciones relativas a la aplicación del Perfil son tratadas en este documento. El Perfil está concebido como un instrumento que debe ser examinado y desarrollado en cada contexto nacional.

Este documento está dirigido especialmente a los formadores de docentes y a los responsables en la toma de decisiones en relación a la formación del profesorado para la educación inclusiva, de modo que inicien e implementen los cambios necesarios en la puesta en práctica. Dichos responsables son fundamentales según se destaca en el proyecto, ya que la formación del profesorado es un elemento fundamental necesario para el paso a una educación inclusiva generalizada.