

La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España

María José LEÓN GUERRERO

Correspondencia

María José León Guerrero

Facultad de Ciencias de la
Educación. Universidad de
Granada

Campus Universitario de Cartuja
s/n

18071 Granada (España)

Tel.: +34 958244183

Fax: +34 958248965

E-mail: mleon@ugr.es

Recibido: 15/02/2010

Aceptado: 21/09/2010

RESUMEN

La nueva reforma de los planes de estudios, impulsada por la adaptación al EEES, constituye una oportunidad para reflexionar sobre los contenidos y las metodologías empleadas hasta este momento en los títulos de maestro pero, además, en relación con la educación inclusiva, supone cambiar la concepción deficitaria que subyacía en la mayoría de las asignaturas que los preparaban, dotando a los futuros maestros de la perspectiva de la inclusión y abordando los cambios necesarios para dar respuesta a todos los alumnos. En este artículo hacemos un análisis de las necesidades formativas de los futuros maestros para atender a la diversidad e intentamos determinar los cambios en los nuevos planes, para establecer si los mismos darán respuesta a las demandas de una escuela inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Necesidades formativas, Profesorado, Educación inclusiva.

Training in inclusive education in the new infant and primary education degrees in Spain

ABSTRACT

The adaptation of the curricula to the EHEA offers an opportunity to reflect on the contents and methodologies used in the training of new teachers up to now. Focusing on inclusive education, it entails a change of the old concept of "deficit" –underlying most of the courses previously taken by students– into that of "inclusion" for the future teachers to be familiar with the inclusive perspective; accordingly, strategies and contents need to be adapted to offer opportunities and answers to all students. In this article, we analyze teachers' basic training needs to understand and be able to tackle diversity. Overall, we try to identify if the necessary changes in the new degrees will meet the demands of an inclusive school.

KEYWORDS: Teachers' needs, Teachers, Inclusive school.

La necesidad de un profesorado cualificado es una condición básica para abordar con éxito una educación para todos. Esta necesidad es sentida por el profesorado, por los investigadores del campo, así como por los responsables de la educación de la mayor parte de los países. Muestra de ello es que en las declaraciones y conferencias internacionales que han ido surgiendo en torno al debate sobre la educación de alumnos discapacitados, aparece la formación del profesor como uno de los aspectos básicos a abordar: “Que formen a los docentes, dotándoles de las capacidades y los materiales necesarios para enseñar a distintas poblaciones estudiantiles y satisfacer las distintas necesidades de aprendizaje de las diferentes categorías de educandos, mediante métodos como el desarrollo profesional a nivel de la escuela, la formación inicial sobre inclusión y una instrucción en la que se tenga en cuenta el desarrollo y los puntos fuertes de cada educando” (CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, GINEBRA, 2008, IV, 17).

No obstante, no se trata tanto de falta de formación, cuanto de una inadecuada formación para atender a la diversidad en las aulas. Así, expresiones como: *“no sabemos cómo atender a los niños sordos, ciegos...”*, *“no tenemos conocimientos para enseñar a leer a un alumno con síndrome de Down”*... son utilizadas frecuentemente por maestros y estudiantes para maestros, y son orientativas del tipo de formación a la que se están refiriendo. La creencia de que debe existir un conocimiento específico sobre métodos para trabajar con estos niños, les impide ver que para poder afrontar con éxito una educación en y para la diversidad, el conocimiento que necesitan debe estar centrado en estrategias y/o metodologías que han podido adquirir a lo largo de su formación inicial (tutorías por parejas, diseño universal del aprendizaje, sistemas alternativos y/o aumentativos de comunicación, trabajo cooperativo, adaptación de materiales de acceso al currículo, las TICs, resolución colaborativa de problemas, agrupamientos heterogéneos) que favorecen la inclusión de los alumnos con discapacidad en las aulas y entornos ordinarios, pero que también mejorará el aprendizaje de cada uno de los alumnos que hay en ella. Por tanto, lo que debemos proporcionar no es cualquier formación si no aquella que se basa en un cambio de paradigma, que desvíe la atención de la praxis docente de los “defectos” de los educandos hacia la búsqueda del desarrollo de cada niño en la diversidad a partir de un currículo flexible, que les ayude, a pesar de sus diferencias, a desarrollar su potencial de aprendizaje.

El enfoque que proponemos requiere pensar en una formación que permita llevar a cabo una educación inclusiva en el aula y en el centro educativo. Para ello, pensamos que la formación docente inicial debe estar articulada con la formación en servicio y permanente, y ambas deben estar alimentadas por la investigación. La apuesta por una escuela inclusiva implica que los profesores se conviertan en profesionales más reflexivos y críticos, “capaces de trabajar juntos y motivados

para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla” (AINSCOW, 2002, 69), apoyados por los orientadores de los centros, los miembros de las unidades de apoyo situadas fuera de la escuela u otros profesionales comprometidos con el cambio, como pueden ser profesores e investigadores de la Universidad. Es necesario, por tanto, reforzar el vínculo entre las universidades, los programas de formación y los centros educativos como vía de generación y actualización de saberes, destrezas y conocimientos en estudiantes y profesionales de la docencia.

Para poder analizar los principios del modelo de formación inicial que subyace en los futuros estudios de grado de Maestro de Educación Primaria y de Educación Infantil en relación a la educación inclusiva, vamos a seguir una doble vía. En primer lugar, determinando las demandas de la educación inclusiva en relación al profesorado y, por tanto, estableciendo sus necesidades formativas y, en segundo lugar, analizando las condiciones y núcleos de formación que podemos extraer del estudio de las aportaciones de los investigadores del campo y de los programas de formación actuales dirigidos a abordar con éxito la educación inclusiva.

Ambos análisis permitirán dar respuesta a cuestiones sobre la formación inicial en los nuevos planes, dirigidas a dilucidar, entre otros aspectos: ¿quién ha llevado a cabo la selección del modelo de formación?, ¿qué secuencia temporal se ha establecido en relación a la formación para la atención a la diversidad?, ¿qué relación existe entre la teoría y la práctica que deben incluirse en los programas de formación?, ¿sobre qué ha de enfocarse la preparación para atender a la diversidad?

En relación a la pregunta ¿qué es educación inclusiva?, existe consenso en cuanto a que se trata de un concepto en evolución que es útil para orientar las estrategias del cambio educativo, pero que, desde el punto de vista de la práctica, aún no ha sido totalmente asumido y entendido, ya que puede ser visto desde distintas perspectivas que varían de una escuela a otra, e incluso, de un país a otro. En este sentido, Ainscow y Miles (2008), basándose en el análisis llevado a cabo por ellos mismos sobre investigaciones internacionales (AINSCOW *et al.*, 2006), muestran una tipología de cinco concepciones de la inclusión, que son: a) la inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales; b) la inclusión como respuesta a las exclusiones disciplinarias; c) la inclusión referida a todos los grupos vulnerables a la exclusión; d) la inclusión como promoción de una escuela para todos; y e) la inclusión como Educación para Todos.

En los documentos elaborados por la UNESCO (UNESCO, 2004 a y b) para ser usados como herramientas para dinamizar la inclusión en las escuelas, se

indica que inclusivo es mucho más que incluir a los alumnos con discapacidad en las clases regulares; se trata de incluir a todos aquellos niños que hasta ahora no acuden a la escuela o han sido excluidos por ella, pero, además, señalan que no sólo deben estar físicamente si no que deben participar y aprender en clase. Por ello, la inclusión “significa que como profesores, tenemos la responsabilidad de buscar toda la ayuda disponible (de las autoridades de escuela, la comunidad, familias, niños, instituciones educativas, servicios médicos, dirigentes de la comunidad, y así sucesivamente) para encontrar y facilitar a TODOS el aprendizaje” (UNESCO, 2004b, 3). De esta definición, nos centramos en la última idea por considerar que éste debe ser el principio básico a transmitir a los futuros maestros.

Otra idea clave que nos acerca a la inclusión es que ésta no es un estado físico, sino un proceso continuo que debe llevar a los centros a examinar su cultura escolar, sus políticas y sus prácticas, con el objeto de detectar barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los alumnos (BOOTH y AINSCOW, 2000; AINSCOW, BOOTH y DYSON, 2006). Las personas que forman parte del centro deben extraer y analizar la información que les permita identificar y solucionar problemas, y por tanto, el futuro maestro/a debe ser formado en técnicas básicas de investigación que le permitan indagar, junto con el resto de los miembros de la comunidad escolar, sobre las variables (personales y contextuales) que están limitando el desarrollo personal y social y académico de los alumnos del centro y/o de su aula (investigación colaborativa), al mismo tiempo que le permitan reflexionar e indagar sobre su propia práctica (investigación-acción).

Por otro lado, la educación inclusiva implica la creación de condiciones idóneas y realizables para alcanzar la oportunidad de aprendizaje de todos, pero también apela a la manera en cómo se comprende y respeta la diversidad. Por ello, la educación inclusiva se alcanzará por una doble vía. La primera, centrada en un conjunto de políticas, destinadas a: “a) lograr un currículo pertinente e idóneo con un planteamiento que facilite el diálogo entre los diversos agentes del sistema educativo; b) brindar un amplio repertorio de estrategias pedagógicas diversas y complementarias (educación formal y no-formal) que atienda a la especificidad de cada estudiante, personalizando para ello la oferta educativa; c) disponer de instalaciones y equipos adaptados al currículo elaborado y su implementación; d) facilitar un intenso apoyo al profesor en el aula –que considere a los docentes como co-desarrolladores del currículo; y e) dialogar con familias y comunidades para comprender sus expectativas y necesidades, así como para promover su activa participación en la escuela” (OPERTTI y BELALCÁZAR, 2008, 154).

Y la segunda, basada en la responsabilidad moral de educar a todos los educandos, prioritariamente a aquellos que están en peligro de quedar marginados y excluidos

de la escuela y que, por tanto, implica asumir valores de justicia y equidad. En este sentido, los docentes poseen una misión y responsabilidad para con la sociedad que implica plantear su formación, no sólo desde parámetros técnicos, sino éticos y morales ante la injusticia y la desigualdad. Desde esta perspectiva, la formación de los docentes debe reforzar la forma en que comprenden, abordan y responden a las diferencias entre los educandos.

Ainscow (2001a) y Booth y Ainscow (2000) señalan seis condiciones que caracterizan a lo que ellos llaman “escuelas en movimiento”: liderazgo eficaz del director y de todos los que componen la escuela; participación de maestros, padres, alumnos... en las decisiones de la escuela; compromiso con la planificación colaborativa; estrategias de coordinación; atención a los beneficios potenciales de la investigación y la reflexión y una política de perfeccionamiento del profesorado que se centre en la práctica de clase. En este punto apuestan por crear y consolidar en el seno de las escuelas la capacidad de los equipos docentes para pensar en voz alta (con otros) sobre su trabajo, saber planificar, desarrollar y evaluar aquellas innovaciones o cambios educativos que les sirvan para mejorar su trabajo y tratar de responder a los retos actuales del sistema educativo y de la sociedad de nuestro tiempo.

En relación con el análisis de los programas de formación que actualmente se están desarrollando, y que tienen como objeto la preparación del profesorado (tanto en su formación inicial como permanente) para abordar con éxito la educación inclusiva, nos muestra que éstos hacen énfasis en la necesidad de que se produzca la inclusión plena de todos los alumnos en el aula ordinaria y de que se promueva la colaboración entre profesores, alumnos y comunidad. Asimismo, los programas parecen estar organizándose en torno a los papeles que los futuros profesionales han de desempeñar en tres dominios diferentes –la clase, la escuela y la comunidad escolar–, en donde deberán atender a la instrucción individual, pero también a la política disciplinaria del centro y a la interacción con los padres y otros agentes externos.

Existe consenso en considerar que una formación inicial que potencie conocimientos distintos en relación con la educación especial para profesores ordinarios y de educación especial impide una estrecha colaboración y cooperación en la planificación, enseñanza y evaluación, además de promover una visión dicotómica (hay dos tipos de niños/as y dos tipos de profesores), paralela y centrada en el déficit de la educación especial. La solución a esta dicotomía se alcanzará mediante programas de formación inicial en donde la educación inclusiva sea un contenido común y transversal a lo largo del todo el currículum formativo y con

programas de formación especializada a posteriori (posgrado), cuando el profesor haya tenido experiencia en el aula.

El estudio llevado a cabo en el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2004) sobre cómo es la formación que se lleva a cabo en los veinticinco países que conforman la Unión Europea nos muestra que, en el caso de la educación especial, la formación inicial del profesorado como grado (3-5 años) se observa en Alemania, Austria, Eslovaquia, España, Estonia, Hungría y alguna universidad de Lituania. En el resto de países la formación de especialistas en este ámbito forma parte de un itinerario de formación y en otros casos es una formación de posgrado. En el caso de Francia y Portugal se accede a este posgrado después de dos y cinco años de experiencia docente respectivamente, por citar algún ejemplo.

Por tanto, el camino hacia un centro inclusivo puede alcanzarse por medio de una formación inicial de grado generalista con nociones básicas sobre atención a la diversidad, con una formación especializada en el posgrado y por medio de procesos de auto-diagnóstico y de programas de mejora que permitan a los centros y al profesorado conocerse a sí mismos y mejorar en el día a día de su práctica.

La formación centrada en la escuela y basada en procesos de investigación-acción y en investigación colaborativa se muestra como la mejor alternativa para la consecución de escuelas inclusivas. En este sentido, a largo de estos años, se han generado algunas herramientas/guías que facilitan estos procesos, tales como: el *Index for Inclusion* (BOOTH y AINSCOW, 2000), la *Guía para la formación del profesorado* (AINSCOW, 2001b) y la *Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments (ILFE)* (UNESCO, 2004a). En España también encontramos programas e instrumentos de gran utilidad para propiciar la reflexión y el cambio en los centros: “*La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*” (MORIÑA, 2003; MORIÑA y PARRILLA, 2004); “*Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*” (MEC, 2009); y la *GUÍA REINE: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela* (FEAPS, 2009).

El *Index for Inclusion: Developing learning and participations in schools* (BOOTH y AINSCOW, 2000) (*Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*), es un conjunto de materiales para el profesorado, alumnado, familias... de un centro, para que, con la ayuda de un “coordinador de apoyo pedagógico”, lleven a cabo un proceso de auto-evaluación en relación con la forma de hacer que su centro y su aula sea más participativa y de conseguir que todo su alumnado consiga altos niveles de logro. El objetivo, según la guía, es construir comunidades escolares colaborativas que fomenten en todo el alumnado altos niveles de logro.

La guía está fundamentada en la idea del centro educativo como “comunidad escolar colaborativa” y en la investigación-acción como el medio de conocer la situación del centro y de iniciar procesos de mejora.

Las dimensiones en las que se centra el proceso de auto-evaluación de los centros son:

- Crear CULTURAS inclusivas. Esta dimensión está orientada a la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, y esto se considera el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.
- Elaborar POLÍTICAS inclusivas. Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, impregnado todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.
- Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas. Esta dimensión asegura que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar. La docencia y los apoyos se integran para orquestar el aprendizaje, de forma que se superen las barreras para el aprendizaje y la participación.

En tanto que el *Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments* (ILFE) (UNESCO, 2004a) está compuesto por seis cuadernillos, cada uno de los cuales contiene herramientas y actividades que pueden ser usados por las escuelas para llevar a cabo procesos de reflexión y de debate que permiten una auto-evaluación de su situación, para constituirse en una escuela inclusiva y con ambientes de aprendizaje acogedores. Cada cuaderno va dirigido a alcanzar un objetivo en este proceso de mejora:

- *Cuaderno 1: “Haciendo ambientes inclusivos y de aprendizaje-acogedores”*. Con él se puede aprender qué es “un ambiente inclusivo y de aprendizaje-amistoso” (ILFE) y cómo en la escuela y en el aula se puede crear este ambiente.
- *Cuaderno 2: “Trabajando con las familias y con la comunidad para crear un ILFE”*. Con él se puede aprender la importancia de que las familias y la comunidad estén en el proceso de crear y de mantener un ambiente inclusivo y de aprendizaje-amistoso, así como la manera de implicar a padres y a los

miembros de la comunidad en la escuela, y cómo implicar a niños en la comunidad.

- *Cuaderno 3: “Conseguir que todos los niños estén en la escuela y aprendan”*. Permite detectar las barreras que existen para incluir a TODOS los niños en la escuela, identificar a los niños que no están en ella y determinar qué hacer con las barreras que impiden su inclusión en la misma.
- *Cuaderno 4: “Creando aulas inclusivas y con ambientes de aprendizaje-acogedores”*. Con este cuaderno se aprenderá a cómo crear un aula inclusiva y por qué convertirla en un ambiente inclusivo y de aprendizaje-acogedor es tan importante para el logro de los niños, cómo ocuparse de la diversidad de niños del aula, y cómo hacer el aprendizaje significativo para todos.
- *Cuaderno 5: “Manejando aulas inclusivas y con ambientes de aprendizaje-acogedores”*. Con este cuaderno se aprenderá a cómo manejar un aula inclusiva, incluyendo la planificación para enseñar y aprender, maximizando los recursos disponibles, el trabajo de grupo de manejo y el aprendizaje cooperativo, y también a cómo hacer el aprendizaje significativo para todos.
- *Cuaderno 6: “Creando un ILFE sano y protector”*. Finalmente, se aprenderá formas de hacer que su escuela tenga hábitos saludables y sea protectora de TODOS los niños, especialmente aquellos con diversas culturas y capacidades, que son más propensos a enfermar, a estar sub-alimentados, o discriminados.

Por su parte, Ainscow (2001b), en su *Guía para la formación del profesorado*, originada a partir del proyecto de la UNESCO “Necesidades especiales en el aula” para la formación de maestros, incluye los siguientes módulos de formación: 1- Introducción a las necesidades especiales en el aula; 2- Necesidades especiales: definiciones y respuestas; 3- Hacia escuelas eficaces para todos; y 4- Ayuda y apoyo.

En tanto que “*La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*” (MORIÑA, 2003; MORIÑA y PARRILLA, 2004) es una propuesta de formación dirigida a grupos de profesores de centros de primaria y secundaria que atraviesan por dificultades o que presentan inquietudes a la hora de dar respuesta a la diversidad. Para desarrollar esta propuesta se sugiere la formación en centro, a través de la modalidad formativa basada en grupos de trabajo, asumiendo la colaboración, reflexión individual y grupal, e investigación como pilares de la formación del profesorado.

Como señalan las autoras, el diseño de la propuesta de formación, que se presenta en una carpeta de materiales, se articula en torno a seis bloques temáticos:

I. Procesos de cambio en el centro escolar; II. Concepto de diversidad; III. Procesos de apoyo en la escuela; IV. Estrategias de formación del profesorado; V. Respuesta a la diversidad desde el centro escolar; VI. Respuesta a la diversidad desde el aula.

Asimismo, la *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad* (MEC, 2009), es un material para la formación elaborado por el Ministerio de Educación para formar/guiar a los centros en su desarrollo como centros inclusivos permitiéndoles el análisis de sus concepciones y prácticas, para favorecer que éstas tengan una orientación inclusiva y que, a su vez, sirvan para promover cambios en la misma dirección con la finalidad de que la diversidad del alumnado reciba una educación escolar de calidad sin que sus capacidades, intereses, género, roles culturales o necesidades específicas sean un factor de desigualdad o discriminación.

El material se estructura en tres bloques de contenidos, y a cada uno le corresponde varios módulos: Bloque I. Comprender y definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica (módulo 1. El dilema de las diferencias; y módulo 2. Clarificar nuestros valores); Bloque II. La inclusión educativa en acción. De las concepciones a la práctica escolar (módulo 3. Alumnos vulnerables; módulo 4. Escuelas inclusivas; módulo 5. Aprendizaje y participación; módulo 6. Aulas y prácticas inclusivas); Bloque III. Promover, sostener y evaluar procesos de innovación y mejora en los centros con una orientación inclusiva (módulo 7. Cambios, mejora e innovación; módulo 8. Escuelas eficaces con actitudes; módulo 9. Redes de colaboración; módulo 10. Participación de la familia).

Por último citamos la *GUÍA REINE: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela* (FEAPS, 2008). Como se indica en la introducción de la misma, “*el objetivo de esta «ruta de viaje» es organizar este «camino» para hacer operativa esta guía y que sea la «brújula» que oriente las prácticas educativas hacia una educación inclusiva, donde lo importante no sólo es el lugar al que se llega sino que juntos se disfrute del paisaje de cada proceso, de los valores éticos que toda la comunidad educativa va descubriendo y creando*” (FEAPS, 2008, 2).

En este documento se presenta un cuestionario compuesto por 83 ítems que intenta determinar, por un lado, si esas cuestiones relacionadas con la ética están presentes o no en el centro objeto de auto-análisis (“no lo tenemos en cuenta, algunas veces se tiene en cuenta, lo tenemos siempre en cuenta”). Y, por otro, cada ítem contiene tres apartados referidos a “qué hacemos”, “qué no hacemos” y “qué tendríamos que hacer”, con el objeto de ayudar a que en cada centro se diseñe su propio plan de mejora. La guía finaliza con seis casos prácticos para el debate en los que se plantean la situación objeto de análisis y algunas preguntas para la reflexión. Estos casos prácticos, además de ser utilizados por los profesores de

los centros educativos, pensamos que pueden ser de gran utilidad para las clases prácticas de los futuros maestros de primaria e infantil.

De todo lo dicho podemos extraer las áreas de formación en las que deben ser formados los futuros docentes para trabajar en una educación inclusiva:

- Conceptos de diversidad y diferencias.
- Escuela inclusiva: creación de culturas inclusivas.
- Aulas inclusivas y prácticas inclusivas.
- Cambio, mejora, análisis, reflexión e investigación para identificar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación como vías de mejora en las escuelas y en sus aulas.
- Estrategias de cooperación que propicien el aprendizaje cooperativo como estrategia que incrementa el acceso al currículo de todos los estudiantes facilitando la adquisición de los conocimientos y de otras cualidades y habilidades como: habilidades de comunicación, trabajo en equipo, responsabilidad para la solución de problemas, autonomía en el aprendizaje, compartir información y el respeto por otros.
- Redes y mecanismos de colaboración. La colaboración en el aula, en los centros, entre los centros escolares y otros centros y con la comunidad, como vía para crear una escuela inclusiva. Para ello, se debe formar para propiciar la co-planificación y la co-enseñanza.
- Diseño del currículo pertinente, idóneo y adaptado a todo el alumnado (naturaleza del currículo, modificación racional del currículo, principales modificaciones curriculares, y modificaciones específicas del currículo, con el propósito de acomodar la enseñanza a las necesidades de los distintos aprendices que pueden encontrarse en su aula).
- Formular planes de acción individuales según los estilos de aprendizaje de los educandos.
- Capacitación en técnicas de evaluación.
- Aprendizaje y participación: estrategias pedagógicas variadas y complementarias.
- Formación en valores (igualdad, justicia, etc.) para comprender y valorar la diversidad.

- Ayudar y apoyar en la escuela.
- Creación de materiales didácticos fáciles de usar y de aplicar a las diversas necesidades de los educandos y aplicación de la tecnología.
- Trabajo y participación con y de las familias.

Por otro lado, y puesto que uno de los problemas fundamentales en la formación inicial de los profesores/as es la distancia que existe entre las destrezas y/o capacidades en las que se les forman y aquellas que verdaderamente necesitan para enfrentarse a las situaciones cambiantes que se les puedan presentar, en dicha formación, uno de los aspectos más relevantes y necesarios es el de los conocimientos, habilidades, destrezas y competencias requeridos para el ejercicio profesional, y es el prácticum el principal medio para cumplir con estas expectativas sociales.

En el prácticum se debe incluir conocimiento y actitudes que despierten la solidaridad y la actitud positiva de los estudiantes hacia la diversidad, y las estrategias de formación práctica relacionadas con la atención a la diversidad deben propiciar la reflexión del alumno. En este sentido, Parrilla (1999) concluye que las experiencias prácticas sin una reflexión guiada pueden convertirse en experiencias no educativas. Esta misma autora muestra una variedad de estrategias de formación práctica que pueden ser de gran utilidad para propiciar la reflexión, el diálogo y la colaboración, aspectos estos fundamentales para enseñar en y para la diversidad. Algunas de estas estrategias son: análisis de estudios de caso narrados por los propios alumnos, desarrollo de seminarios de discusión (“contar historias”); análisis de diarios de prácticas; diseño y reelaboración de conocimientos teóricos (a través de un mini proyecto de procesos de transformación y cambio sobre la situación estudiada); experiencias prácticas con alternancia de roles (que permiten reflexionar a los alumnos sobre quiénes son y cómo sumen la diversidad en sus aulas); acceso a la práctica en parejas o tríadas, lo cual posibilita compartir y contrastar con otros los problemas de la práctica.

No quisiera terminar este apartado sin señalar una idea que apoyamos y que está surgiendo con fuerza en muchos países. Se trata de la necesidad de animar a miembros de grupos marginados, tales como grupos minoritarios étnicos, grupos perjudicados económicamente, personas con inhabilidades y –dependiendo de los significados culturales del género– hombres o mujeres, a que se incorporen a las profesiones de enseñanza y otras de la educación. De esta manera, pueden actuar como modelos para los alumnos, para profesores y, además, pueden ayudar a los estudiantes vulnerables a participar plenamente en las escuelas.

La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de Maestro de Educación Primaria y grado de Maestro de Educación Infantil en España

La nueva reforma de los planes de estudios, impulsada por la adaptación al EEES, constituye una oportunidad para reflexionar sobre los contenidos y las metodologías empleadas hasta este momento en los títulos de maestro pero, además, en relación con la educación inclusiva, supone cambiar la concepción deficitaria que subyacía en la mayoría de las asignaturas que los preparaban, dotando a los futuros maestros de la perspectiva de la inclusión y abordando los cambios necesarios para dar respuesta a todos los alumnos.

Aún es pronto para descartar o confirmar si esto será posible, puesto que en la mayoría de las universidades no se han implantado los nuevos títulos de grado y las materias/asignaturas aún no tienen los programas que las harán efectivas y, por tanto, no podemos conocer en profundidad la orientación (deficitaria o inclusiva) real de la formación que recibirá el estudiante para maestro de Educación Primaria y de Educación Infantil. No obstante, y sin pretender ser muy rigurosos, podemos llevar a cabo una primera aproximación, analizando aquellos planes que han sido expuestos públicamente en las webs de las universidades y que han sido puestos en marcha en el curso académico 2009-10 o que lo serán en el 2010-2011, y que en estos momentos se encuentran en fase de verificación. En este sentido, aunque han sido revisadas las páginas de todas las universidades españolas, sólo hemos podido encontrar 22 planes.

En el Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación y estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, de acuerdo con las líneas generales derivadas de la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), queda definido que el título de Graduado se otorgará tras la superación de 240 ects en la forma prevista en el correspondiente plan de formación, que debe incluir todos los contenidos relativos a la formación teórica y práctica que el estudiante debe adquirir: “aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajos de fin de Grado, u otras actividades”. Según esto, los futuros grados de maestro se cursarán en cuatro años, siguiendo las recomendaciones del Libro Blanco, y tendrán asignaturas básicas, obligatorias y optativas, estas últimas, de forma mayoritaria, incluidas en los llamados itinerarios o menciones que se realizarán en el cuarto.

De acuerdo con esto, todos los titulados de Grado en Educación Primaria y en Educación Infantil poseerán una formación generalista como docentes y, a la vez,

los que lo deseen tendrán opción de profundizar en el campo de la educación inclusiva.

Por último, el plan de formación se completa con prácticas externas y con el trabajo de fin de carrera, con lo que se solventa uno de los problemas fundamentales en la formación inicial de los profesores/as que es la distancia que existe entre las destrezas y/o capacidades en las que se les forman y aquellas que verdaderamente necesitan para enfrentarse a las situaciones cambiantes que se les puedan presentar en y sobre la diversidad. Este problema también se verá mitigado por el enfoque de formación por competencias adoptado en dichos planes que “implica no sólo el aprendizaje de distintos tipos de contenidos, sino su integración y articulación conjunta para aplicarlos, de manera inteligente, a los requerimientos que exige una situación determinada” (LÓPEZ LÓPEZ, 2009, 424). Elaborar un diseño curricular basado en competencias supone definir las competencias que deberán integrar el plan de estudios destinado a formar buenos profesionales; éstas constituyen pues, los resultados esperados, los objetivos educativos quedan expresados en términos de competencias curriculares, competencias a alcanzar al término del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Del análisis realizado se desprende que el modelo adoptado en esta nueva reforma es el modelo consecutivo (la especialización en educación inclusiva se produciría inmediatamente después de la preparación inicial del profesor/a y/o después de las prácticas en el aula). El maestro/a adquirirá una formación “generalista” (con algunas asignaturas sobre educación inclusiva) y, posteriormente, se pasará a la especialización, una vez que se posea el título de docente general, por medio de posgrados de uno o dos años.

La elección del modelo de formación, así como la construcción del plan de formación ha sido llevada a cabo por las universidades después de consultar a la Administración y a los interesados (estudios sobre la opinión de los profesionales de la práctica educativa, entre otros).

Para determinar las “áreas de trabajo” de la educación inclusiva en las que se ha enfocado la preparación de los futuros maestros/as, nuestro análisis se ha centrado, básicamente, en las competencias especificadas en los planes de formación y en las denominaciones de las materias/asignaturas. De acuerdo con el mismo, podemos afirmar que, en la mayoría de las universidades, se ha elegido un enfoque polivalente e inclusivo, en donde el docente se formará en competencias generales de diseño y desarrollo del currículum y en otras más específicas de actuación, gestión de aula, valoración de necesidades, etc., destinadas a dar respuesta a todos los alumnos frente a programas formativos orientados a la capacitación del profesor

para intervenir de manera específica ante un determinado déficit. Los estudiantes adquirirán competencias no sólo didácticas y organizativas sino actitudinales para actuar en la dirección adecuada, desarrollando valores, comportamientos y actitudes basadas en la tolerancia, el respeto y la aceptación de las diferencias hacia los demás, destinadas a favorecer las relaciones sociales, a evitar caer en grupos de riesgo social o destruir las barreras arquitectónicas. Además, el futuro profesorado de este nivel educativo ha de conocer las múltiples medidas previstas para hacer efectiva la respuesta adaptada a este alumnado: desde aquellas que facilitan el acceso del alumno a la situación de aprendizaje, eliminando las barreras que lo impiden, hasta la introducción de cambios en los contenidos educativos, pasando por aquellas otras que se basan en modificar el tiempo de escolaridad, alargándolo o acortándolo.

En el Libro Blanco de Magisterio (ANECA, 2004) se recogen las competencias transversales (o genéricas) valoradas por el profesorado y las competencias comunes a todos los títulos de Maestro y en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria y de Educación Infantil, se establecen las competencias que los estudiantes (futuros maestros de Educación Primaria y Educación Infantil) deben adquirir. Su análisis nos permite comprobar que los estudiantes adquirirán competencias genéricas que harán posible desarrollar una educación inclusiva ya que en el grado de Maestro de Educación Primaria, de las 80 competencias que debe alcanzar, 24 están relacionadas con la atención a la diversidad, y en el grado de Maestro de Educación Infantil, de 88, 37 le permitirán abordar con éxito la educación en un escuela inclusiva.

En concreto, son las competencias interpersonales y algunas de las de tipo disciplinar y profesional específicas del título de maestro las que nos hacen pensar en este hecho. Algunos ejemplos de las primeras son: *trabajar en equipo y comunicarse en grupos multidisciplinares; apreciar la diversidad social y cultural, en el marco del respeto de los derechos humanos y la cooperación internacional; desempeñar su trabajo con compromiso ético hacia sí mismo y hacia los demás;* y de las segundas: *conocer los fundamentos psicológicos, pedagógicos y sociales de los procesos de desarrollo y aprendizaje en los diversos contextos educativos; diseñar y gestionar espacios e intervenciones educativas en contextos de diversidad que atiendan a la igualdad de género, la equidad y el respeto a los derechos humanos como valores de una sociedad plural.*

Pero, además, en las competencias generales de ambos títulos encontramos competencias que les prepararán para abordar con éxito la inclusión. Algunos

ejemplos de las de Educación Primaria: *abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües; desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes; y en Educación Infantil: diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan a las singulares necesidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos; promover la autonomía y la singularidad de cada estudiante como factores de educación de las emociones, los sentimientos y los valores en la primera infancia.*

Dentro de las competencias específicas de Formación Básica del Maestro de Educación Primaria, encontramos: *dominar los conocimientos necesarios para comprender el desarrollo de la personalidad de estos estudiantes e identificar disfunciones; identificar dificultades de aprendizaje, informarlas y colaborar en su tratamiento; y en Maestro de Educación Infantil: conocer los fundamentos de atención temprana; adquirir recursos para favorecer la integración educativa de estudiantes con dificultades.*

Por último, dentro del prácticum, podemos destacar la competencia “*Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia*” como propiciadora de la educación inclusiva.

Por otro lado, el análisis de las denominaciones de las asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad, tanto en la Formación Básica como en los itinerarios y/o menciones de los títulos de Grado de Maestro de Educación Primaria y de Educación Infantil y el número de créditos otorgado a cada una de ellas, nos permiten concluir lo siguiente:

El número de créditos ofertados en relación con la formación que recibirá el futuro profesional de infantil y primaria para atender a la diversidad y la educación inclusiva es bastante amplio, aunque varía de una universidad a otra y aparece mayoritariamente en la mención. En este sentido, los futuros maestros de infantil que cursen sus estudios en la Universidad Autónoma de Madrid, Complutense de Madrid y Universidad de Navarra tendrán la posibilidad de cursar entre 48 y 40 ects relacionados con el campo, mientras que aquellos que reciban su formación en la Universidad Rey Juan Carlos, Universidad de Lleida, Universidad de las Islas Baleares y Universidad de Barcelona, sólo tendrán opción a cursar 14 ó 15 ects. Por su parte, aquellos que trabajarán como maestros de Educación Primaria también cursarán créditos distintos en función de la universidad en la que lleven

a cabo sus estudios. Así, la Universidad de Murcia es la que mayor créditos oferta (148), seguida de la Autónoma de Madrid (81), de las Islas Baleares (62) y de las de Barcelona, Sevilla, Granada y Navarra, las cuatro con 42 ects. En las universidades de Castilla-La Mancha e Internacional de Cataluña, sólo se ofertan seis créditos.

En la mayoría de las universidades, los futuros maestros de Educación Infantil recibirán una formación básica sobre atención a la diversidad por medio de las siguientes asignaturas: “Trastornos del desarrollo”; “Dificultades de aprendizaje”; “Didáctica de las dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo” o “Atención educativa a las dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo”; “Educación inclusiva” o “Escuela inclusiva”; “Acción tutorial” u “orientación educativa”; “Atención a la diversidad” o “Educación en la diversidad”; “Educación temprana” o “Atención temprana”.

Hay una asignatura con distintas denominaciones, “Ética”, “Educar para la igualdad y la ciudadanía”, “Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía”, “Deontología: ética y responsabilidad social en educación”... que está presente en bastantes universidades y que, pensamos, iría enfocada a esa formación más actitudinal, filosófica y de valores, necesaria para abordar una educación centrada en la diversidad.

En cuanto a la Formación Básica del futuro maestro de Educación Primaria, predomina la existencia de más de una asignatura relacionada con la atención a la diversidad. Hay, incluso, universidades en las que hay cuatro o cinco asignaturas, aunque la media suele ser de dos. Por tanto, podemos decir que, frente a una única asignatura troncal en los anteriores planes (en algunas universidades estaba dividida, pero el número de créditos era el mismo): “Bases psicopedagógicas de la Educación Especial” (9 ects), los estudiantes de esta titulación recibirán mayor formación sobre atención a la diversidad (más de 12 ects) en 14 universidades, aunque en 8 el número de créditos sólo será de 6 (Universidad Abat Oliba Ceu, Autónoma de Barcelona, Castilla-La Mancha, Complutense de Madrid, Internacional de Cataluña, Universidad de Jaén y Universidad de Murcia).

En cuanto a las asignaturas que debe cursar el alumno/a de educación primaria, no difieren mucho en sus títulos de las de infantil, de hecho, en algunas universidades los títulos son los mismos (Autónoma de Madrid, de Barcelona, Universidad Pública de Navarra y Universidad Ramón Llull). Algunas son: “Bases psicopedagógicas para la inclusión educativa” o “Bases psicopedagógicas de la Educación Especial”; “Dificultades de aprendizaje de 6 a 12 años” o “Dificultades específicas de aprendizaje”, “Dificultades de aprendizaje y trastornos

del desarrollo”; “Diferencias en inclusión”; “Acción tutorial”; “Teoría y práctica de la escuela inclusiva” o “Educación inclusiva”.

De nuevo encontramos asignaturas (“Educar para la igualdad y la ciudadanía”, “Deontología: ética y responsabilidad social en educación”, “Educar para la convivencia”... que nos muestran que la formación no sólo se centra en parámetros técnicos, sino éticos y morales.

El título de las asignaturas de esta Formación Básica (tanto en infantil como en primaria) nos hace pensar en un giro, en cuanto al modelo que subyace en ellas, hacia el modelo inclusivo, puesto que la mayoría de las asignaturas recogen en sus denominaciones las expresiones de inclusión, diferencias, multiculturalidad, igualdad, diversidad. No obstante, sigue habiendo planes en los que esta formación básica se circunscribe al enfoque deficitario. Este enfoque se da de forma mayoritaria en las universidades privadas y/o de la iglesia (Abat Oliva Ceu; Internacional de Cataluña; Navarra; Pontificia de Comillas de Madrid), aunque también lo encontramos en universidades públicas, tales como la Universidad de Castilla-La Mancha, Jaén y Valencia.

Como ya hemos dicho, la optatividad en estos planes se recoge por medio de las “menciones” o “itinerarios”, y en la mayoría de los planes expuestos en las páginas webs de las universidades, sólo hay una mención que incluya contenidos relacionados con la atención a la diversidad y, cuando hay más de una, ésta suele ser la de “Audición y lenguaje” u “Orientación y acción tutorial”. Los nombres que han recibido las menciones que forman al maestro de Educación Primaria e Infantil en la atención a la diversidad, nos muestran un acercamiento a la cultura de la inclusión: “Educación inclusiva”; “Apoyo a la inclusión educativa”; “Atención a la diversidad”, “Apoyo educativo”, “Soporte educativo”, “Educación en la diversidad”, “Proyectos de atención a la diversidad”... No obstante, encontramos de nuevo universidades que han elegido denominaciones para sus menciones que no responden a esta nueva visión. Este es el caso de las universidades de Granada, Jaén, Sevilla y Zaragoza, que han utilizado el término de Educación Especial.

El número de asignaturas que conforman las menciones de los distintos planes suele ser de cuatro, con seis ects cada una, aunque hay planes en donde el número es mayor, pero, en ese caso, suelen ser de tres, cuatro o cinco ects.

En la mención de Educación Inclusiva, podemos encontrar asignaturas de ambas orientaciones: deficitaria e inclusiva, y la mayoría de ellas elige las denominaciones ofrecidas en la LOE (2006), cuando habla de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

De todo lo dicho, podríamos extraer las siguientes conclusiones:

1. En los planes de Grado de Educación Infantil y Primaria existe una tendencia a establecer una educación y/o tronco común para todos los profesores/as en relación a la educación inclusiva en general y esperamos que se produzca una especialización en formaciones posteriores de posgrado.
2. Existen contenidos formativos que se centran en el análisis de las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje que puedan surgir como consecuencia de la diversidad que existe en el aula. Es decir, hay un conocimiento didáctico necesario para abordar distintas situaciones de diversidad, aunque aún persisten materias con un marcado carácter deficitario.
3. La nueva reforma de los planes de estudio puede ser una buena oportunidad para que en un futuro los maestros de Educación Primaria e Infantil aborden la diversidad de las aulas desde una perspectiva más inclusiva.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2001a). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2001b). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2002). "Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los Sistemas Educativos". *Revista de Educación*, 327, 69-82.
- AINSCOW, M. BOOTH, T. y DYSON, A. (2006). "Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England". *International Journal of Inclusive Education*, 295-308.
- AINSCOW, M. y MILES, S. (2008). "Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?". *Perspectivas*, 36(1), 17-44.
- ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio. Vol. 1 y 2*. Madrid: ANECA.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. <http://www.pangea.org/acpeap/pdf/index.pdf> (consultado en diciembre de 2009).
- CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, GINEBRA (2008). "La educación inclusiva. El camino hacia el futuro". Ginebra.

- FEAPS (2008). *Guía REINE: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. http://www.feaps.org/manualesbb_pp/educacion.pdf (consultado en diciembre de 2009).
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (2009). "El papel de la Universidad en la formación para el ejercicio profesional". En J. Tejada Fernández (Coord.), *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo* (pp. 417-427). Madrid: Tornapunta Ediciones.
- MEC (2009). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. <http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/126/cd/index.htm> (consultado en marzo de 2010).
- MORIÑA, A. (2003). "Aprendizaje colaborativo entre profesionales del apoyo". *Revista de Educación*, 332, 171-182. (Ejemplar dedicado a: El aprendizaje: nuevas aportaciones).
- MORIÑA, A. y PARRILLA, A. (2006). "Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva". *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- PARRILLA, A. (1999). "Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad". *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 3 (2).
- OPERTTI, R. y BELALCÁZAR, C. (2008). "Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional". *Perspectivas*, 38 (1), 149-179.
- REAL DECRETO 1393/2007 por el que se establece la ordenación y estructura de las enseñanzas universitarias oficiales.
- UNESCO (2004a). *Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Thailandia: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- UNESCO (2004b). "Booklet 1: Becoming an inclusive, learning-friendly environment" (ILF). En *Embracing diversity: Toolkit for creating inclusive, learning-friendly environments*. Thailandia: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

