

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN INCLUSIÓN: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

Lena Pla-Viana

Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

M. Isabel Villaescusa Alejo

Cefire Específico de Educación Inclusiva. Conselleria de Educación

lena.pla.viana@mail.ucv.es

PALABRAS CLAVE

Inclusión, Formación Permanente, Equidad, Diversidad

RESUMEN

La formación permanente del profesorado debe contribuir a definir la cultura inclusiva, de tal forma que permita compartir un marco de referencia común para toda la comunidad educativa. Es frecuente asociar la inclusión únicamente a la atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, esta idea distorsionada de la inclusión no solo existe en el imaginario del profesorado, sino que también se extiende a su formación. La consecuencia principal, además de cómo se enfoca el contenido de la misma, es que la formación en inclusión se considera dirigida solamente a especialistas de apoyo. Por otra parte, también se observa una prevalencia de la formación individual y de naturaleza pasiva.

A partir de los valores del docente inclusivo y las recomendaciones de expertos y organismos internacionales, se presentan nuevos retos y oportunidades para la formación en inclusión. Es necesario potenciar una red de escuelas que aprenden juntas y comunidades de docentes que comparten y cooperan en una formación participativa y activa que promueva la transformación de los centros.

1. INTRODUCCIÓN

Si bien el origen del paradigma de la educación inclusiva podría situarse en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), los más de 25 años que nos separan de aquel hito histórico nos han hecho avanzar más de lo que preveíamos, pero menos de lo que necesitamos para lograr una verdadera transformación en las aulas. Desde entonces, los organismos internacionales han hecho un esfuerzo por dirimir un marco común para avanzar y lograr la equidad educativa.

Es justamente en ese camino hacia el logro de escuelas inclusivas donde la comunidad

internacional concibe la formación del profesorado como un factor clave para conseguirlo. Valga como ejemplo la misma Declaración de Salamanca, que ya incidía en la necesidad de la formación del profesorado en el cambio en las escuelas, y para ello, proponían acciones concretas para la formación inicial y permanente. Posteriormente, tanto en el Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000), como en la Declaración de Buenos Aires (UNESCO/OREALC, 2007) o en la Conferencia Internacional de Educación de Ginebra (UNESCO, 2008) se propusieron estrategias para mejorar la competencia profesional de los docentes, promoviendo la carrera docente para mejorar la calidad de la educación y formándose en un nuevo rol que les capacitase para la atención a la diversidad. Más recientemente, tal y como se refleja en la Declaración de Incheón, sigue considerándose esencial el papel del profesorado y su formación (UNESCO, 2015).

Por tanto, es indudable que el logro de la inclusión en el ámbito educativo pasa necesariamente por una formación del profesorado, inicial y permanente, que se comprometa con el desarrollo de estas propuestas y asuma las recomendaciones que se vienen haciendo desde hace décadas en todos los foros educativos.

Antes de proseguir, hemos de hacer un alto en el camino, para retomar y aclarar, si cabe, lo que concebimos como “inclusión”, pues si bien es cierto que a estas alturas el término está más que extendido entre la comunidad educativa, no deja de estar exento de matices e interpretaciones. Coincidimos con Durán y Giné (2011) que es un tema complejo pero que existe un cierto consenso internacional en torno a ciertas cuestiones. Exponemos sus planteamientos:

La primera es la que tiene que ver con el cambio de mirada. Según los autores, “la inclusión supone trasladar el foco de atención del “alumno” al “contexto”, y esto implica que hemos de adaptar la respuesta educativa a la diversidad del alumnado (y no al contrario) y también a los apoyos que dicho alumnado pueda necesitar. Recordemos que el anterior paradigma, el de la integración, se centraba en el déficit asociado al alumnado, mientras que en el actual enfoque se pone el énfasis en que la escuela ofrezca la mejor respuesta a la diversidad a través de la gestión del contexto educativo.

La segunda, que consideramos la piedra angular del cambio del profesorado, es que la inclusión no se restringe al alumnado con necesidades educativas especiales, sino que busca promover “más y mejores oportunidades para todos los alumnos, y en particular para aquellos que por diversas razones (migratorias, culturales, sociales, de género, discapacidad) pueden estar en

mayor riesgo de exclusión y fracaso” (Durán y Giné, 2011).

Y, por último, habría una tercera cuestión a resaltar que, aunque parezca evidente, en la práctica es fundamental, y es que hemos de tener claro que la inclusión no es una meta, no es un estado de las escuelas, sino que es un proceso, un camino a recorrer bajo el compromiso colectivo y ético de mejorar las condiciones y oportunidades de todo el alumnado, y que para ello, hemos de identificar y minimizar los factores de exclusión.

La construcción de una escuela inclusiva requiere necesariamente una transformación, un proceso de cambio en el cual los docentes necesitan apoyo y formación, y esta transformación solo puede darse con la implicación de la administración, de la inspección y de los equipos directivos –que tienen que apoyar decididamente a los docentes y su formación– así como la formación de todo el profesorado.

En este sentido, el informe “El profesorado del siglo XXI” del XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2012) establece que “La necesidad de actualización constante convierte a la formación del profesorado en un proceso continuo a lo largo de su vida profesional, porque, como consecuencia del dinamismo del contexto, no todas las competencias que se necesitarán en el ejercicio profesional se pueden prever y proporcionar en la formación inicial”.

El personal docente de todas las áreas de conocimiento y de las diferentes etapas educativas necesitan contar con estrategias y herramientas que le permitan trabajar con todo su alumnado, lo cual requiere acciones formativas que contribuyan a eliminar barreras para el aprendizaje y la participación. El profesorado deberá contar con el apoyo técnico de los equipos de orientación y profesionales especializados que, a su vez, necesitan formación científico-técnica para su continua actualización. La formación permanente del profesorado requiere una renovación profunda, en primer lugar, para dar respuesta a las nuevas demandas de la educación, a los intereses del profesorado y su desarrollo profesional en un escenario educativo inmerso en la sociedad digital.

Y, por otra parte, cuando abordamos el tema de la inclusión educativa aún es más necesaria esa renovación, podemos preguntarnos sobre los contenidos de la formación en inclusión, pero sobre todo, es fundamental cuestionarse qué ha de cambiar en la formación del profesorado para que ésta tenga impacto en los procesos de inclusión.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es realizar una reflexión sobre las oportunidades con las que se encuentra la formación permanente del profesorado en nuestro país para lograr docentes comprometidos con los valores éticos que sustentan la escuela inclusiva. La finalidad de esta reflexión es delimitar las áreas de formación permanente necesarias para lograr este objetivo. Mientras que el paradigma imperante hoy en educación es la inclusión, en la práctica estamos en no pocos ámbitos, todavía en una etapa anterior, la integración.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo del presente trabajo hemos empleado una metodología de corte cualitativo, que permite ofrecer una visión analítica, crítica y comparada de las principales necesidades y retos que afectan a la formación del profesorado en inclusión.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La inclusión es un proceso que requiere una planificación que contemple la respuesta educativa a las situaciones de vulnerabilidad o de exclusión que deben abordarse desde la escuela. Lejos de una suma de medidas que el profesorado desarrolla individualmente, se trata de una construcción colectiva que parte del análisis crítico de los valores predominantes de la comunidad educativa, de la organización de los recursos y apoyos del centro y de las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas, aspectos que constituyen las culturas, políticas y prácticas de los centros educativos. En este proceso es fundamental la participación y el compromiso de los distintos miembros de la comunidad educativa, incluyendo el propio alumnado y sus familias.

Por lo tanto, estamos de acuerdo con Nuñez (2010) cuando afirma que si partimos de que la diversidad es lo normal en las aulas, la formación para responder a la diversidad no ha de dirigirse sólo a los especialistas, como ha venido haciéndose tradicionalmente, sino que es esencial para el profesorado de los grupos ordinarios. Además, siguiendo con sus planteamientos, es necesario que sea una formación que se aleje de esquemas que sabemos por experiencia que no funcionan, como los tradicionales cursillos. El profesorado requiere una formación asentada sobre el intercambio de experiencias, la cooperación, el diálogo profesional, la acción y la reflexión sobre las buenas prácticas profesionales.

Esta perspectiva implica una serie de desafíos para los centros, para los docentes y, por supuesto, también para la formación permanente ¿Cuál es el papel de la formación? ¿Hemos de cambiar cómo se forma al profesorado en el desarrollo de su carrera profesional? ¿En qué

sentido?

4.1 ¿Qué perfil de docente necesitamos para lograr la inclusión?

La primera cuestión es dibujar el perfil del docente inclusivo. Husbands y Pearce (2012) afirman que las pedagogías eficaces dependen de lo que el profesorado hace y de lo que sabe, pero también de sus creencias. En este sentido, podemos tomar como referencia los valores de los docentes inclusivos vinculados a las áreas de competencia definidos en el informe TE4i: Formación del Profesorado para la Inclusión (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2012):

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

Este estudio realizado transversalmente en diferentes países apunta este nuevo perfil profesional docente en la educación inclusiva. Los valores identificados deben impregnar y estar presentes como guías en el diseño de la formación permanente para la inclusión.

Aunque dicho perfil sigue estando vigente, desde 2018 hasta este mismo año (2022) la Agencia ha puesto en marcha el proyecto Formación docente para la inclusión educativa (TPL4I, por sus siglas en inglés) que, además de revisar el perfil de los profesores inclusivos y desarrollar un marco de competencias para todos los profesionales de la educación que participan en la educación inclusiva, tiene como objetivo desarrollar un marco político para preparar a todos los profesores para incluir a todos los alumnos (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2020).

Algunas conclusiones de la primera fase del TPL4I sugieren que las políticas (en el sentido de normativa educativa) deben garantizar que todo el personal, incluidos los especialistas y los directores de centros educativos, han de participar en el desarrollo de competencias para la inclusión durante toda su carrera profesional. La formación profesional docente comprende un

continuo que va desde la formación inicial del profesorado hasta la iniciación, el desarrollo profesional permanente y la formación profesional de los formadores de docentes (Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2020).

4.2 Ética e inclusión, ética y profesión docente.

Otra cuestión ineludible que necesitamos abordar cuando tratamos la formación del profesorado en inclusión es la ética de la profesión docente. Escudero (2006) afirma que:

la preparación y el buen ejercicio de la profesión no son tan sólo unas cuestiones técnicas o un aditamento discrecional, una vez que se han superado los requisitos establecidos para el acceso a ella. Es una cuestión ética, algo a plantear en claves de moralidad cívica, de virtudes cívicas.

Podemos plantear, al igual que Tiana (2011) la necesidad de un código deontológico de la profesión docente. Un código deontológico explicita los deberes y compromisos profesionales que se deben asumir y aplicar en la actividad profesional. En 2010, el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, aprobó el Código deontológico de la profesión docente. Uno de los principios que lo sustentan es justamente el de la formación permanente, que se concibe como guía de conducta para poder responder mejor a los desafíos que se le plantean al profesorado en relación a los cambios continuos tanto de su labor docente como del marco institucional y social en el que se desenvuelve (Tiana, A., 2011).

Este código deontológico está pensado para el profesorado de Enseñanza Infantil, Primaria, Secundaria y de Formación Profesional y contempla los compromisos y deberes de estos en relación con el alumnado al que atienden, con sus familias o tutores, con la institución educativa, con los compañeros, con la profesión y con la sociedad. Por descontado, estos compromisos y deberes coinciden con los valores de la escuela inclusiva.

4.3. la atención educativa al alumnado altamente vulnerable.

Otra cuestión para abordar dentro de esa diversidad con la que se convive en las aulas es la atención a un sector de alumnado de alta vulnerabilidad: el que tiene necesidades específicas de apoyo educativo. Vamos a ver el mapa de este alumnado en cifras, para poder abordar posteriormente la formación del profesorado en esta cuestión.

En primer lugar, habría que definir qué entendemos por “alumnado con necesidad específica de apoyo educativo”. La LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la

calidad educativa, 2013), en su artículo 71.2, lo define como aquel que:

requiere y recibe una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

La subdirección general de estadística y estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), en su publicación anual de datos educativos (Ministerio de Educación y Formación Profesional [MEFP], 2022), afirma que en el curso 2020-2021 el 9,3% del alumnado español recibió una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades específicas de apoyo educativo. De ellos el 30,5% la recibieron por necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastorno grave y los restantes 69,5% por otras necesidades específicas de apoyo educativo.

De este alumnado, y aunque hay variabilidad en las distintas comunidades autónomas, el 82,9%, está escolarizado en enseñanzas ordinarias. Teniendo en cuenta el tipo de discapacidad, los mayores porcentajes de inclusión corresponden a los trastornos graves de conducta/personalidad, 98,4%, discapacidad auditiva, 95,2%, y discapacidad visual, 95,0%. Por otra parte, en el apartado de “alumnado con otras necesidades específicas”, el 38,1% recibe apoyo educativo por trastornos de aprendizaje, el 26,3% se encuentra en situaciones de desventaja socioeducativa y el 14,6% presenta trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación. Un 2,7% recibe atención por incorporación tardía en el sistema educativo español, un 7,9% por altas capacidades intelectuales, un 5,6% por desconocimiento grave de la lengua de enseñanza y un 4,1% por retraso madurativo. (MEFP, 2022, p.2)

Considerando estas cifras, es comprensible que el profesorado presente preocupaciones respecto a la atención educativa que este alumnado requiere y también, respecto a sus competencias para afrontar este desafío. En un estudio de Pla-Viana y Villaescusa (2021), se encontraron datos interesantes sobre las preocupaciones del profesorado respecto a la inclusión de alumnado con discapacidad en su aula. Lo que más les preocupaba era que no hubiese suficiente personal de apoyo (Maestros/as de Audición y Lenguaje, Maestros/as de Pedagogía Terapéutica, Educadores/as de educación especial...) disponible en el centro (76,37%). Seguidamente, tener en el aula recursos adaptados y productos de apoyo (56,72%); disponer de

tiempo suficiente para programar actividades adecuadas para el alumnado con discapacidad (55,97%); que el alumnado con discapacidad se sintiera acogido y reconocido (52,99%); que los/as estudiantes con discapacidad sean rechazados por el resto de la clase (52,49%); que existan barreras arquitectónicas en mi aula/centro que impidan el acceso y la participación del alumnado en las actividades (51%); poder prestar la misma atención a todos los/as estudiantes de mi grupo (51%); que la administración oferte suficiente formación que dé respuesta a las necesidades para trabajar con alumnado con discapacidad (51%).

De estos datos se puede extraer la necesidad de tener en cuenta estas preocupaciones a la hora de diseñar la formación del profesorado. Por ejemplo, podríamos plantear formación relativa a:

estrategias docentes para optimizar los recursos humanos del centro (p.ej. docencia compartida), herramientas para la adaptación de recursos y materiales, gestión del tiempo, programaciones colaborativas, clima de aula y accesibilidad emocional, cambios metodológicos en la línea del diseño universal, personalización de aprendizaje, programaciones multinivel, etc. o eliminación de barreras al acceso, participación y aprendizaje. (Pla-Viana, L. y Villaescusa, M.I., 2021)

4.4. Obstáculos y oportunidades para la formación permanente del profesorado

Dos ideas nucleares nos sirven de punto de partida para este análisis crítico:

- La formación del profesorado en inclusión se vincula a la formación para la atención del alumnado con discapacidad o necesidades educativas y se considera dirigida a los especialistas de apoyo a la inclusión.
- La formación del profesorado es mayoritariamente transmisiva e individual, actitud pasiva del profesorado en la formación.

Entre los obstáculos podemos destacar las dificultades para tener una definición única del significado de lo que es la inclusión educativa. Por ello, una cuestión fundamental es construir, desde la formación, una idea consensuada y compartida de lo que significa la inclusión educativa, con el objetivo de entender que la inclusión tiene que ver con todo el alumnado y que todo el profesorado debe formarse, no solo los especialistas y personal de apoyo. “Nos encontramos con que el resto del profesorado no se siente interpelado para participar en la formación ya que se vincula a las necesidades de apoyo educativo o necesidades especiales” (Bataller, M.J., Pla-Viana, L. y Villaescusa, M.I., 2020). Lo que sí es necesario es que tanto los

profesionales de apoyo como el resto del profesorado se preparen para cooperar y trabajar conjuntamente.

Por otra parte, otro aspecto relacionado con la primera idea es que la formación debe contribuir a la creación de contextos accesibles, en los que todo el alumnado participe y aprenda. Esto implica el diseño de respuestas educativas no centradas únicamente en el alumnado y en la formación específica para la intervención individual, sino en su entorno de convivencia y participación y ahí es donde se organizan los apoyos que sean necesarios.

La segunda idea tiene relación con el impacto de la formación, con su potencial para transformar la escuela. Aunque tradicionalmente la formación individual ha sido el formato más frecuente, es más eficaz, para conseguir este objetivo, que la formación se realice en el propio centro y con la participación de la mayor parte de la comunidad educativa. De esta manera, la formación contribuye al desarrollo de la cultura del centro y se contextualiza en las necesidades reales.

El profesorado se interesa por la actualización profesional y la mejora de su práctica a través de la formación permanente, siendo amplia la demanda de formación de nuevas estrategias y metodologías didácticas y de actualización técnica. Sin embargo, nos encontramos con que la oferta formativa suele tener un carácter y un enfoque tradicional, lo que puede constituir una barrera para el avance de la inclusión. La investigación recomienda que los formatos o modelos de formación del profesorado sean menos transmisivos y que promuevan la autonomía del docente ya que es la variable con mayor implicación en la transformación de las prácticas (Kennedy, 2005).

Promover la participación activa del profesorado en las actividades formativas debería ser una de las prioridades en la formación, junto con las oportunidades de colaborar y aprender entre docentes. Partiendo del aprendizaje más teórico del marco conceptual, el proceso de formación docente debería transitar por el continuo que le lleve a conocer y compartir experiencias prácticas y participar en dinámicas de participación, reflexión y debate. De hecho, el informe Eurydice de la Comisión Europea (2015, p. 10), apunta que aunque son predominantes en Europa los formatos más tradicionales, como los cursos, talleres y conferencias, están surgiendo otros formatos de actividades formativas basados en el aprendizaje entre pares, en la colaboración y en espacios menos estructurados. El trabajo en red se muestra como un buen mecanismo de innovación y aprendizaje entre escuelas y puede desencadenar recursos muy potentes para la educación inclusiva. Para generar ideas nuevas e innovaciones educativas se precisan mecanismos de circulación horizontal del conocimiento (Fernández, 2007). Estos

formatos muestran un gran potencial para el desarrollo de las actitudes críticas y de los valores de la inclusión en los espacios de formación más o menos formales.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La Educación Inclusiva debe entenderse como un principio que articula e impregna todas las acciones del sistema educativo y, ha de ser, por tanto, un elemento nuclear de la formación del profesorado de todas las etapas educativas y de todas las áreas o materias, así como de los procesos de innovación e investigación educativa. El ámbito de formación en inclusión educativa se caracteriza por su transversalidad horizontal y vertical y requiere una coordinación con el resto de ámbitos de formación, así como un trabajo interdisciplinar.

La finalidad de la formación del profesorado en inclusión requiere contenidos teóricos rigurosos que configuren un marco conceptual, pero, a diferencia de otros ámbitos de formación, éste necesita el acompañamiento en la reflexión y revisión de sus concepciones, actitudes y prácticas educativas con la intención de transformarlas para dar respuesta a la diversidad presente en las aulas.

La formación del profesorado ha de orientarse a hacer visible esa diversidad desmitificando la existencia de prototipos de alumnado y de respuestas pedagógicas únicas y válidas para cualquier contexto (Nuñez, 2010). El reconocimiento y la visibilidad de la diversidad es el punto de partida para la formación en inclusión que debe dirigirse a todo el profesorado y no sólo a los especialistas y asentarse en el análisis sobre su práctica y la acción educativa conjunta, de forma que unos y otros se preparen para una auténtica interacción y cooperación necesaria en una escuela inclusiva.

A partir de las consideraciones anteriores, podemos esbozar los siguientes objetivos para la formación que pueden contribuir a la inclusión de todo el alumnado:

- Diseñar y desarrollar acciones formativas dirigidas a todo el profesorado y el conjunto de la Comunidad Educativa, así como a la red de formación del profesorado en materia de inclusión.
- Ofrecer formación específica de actualización profesional a los equipos y departamentos de orientación educativa y a todos los especialistas y profesionales de apoyo a la inclusión implicados en la escuela.
- Asesorar y colaborar para que las acciones de formación del profesorado recojan los principios, directrices y metodologías que hagan efectivo el derecho a una educación inclusiva para todos y todas.

- Impulsar la evaluación, investigación e innovación en materia de inclusión y orientación educativa. Así como la elaboración y difusión de recursos.
- Realizar acciones de sensibilización, difusión y divulgación sobre la educación inclusiva, dirigidos a la Comunidad Educativa y a la sociedad en general.
- Colaborar en el establecimiento de mecanismos de coordinación permanentes para generar sinergias (con otros agentes implicados en la formación de los docentes, con otros departamentos de la administración educativa, con las universidades, con instituciones y organismos relacionados con la promoción de la inclusión, etc...) y complementar acciones formativas y de difusión.

Las escuelas inclusivas son las que analizan sus políticas, culturas y prácticas para que garanticen la presencia, la participación y el aprendizaje de todo su alumnado y para ello necesitan, además de recursos, formación del profesorado para la eliminación de las barreras que impiden el avance a una mayor inclusión del alumnado, para asesorarse y formarse en el análisis y evaluación de centros para la inclusión, en estrategias y metodologías que permitan trabajar con alumnado diverso en el aula, en organizaciones de centros accesibles y contar con apoyo técnico debidamente formado y actualizado.

Como propuestas, a partir de todo lo expuesto, podríamos considerar cuatro áreas fundamentales para la formación:

1. Sensibilización hacia la inclusión educativa: La formación debe contribuir al desarrollo de una cultura inclusiva que tenga como horizonte la creación de una comunidad escolar segura y acogedora. El primer paso es compartir un marco de referencia común basado en los valores inclusivos incluyendo actividades de análisis y autoevaluación del propio centro, así como campañas divulgativas de sensibilización, dirigidas a toda la comunidad educativa. La formación debe acompañar en los procesos de cambio siendo fundamental el liderazgo pedagógico de los Equipos Directivos y su compromiso por una escuela más equitativa y justa. Esta sensibilización concibe los centros escolares como comunidades de profesionales que aprenden y que se comprometen con valores éticos y democráticos. Un pilar fundamental de esta área es la visibilización de experiencias y buenas prácticas en inclusión.

2. Organización de centros para la inclusión: esta área tiene que ver con el desarrollo de las políticas de centro en cuanto a los procesos de planificación, la organización y el funcionamiento. Será fundamental la formación relacionada con la promoción de la participación democrática de la comunidad educativa en la vida del centro, la apertura al

entorno, la organización espacial y temporal de los apoyos, la codocencia, el trabajo interdisciplinar, la gestión de los recursos del centro, el diseño de planes y programas de centro, la planificación y acompañamiento en las transiciones, la acogida de docentes, familias y alumnado, etc. En esta área también es esencial la construcción de relaciones horizontales a todos los niveles: entre los miembros del equipo educativo, en la propia Comunidad Educativa y con las redes de apoyo a la inclusión del entorno comunitario.

3. Prácticas inclusivas: la formación vinculada a esta área la constituyen las metodologías y estrategias para la inclusión de todo el alumnado. Cabe señalar que las metodologías serán más o menos inclusivas en la medida que consigan los objetivos de presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, por lo que consideramos que hay metodologías con mayor potencial para la inclusión, pero que será la manera de implementarlas lo que determinará su grado de contribución a la inclusión del alumnado. Una línea de formación que se está desarrollando en consonancia con la normativa vigente es la accesibilidad desde el enfoque del diseño universal (Villaescusa, M.I., 2022), como un marco general a tener en cuenta en la elaboración de recursos y materiales, en los espacios educativos, en el uso de las distintas metodologías y en el diseño de las situaciones de aprendizaje.

Un campo a abordar desde la formación, en el área de las prácticas, es el uso de tecnologías avanzadas y adaptadas a las necesidades específicas, principalmente las dirigidas al acceso universal del aprendizaje y la participación del alumnado en los distintos contextos educativos y aplicadas también a la personalización del aprendizaje. Por otra parte, cabe señalar que la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente, establecido por la Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, en su área 5, Empoderamiento del alumnado, establece dos competencias fundamentales para la inclusión:

5.1 Accesibilidad e inclusión: Emplear las tecnologías digitales para facilitar el aprendizaje de todo el alumnado eliminando las barreras contextuales para su presencia, participación y progreso. Garantizar la accesibilidad física, sensorial y cognitiva a los recursos digitales. Adoptar medidas que promuevan la equidad y permitan reducir o compensar la brecha digital y el impacto de las desigualdades socioculturales y económicas en el aprendizaje.

5.2 Atención a las diferencias personales en el aprendizaje: Utilizar las tecnologías digitales para atender las diferencias del alumnado, garantizando sus derechos digitales,

de forma que todos puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Otra línea de formación imprescindible en esta área es la mejora de la convivencia y la prevención del acoso escolar, garantizando entornos amables y accesibles, donde el alumnado se sienta seguro y protegido. Introduciendo contenidos formativos que ayuden al profesorado a impulsar y regular el proceso de participación democrática del alumnado y los relativos a la dinámica de grupos y resolución de conflictos, así como el desarrollo socioemocional.

4. Formación especializada de los equipos de orientación y de apoyo a la inclusión: esta última área plantea la formación en asesoramiento, actualización científica y facilitación de recursos. Tradicionalmente, la formación inicial de los profesionales de orientación, de pedagogía terapéutica y de audición y lenguaje, seguía un modelo clínico de intervención, donde era el alumno el que tenía el problema/enfermedad. Por tanto, se necesita desde la formación permanente que esto cambie y se oriente hacia el modelo inclusivo, que se caracteriza por estar más vinculado a la vida del centro, a la gestión curricular y al impulso de la innovación pedagógica. Además, se ha de incidir también en una actualización que mejore las competencias científicas y técnicas en el asesoramiento a los docentes y a los centros en el proceso de inclusión. Otro factor imprescindible sería la formación para la evaluación e intervención desde la perspectiva inclusiva con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y para poder realizar la identificación de los apoyos necesarios y eliminación de barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Así, resulta urgente y esencial la formación para los orientadores y orientadoras que debe responder a los distintos ámbitos de intervención específicos: apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje, atención a la diversidad, tutoría y convivencia y orientación académica y profesional. No olvidemos que la orientación para el desarrollo de la carrera es una herramienta esencial para que la inclusión educativa tenga su impacto en la inclusión social y laboral de todo el alumnado.

Sin duda, el desafío y las oportunidades que se presentan pasan por comprometerse en procesos de reflexión crítica sobre la inclusión como un derecho para todo nuestro alumnado y como una obligación de los centros. Repensar la formación bajo este prisma creará nuevos espacios de aprendizaje que posibiliten e impulsen el desarrollo de una escuela inclusiva.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, (2012) *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas

Especiales.

- Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, (2020). *Formación docente para la inclusión educativa: Informe resumen final de la fase 1*. AENEEL.
- Bataller, M.J., Pla-Viana, L. y Villaescusa, M.I. (2020). Cómo movilizamos al profesorado, desde la formación, para la transformación de los centros. En M. O. Moliner (Ed.). *La inclusión escolar* (pp. 81-89). Dykinson.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-170.
- Escudero Muñoz, J.M. (2006) Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c>
- Fernández Enguita, M. (2007). Redes para la innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 26-30.
- Husbands, C. y Pearce, J. (2012). What makes great pedagogy? Nine claims from research. National College for School Leadership. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/329746/what-makes-great-pedagogy-nine-claims-from-research.pdf
- Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development (CPD): A framework for analysis. *Journal of In-service Education*. <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858- 97921
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2020-2021. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ae456755-1f2e-48be-94d4-4e13ab204e8b/notaresumen21.pdf>
- Núñez, M. T. (2010). La formación del profesorado para la inclusión educativa. *II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down: La Fuerza de la visión compartida*. http://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2014/09/92L_congreso.pdf

- Pla-Viana, L. y Villaescusa, M.I. (2021) Preocupaciones del profesorado sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en aulas ordinarias. *Psicología em pesquisa*, 15 (2), 1-19.
- Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente. *Boletín Oficial del Estado*, 116, de 16 de mayo de 2022, 67979- 68026. [https://www.boe.es/eli/es/res/2022/05/04/\(5\)](https://www.boe.es/eli/es/res/2022/05/04/(5))
- Tiana, A. (2011). Un nuevo código deontológico para la profesión docente. *CEE Participación Educativa*, 16, 39-48
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO.
- UNESCO (2008). *Conferencia Internacional de Educación (CIE)*. UNESCO.
- UNESCO/MEC (1994). *Declaración de Salamanca. Marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. UNESCO/MEC.
- Villaescusa, M.I (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa. *Journal of Neuroeducation* (3), 1, 90-98.