
La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender

Teacher Education for inclusion. An urgent challenge that is necessary to attend.

Humberto Javier Rodríguez Hernández
Escuela Normal de Especialización
hrodriguez@enehrl.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0001-8665-9321>

Fechas · Dates

Recibido: 2018-11-15
Aceptado: 2019-08-31
Publicado: 2019-11-11

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Rodríguez, H. J. (2019). La Formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211–225. doi:10.30827/publicaciones.v49i3.11410

Resumen

La Agenda Educativa 2030, vigente desde el año 2016 y adoptada por los países miembros de la UNESCO en 2015 tiene como centro el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4º: “Asegurar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos y todas”. En consecuencia, los programas de formación de profesores deben incluir la inclusión y la equidad como componentes básicos. Está reconocido que los profesores son pieza clave para la consolidación de la inclusión en cada centro educativo. Por ello, podrán ser promotores de la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes; particularmente, de aquellos que pudieran estar en condición de vulnerabilidad. Al reconocer la complejidad del tema, el artículo presenta una trayectoria explicativa sobre algunos de los desafíos, al tiempo que ofrece algunos elementos que permiten perfilar los rasgos de un profesor inclusivo.

Palabras claves: Exclusión, Diversidad, Educación Inclusiva, Formación del Profesorado

Abstract

The education Agenda 2030, existing since the year 2016 and adopted by the Member countries of UNESCO in 2015; Center is the 4th sustainable development objective. “Ensure an inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”; consequently teacher training programs should include the inclusion and equity as basic components. This recognized that teachers are key part for inclusion in each school building. For this reason it may be a promoter of participation and learning of all students; particularly for those who might be in condition of vulnerability. Recognizing the complexity of the subject, the author of the article presents an explanatory background on some of the challenges, invites reflection, while offering some elements that allow you to outline the features of an inclusive teacher.

Key words: Exclusion, Diversity, Inclusive Education, Teacher Preparation Programs

Introducción

Actualmente la educación inclusiva es un derecho fundamental que requiere una comprensión plena de toda la comunidad escolar, reconociendo la importancia del acceso, permanencia y logro académico de cada estudiante, independientemente de su condición o contexto de procedencia. Por ello, es necesario que para que la educación inclusiva sea un elemento inherente en cada centro educativo, es necesario que los profesores compartan un *perfil profesional inclusivo*.

La preparación inicial de los profesores inclusivos es muy incipiente, algunos sistemas educativos están buscando enriquecer el plan de estudios con temas o asignaturas que abordan la educación inclusiva. Se observa también una clara tendencia a incorporar los aspectos de la inclusión a lo largo de todas las áreas del currículum, bajo enfoques de *colaboración inter curricular* más que unidades separadas o complementarias. También se observa el surgimiento de programas de posgrado en educación inclusiva para fortalecer el desarrollo de sólidas competencias docentes.

En otro orden de ideas, es una realidad que muchos profesores no reciben aún ninguna preparación formal sobre educación inclusiva y que su único referente son las vivencias provenientes de sus colegas, cuando éstos atienden alumnos con discapa-

cidad (Booth, Nes, & Strømstad, 2003). En este sentido algunos reportes de investigación muestran que cuando los futuros docentes tienen cercanía con niños con necesidades especiales durante su proceso de formación, muestran una actitud positiva y decidida en lograr escuelas inclusivas (Forlin, 2012).

Sin embargo, es claro que los profesores requieren de habilidades, conocimientos y disposición para implementar con éxito un currículo inclusivo (Forlin & Miang-Gon, 2008) lo que coloca esta necesidad en la preocupación de muchos sistemas educativos.

En este sentido, es necesario reconocer que el tema de la formación del profesorado para la inclusión presenta una dualidad. Por un lado, se reconoce que la educación inclusiva exige un replanteamiento de los programas de formación inicial de los profesores y con ello surgen algunos planteamientos como los son: ¿Qué características deben tener los programas de formación inicial de profesorado inclusivo?, ¿Cuáles son las competencias profesionales que deben poseer? y ¿Cómo atraer a los mejores perfiles para el profesorado? Sin embargo, es necesario reconocer los factores políticos, económicos, salariales, normativos, entre otros, que están presentes en el profesorado y su formación.

Exclusión-Inclusión y Formación de Profesores

Del conjunto de planteamientos antes señalados, se derivan dos interrogantes previas que es necesario considerar para el tema central del presente artículo; ¿Por qué inclusión? Y la segunda, ¿por qué un profesor inclusivo?

Revisar la inclusión nos obliga a su contraparte; la exclusión. La Unesco (2015) identifica que la exclusión de la educación no solo significa "estar fuera de la escuela". Según reportes, entre los países miembros de la OCDE (2012), uno de cada cinco estudiantes no alcanza los niveles de habilidades mínimas para participar en la sociedad actual y casi el 20% de los jóvenes abandonarán la escuela antes de concluir la educación secundaria. Cada niño que no tiene acceso a la escuela o la abandona, además de tener más dificultades para adaptarse a los rápidos cambios de la sociedad de la economía del conocimiento, tiene menos oportunidades de aprendizaje, un alto riesgo de ser desempleado y menos posibilidades de participación en la vida cívica y democrática en la comunidad.

La vulnerabilidad, como fenómeno social y educativo, pone en riesgo a determinados estudiantes a ser excluidos o marginados de las oportunidades educativas. Algunos de los detonantes comprenden desde factores orgánicos como la discapacidad hasta factores familiares, culturales y socioeconómicos. Para Cologon (2014), la exclusión es una marca de estigmatización, de ser una persona inferior, incompetente o no deseada. Por su parte García-Huidobro (2008) presenta varios niveles de exclusión muy ilustrativos:

- Los que son totalmente excluidos. Aquellos que no asisten a la escuela o bien los que asisten por un corto tiempo pero luego la abandonan, dejando inconclusos sus estudios. En este nivel los factores como el bajo aprovechamiento, la reprobación escolar y los altos niveles de repetición, inciden en la "expulsión" del sistema educativo. Esto se observa con mayor crudeza en los niveles secundarios, medio superior o superior.

- Los que no aprenden en la escuela. En este nivel la escuela no ha sido capaz de asegurar las competencias básicas para el logro de aprendizajes necesarios para vivir y actuar en sociedad. Algunos autores como Aguerrondo (2008) señalan que los procesos de marginación, se derivan cuando por ejemplo algunos niños son ubicados en servicios educativos específicos, en lugar de estar en el proceso educativo ordinario o regular. La idea de *una educación para todos* termina siendo *educación diferente para todos*. Debemos tener presente que desde la Declaración de Salamanca se argumentó que la escuela ordinaria era el mejor lugar para la convivencia y los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes.
- El tercer nivel se da cuando la inclusión social está determinada por la institución educativa de procedencia. Una educación de calidad para algunos y pobre para otros. Aquí la equidad juega un factor fundamental en los niveles de justicia social versus factores de inequidad social y el tipo de educación que se brinda. Una característica de este tercer nivel consiste en que los niños aprenden en la escuela, pero generalmente lo aprendido no le permite participar en la sociedad al presentar retraso en sus habilidades por la descontextualización o desvinculación entre lo aprendido y las necesidades de la vida diaria.

En consecuencia, expondré algunas ideas sobre la inclusión y particularmente, sobre la educación inclusiva.

La educación inclusiva puede ser vista como un principio transversal a la organización y funcionamiento de los sistemas educativos, moviéndose hacia una pedagogía inclusiva que promueve la atención personalizada, reconociendo la diversidad del alumnado. Esto se funda en la convicción de que todos y todas *somos especiales* y que queremos ser apoyados y fortalecidos (UNESCO, 2013).

Es entonces donde la educación debe ser concebida como un elemento facilitador del desarrollo de todo ser humano, independientemente de los obstáculos físicos o de cualquier otra índole que afecte al individuo. En consecuencia, la *inclusión* requiere la adopción de una perspectiva amplia de la educación que abarque la totalidad de las necesidades de los educandos, incluyendo aquellos alumnos que por su condición pudieran ser vulnerables a la exclusión y marginación (UNESCO, 2008).

La UNESCO (2016), a su vez, posiciona la educación inclusiva desde cuatro elementos clave:

- *Inclusión como proceso*. Es decir, hay que implementar, siempre estrategias para responder a la diversidad. Es aprender a cómo vivir con la diferencia, y aprender desde la diferencia.
- *Inclusión orientada a la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje*. Dichas barreras toman diversas y tienen que ver, en muchas ocasiones, con la manera como la escuela está organizada, las relaciones que se establecen, las formas de enseñanza y/o evaluación.
- *Inclusión referida a la presencia, participación y logro* de todos los estudiantes en el proceso educativo.
- *Inclusión como énfasis en aquellos grupos de estudiantes que pudieran estar en riesgo de marginación, exclusión o de rezago*.

Es necesario comentar también que existe un fuerte vínculo entre el contexto social y el educativo; por ello no fue casual la adopción por parte de la UNESCO de la Agenda Educativa 2030. Los propósitos de la agenda educativa están orientados a que todos

los esfuerzos buscarán asegurar una *educación inclusiva, equitativa y de calidad*, además de promover *oportunidades de aprendizaje permanente* para todos. El propósito es promover un modelo de desarrollo basado en una visión humanista y holística, con principios éticos y morales que se oponen a la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión (UNESCO, 2015). Se torna fundamental considerar la formación inicial de profesores que permita consolidar la inclusión como elemento vital en la escuela del siglo XXI.

Para la Unesco (2015) la formación docente inicial debe estar basada en *principios de inclusión y equidad*. Los profesores deben aprender *métodos de enseñanza* que incluyan a todos los educandos y deben conocer los mecanismos de exclusión, y discriminación. Por ello existe la aspiración de hacer efectivo un *currículo inclusivo* que responda a las expectativas y necesidades de todos los alumnos en *ambientes heterogéneos de aprendizaje*, y la vinculación con temas transversales como ciudadanía, derechos humanos, equidad de género, cultura de paz y no violencia y desarrollo sostenible como organizadores principales de los planes y programas de estudio (Fernández, 2009).

La *inclusión* se consolida como un gran proyecto social que comprende a todos los agentes de la comunidad. El nuevo paradigma inclusivo está vinculado con los ámbitos del ser humano: la familia, la sociedad, la escuela, la comunidad, entre otros. Cada ámbito requiere consolidar una cultura inclusiva que permita generar los ambientes para el bienestar y la plena participación y colaboración. De esta manera se promueve una educación inclusiva porque deseamos una sociedad inclusiva y los profesores son parte esencial en esta transformación.

¿Por qué es necesario transformar la formación inicial de los profesores?

Como mencioné anteriormente, la formación inicial de profesores responde a propósitos políticos, sociales y económicos, ¿pero cómo incidir en una mayor formación humanística?

En este sentido, la vigencia de la Agenda Educativa 2030, contiene dos grandes acciones; *garantizar* y *promover*. Por ello, se busca asegurar que el sistema educativo sea inclusivo, equitativo y de calidad, además de promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, bajo el principio rector de “no dejar a nadie atrás” (UNESCO, 2018). También se enfatiza que “el mensaje central es simple: todos los y las estudiantes cuentan por igual” (UNESCO, 2017). Esto pone de manifiesto que la educación inclusiva tiene ya un significado amplio que comprende a todos los alumnos en términos de su presencia, participación y aprendizaje; de igual manera la identificación y eliminación de las barreras para el aprendizaje, como acción orientada a los alumnos en riesgo de exclusión o discriminación (UNESCO, 2016)

Una de las ideas centrales que deseo resaltar es el hecho que de que los sistemas educativos con mejores resultados son aquellos que combinan la equidad y la calidad en sus procesos, es decir, brindan a todos los niños, niñas y jóvenes las mejores oportunidades educativas (OCDE, 2012) con el argumento que la calidad está ligada a la equidad. El énfasis está en que cada acción debe tener como centro los aprendizajes, incluyendo a las personas con discapacidad, tradicionalmente catalogados como especiales, y otros que por su condición pudieran estar en riesgo de discriminación o exclusión. No debemos olvidar que la educación inclusiva busca la transformación de

los centros educativos en ambientes de aprendizaje que reconocen que lo normal, es que todos seamos diferentes, por ello se debe generar una cultura inclusiva y ocuparse de cada estudiante para que tenga aprendizajes.

¿Por qué la formación de profesores inclusivos ha tomado gran relevancia?

Para la OCDE (2004) los profesores constituyen los recursos más significativos de los centros educativos y como tales, son esenciales para la mejora de la escuela. La relevancia del profesorado y su formación se destacan desde la propia Agenda Educativa 2030 en cuyo contenido se propone incrementar la provisión de profesores calificados (Meta 4.c.) bajo la consideración de que son la llave para el logro de todas las metas planteadas en dicha agenda (UNESCO, 2015).

Por su parte, en la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), se ubica a los profesores como una condición fundamental para garantizar la calidad educativa, por lo que deben ser empoderados, adecuadamente seleccionados, remunerados, motivados, profesionalmente calificados y apoyados con recursos orientados a su bienestar. En este sentido, se considera que las acciones orientadas a los profesores deben estar orientadas a los siguientes aspectos:

1. Que tengan un programa de formación inicial durante al menos 12 meses (*Apo-yados*).
2. Que se busque incrementar su salario en relación con otras profesiones en un nivel comparable de educación (*Motivados*).
3. Que los profesores en pre-primaria, primaria, o secundaria estén recibiendo al menos un programa de formación organizado, que le habilita para enseñar en el nivel educativo en donde están (*Preparados*).
4. Que puedan ser calificados de acuerdo con estándares educativos nacionales o internacionales, por nivel y tipo de institución (*Calificados*).

Sin embargo, no hay aún un consenso internacional sobre cómo definir un profesor calificado (UNESCO, 2017). Un indicador tiene que ver con el nivel de educación concluido, es decir, a mayor grado académico, mejor *calificado* estará el profesor. Otro indicador tiene que ver con la formación pedagógica que haya recibido el profesor en términos de las materias que enseña, o las habilidades especializadas que ha desarrollado y en consecuencia acreditado (*Preparado*).

Por su parte, el grupo de Ministros de Educación, que participaron en la Reunión Regional para América Latina y el Caribe (UNESCO, 2017), reconocieron el rol de los profesores para avanzar en la calidad educativa, los cuales se comprometen a fortalecer la formación inicial y continua de los mismos, con particular énfasis en la provisión de la planeación contextualizada, asegurar programas innovadores que preparen, motiven y empoderen a los profesores para enfrentar los retos y oportunidades en el Siglo XXI. En este mismo sentido de deben hacer progresos para asegurar las adecuadas condiciones para la enseñanza y una profesión de excelencia, involucrándolos en su diseño, implementación, seguimiento y evaluación.

Algunos retos que es necesario superar

La aspiración antes mencionada contrasta con la situación que están viviendo muchos profesores en sus propios sistemas educativos. Un ejemplo es el inadecuado o bajo reconocimiento social que se tiene de la labor del profesor. Así lo señalan 2 de cada 3 profesores, según un reporte en el 2013 del Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS). Dichos profesores no creen que la enseñanza sea una profesión valorada por la sociedad. Este es un hallazgo importante porque puede afectar al número y a la calidad de los candidatos dispuestos a acceder a la enseñanza, así como la tasa de retención de profesores en activo (OCDE, 2014).

Algunos retos que influyen de forma directa sobre el estado actual de la formación y del desempeño del profesorado son:

- El hecho de que algunas políticas depositan en el profesor la responsabilidad plena de los bajos resultados educativos.

Parece que todo lo que ocurre en el sistema educativo tiene que ver con la actuación del profesorado. Estas políticas aún perciben la función del profesor como *causal* (si yo enseño, tu aprendes), sin embargo, debemos tener presente que el proceso de aprendizaje es multifactorial (yo aprendo contigo, sin ti y a pesar de ti). La era digital nos lleva a un torrente de información que desafía a los centros educativos y al profesorado, por lo que debemos implementar nuevos roles de actuación.

- Otro reto es el fenómeno denominado *desprofesionalización* de la tarea docente (UNESCO, 2015).

Es necesario reconocer también la existencia de brechas entre la formación del profesorado y aquellos que se desempeñan como profesores muchas veces con mínimos niveles de formación docente (nivel medio superior). Muchas de las políticas que se diseñan para enfrentar la escasez de profesores pasan por alto la formación pedagógica que debe tener todo profesor.

- Un fenómeno muy generalizado es el denominado profesor *quemado* o *desmotivado*.

Es común que las condiciones adversas que se enfrentan dentro y fuera del ámbito educativo, además de los factores socioeconómicos y culturales, contribuyan a la desmotivación o bajas expectativas de los profesores. También es necesario tener presente los ambientes de pobreza y violencia que envuelven a muchos entornos educativos. Para la OCDE (2004), la calidad de la docencia no sólo tiene que ver con los profesores sino también por las condiciones del entorno en el que trabajan. Este señalamiento es crucial cuando se trata de evaluar el desempeño de los profesores. Hoy debemos plantearnos el diseño de políticas para convertir a la docencia en una carrera atractiva; mejorando las condiciones salariales de los profesores, promoviendo su desarrollo profesional y fomentando la creación de comunidades para el aprendizaje, entre otras.

Aunque parezca extraño, un factor que provoca mucho estrés en los profesores es la presión social. Es común pedir a los centros educativos que implementen acciones para responder a los continuos problemas que afectan a la sociedad. A veces el *currículo* es cada vez más denso por los aspectos complementarios que los profesores deben realizar: acciones contra la obesidad, la inseguridad, el acoso escolar, la violencia, el consumo de drogas, y un sin número de temas, que cambian según la prioridad social del momento. Frente a esta gran responsabilidad, está el salario que dista mucho de ser profesional y que desalienta a las nuevas generaciones por tener poco atractivo y

pocas oportunidades de futuro. Atraer y retener a los mejores perfiles de candidatos para ser profesores no es sencillo para las instituciones que ofrecen programas de formación de profesores.

- Otro de los retos tiene que ver con las altas exigencias para responder a los criterios de las evaluaciones nacionales e internacionales.

En muchos casos el prestigio se deriva de los resultados obtenidos, por lo que casi la única prioridad es la preparación de los estudiantes para aprobar exámenes. En muchos casos los resultados obtenidos por los estudiantes tienden a adjudicarse al buen o mal desempeño docente.

- El fenómeno de la *escasez del profesorado* es una realidad, en parte, por el alto nivel de abandono de la tarea educativa o por los procesos masivos de jubilación del profesorado que se observan en muchos países.

Se estima que para el 2030 se necesitarán 25.8 millones de nuevos profesores sólo para la educación primaria (UNESCO, 2016). Muchos países tendrán que enfrentar las consecuencias de sus políticas restrictivas para la formación de profesores.

¿Por dónde empezar?

No cabe duda que la reflexión y la indagación sistemática sobre la formación de profesores es muy actual (Imbernón, 2001), más aún, cuando hablamos de la formación de profesores inclusivos. Pero se necesitan profesores que se sientan valorados, motivados, bien remunerados, profesionalmente calificados y bien apoyados en su labor. Pero ¿qué significa cada una de estas aspiraciones? ¿Qué tipo de acciones deben ser implementadas para su realización?

Algunas experiencias en este sentido pueden analizarse desde los resultados de dos reportes de investigación. Uno procedente de la Región Asia-Pacífico (2016) y el segundo de la Región Latinoamericana y el Caribe (2016), sobre políticas orientadas al profesorado; a continuación presento algunas de sus recomendaciones:

1. Es necesario *ampliar los roles* de la profesión para posibilitar a los profesores que puedan contribuir al desarrollo de la escuela, en general, comprometerse con una enseñanza efectiva e innovadora sobre sus prácticas para el logro de los aprendizajes de los estudiantes, además de colaborar con sus iguales y llevarlos a la toma de decisiones sobre su desarrollo profesional.
2. Con respecto a la trayectoria de los docentes se recomienda que, aquellos que han obtenido grados académicos altos, se les permita desempeñarse como mentores (coaching) o como educadores de profesores.
3. Se recomienda también establecer opciones viables que permitan que los profesores excelentes permanezcan en las aulas, a la vez que asuman un liderazgo en sus áreas de dominio.
4. Es necesario establecer directrices claras con respecto a la calificación, selección y criterios de promoción, los cuales deben estar vinculados con roles y responsabilidades específicas.

¿Cuáles son algunas de las tendencias actuales en la formación del profesorado para la inclusión?

1. El fortalecimiento de la formación pedagógica del profesorado con elementos inclusivos a través de:
 - Ampliar sus habilidades para dar respuesta a la heterogeneidad del alumnado.
 - Diversificar sus métodos de enseñanza y evaluación porque se reconoce que la *diversidad* es una característica de todo grupo escolar y social, porque cada persona es única y requiere de atención específica para asegurar sus aprendizajes.
 - Incorporar la *pedagogía inclusiva* creando ambientes para el aprendizaje con oportunidades disponibles para cada estudiante, a fin de aumentar su participación. El énfasis de la enseñanza es partir de lo que cada niño puede hacer y no de lo que no puede hacer, creyendo que cada niño puede avanzar en su propio aprendizaje (Florian, 2011).
 - Incorporar la educación inclusiva como tema transversal en los diversos programas. Algunas universidades buscan las asignaturas de mayor cercanía para incorporar la temática de la educación inclusiva, otras han diseñado algunos cursos complementarios o co-curriculares.
 - Reconocer las diferencias individuales. No cabe duda que la diversidad en el aula tiene también aspectos de las tres dimensiones de las diferencias individuales: Yo soy como todos, como algunos y a la vez soy único (Rodríguez, 2012). Hoy se plantea como necesidad la incorporación del enfoque humanista y los valores que se desprenden del mismo (UNESCO, 2015). Para Booth (2011), los valores son guías fundamentales que promueven la acción y proporcionan una sensación de dirección, por ello, dicho autor establece que hay cinco valores fundamentales que posibilitan el desarrollo de la educación inclusiva: igualdad, participación, comunidad, respeto por la diversidad y sustentabilidad.
2. El desarrollo de competencias para el *trabajo colaborativo* entre los profesionales de la educación. El profesor "solitario" ya no puede responder a los retos actuales; ahora se promueven los colectivos docentes en los que se analizan los desafíos de la práctica docente y se toman decisiones para mejorar los aprendizajes de todos sus alumnos. Uno de los componentes del trabajo colaborativo se denomina *co-enseñanza*, que implica acciones de planificación y evaluación conjuntas como aspectos fundamentales de la práctica del profesorado inclusivo (Rodríguez, 2014). Los profesores necesitan apoyo y deben ser capaces de cooperar con un amplio abanico de colegas, dentro de la escuela, así como con profesionales externos (Agencia Europea, 2005). Hoy se están desarrollando diversos modelos de colaboración entre los profesores (Ludlow, 2012), la enseñanza se ha convertido en un trabajo imprescindiblemente colectivo (Imbernón, 2001).
3. El vínculo de los programas de formación inicial del profesorado con los centros educativos. Es común que ambas instancias pacten *Acuerdos de Colaboración* para posibilitar de manera sistemática e institucionalizada este vínculo. El propósito es implementar acciones de observación, colaboración y labores de ayuda, entre otros, en los centros educativos por períodos de tiempo específicos. Este *factor de contextualización* permite que el futuro profesor desarrolle diversas competencias para la docencia; su acercamiento a la realidad que vive día a día en las

escuelas o centros educativos es un elemento vital en la visión del futuro profesor. El vínculo de la teoría en la práctica genera prácticas más argumentadas, por lo que el formador deberá asumir un rol de acompañamiento y orientador.

En este sentido la figura del profesor *tutor* o *mentor* tiene especial significado por su acompañamiento a los futuros profesores. Entre las ventajas de esta tendencia está brindar oportunidades para la *práctica reflexiva* como un componente básico en el proceso de formación inicial del docente (Domingo & Gómez, 2014; Imbernón, 2001). Uno de los planteamientos que van en esta misma dirección es el denominado *profesor investigador* de su práctica. Este es un enfoque importante para la formación del profesorado y su desarrollo profesional. Ciertamente existen diversos enfoques de la investigación en la educación, los modelos cualitativos o interpretativos permiten la comprensión de los diversos fenómenos socioeducativos y de transformación de la realidad (Sandín, 2003). Otros autores identifican este enfoque investigativo como un proceso activo, sistemático y riguroso que permite la toma de decisiones (Pérez, 2008). Por ello, la comprensión de la realidad, antes de actuar, es un asunto vital para el profesor (Tójar, 2006).

Esta perspectiva, también permite que cada futuro profesor reflexione sobre su propia escolaridad, para que cobre un nuevo significado a la luz de los elementos teórico-metodológicos vigentes.

4. Otra gran tendencia es el *acompañamiento de los profesores noveles* o de reciente ingreso al servicio educativo, por un profesor experimentado o mentor que le facilite el proceso de adaptación y le orienta en su desempeño docente en el centro educativo. En este proceso se identifican tres grandes modelos de tutoría o acompañamiento docente:

- *Intervención*: el tutor asume la postura de experto y líder, da directrices de actuación relativas a la tarea, da énfasis en la explicación y demostración de prácticas, en la aplicación del conocimiento y el desarrollo de habilidades para la enseñanza; generalmente modela su actuar.
- *Facilitación*: el tutor es el que guía al nuevo profesor a tener una explicación preliminar del problema e implementar soluciones; por ello fomenta el diálogo y la reflexión sobre su práctica. Escucha, alienta y clarifica, pone énfasis en situaciones que mejoren la calidad de su acción.
- *Cooperación*: El tutor asume un rol de colega o amigo crítico. Promueve la discusión y análisis de los diversos puntos de vista sobre metodología. Existe un sentido de reciprocidad y corresponsabilidad. En suma es un intercambio y liderazgo compartido (Nieto, 2004).

Es claro que la formación inicial de profesores y el progreso profesional para la inclusión deben estar más conectados entre sí a fin de crear un sistema de aprendizaje y desarrollo más coherente para los docentes (OCDE, 2004). Los programas para la formación del profesorado deben incluir también componentes para la comprensión y empatía de asuntos vinculados con la diversidad cultural y lingüística además de la equidad de género.

Una de las recomendaciones en relación con los programas de profesorado es la de fusionar, en donde no lo sea así, la formación de los profesores de la educación general o convencional con la de los profesores de educación especial, mejorando la capacitación docente para la inclusión. (Agencia Europea, 2011). En este sentido deben ofrecerse diversas acciones de desarrollo profesional orientados a la especialización.

Actualmente los nuevos enfoques sobre el aprendizaje deben ser incorporados a la formación de docentes, porque facilitan los principios inclusivos. Estos nuevos enfoques como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje situado, el aprendizaje servicio, el aprendizaje en la resolución de problemas, entre otros, propician ambientes cada vez más inclusivos (Sawyer, 2008).

Conclusiones

Como conclusión, destaco que la UNESCO (2015) describe algunas de las competencias que debe mostrar un profesor inclusivo; un profesor que facilite los aprendizajes, entienda la diversidad, tenga competencias para la convivencia, proteja y mejore el medio ambiente, fomente un entorno de respeto y seguridad, cuente con múltiples estrategias pedagógicas y didácticas, favorezca la autoestima y la autonomía, promueva una fructífera relación con los padres y las comunidades, establezca relación entre la enseñanza y su contexto, use internet y siga aprendiendo.

De ello se desprenden algunas de las necesidades de formación docente las cuales son: *personalizar* los procesos de aprendizaje y buscar múltiples maneras para desarrollar el *potencial* de cada educando en vinculación con el *ambiente* de aprendizaje colectivo y entendiendo el aprendizaje como un proceso social. En este mismo sentido está el desarrollo de un conjunto de objetivos compartidos, marcos, estrategias y prácticas para responder al sentido único de cada estudiante. Se plantea también como prioridad *fortalecer la formación* de los docentes para *atender la diversidad* de los estudiantes, idea central en la educación inclusiva (Operti, 2013).

A lo largo del presente artículo se ha considerado como centro al profesor y su formación para dar respuesta a los nuevos retos del siglo XXI, por lo que deseo señalar los siguientes planteamientos:

- ¿Por qué formar a un profesor inclusivo? (UNESCO, 2009). Porque la inclusión es un *proceso* que permite considerar la *diversidad* de las necesidades de todos los niños, jóvenes y adultos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, reducir la exclusión en la esfera de la enseñanza y dentro de ésta, y, en último, acabar con ella. Esto debe ser parte de la tarea de todo profesor.
- ¿Cuál es el paradigma que resulta más efectivo en la formación de docentes? (Rabalino, 2005). Es el denominado *práctica profesional contextualizada* (Imbernón, 2014). Esta visión destaca la vinculación del proceso de formación de docentes con la atención educativa que están recibiendo los niños y niñas en diversos centros educativos.
- ¿Cuáles son los principios que debe reunir la formación de docentes inclusivos? (UNESCO 2014). debe ser *holística*: Esto implica que los temas de formación estén interrelacionados, que se consideren todos los niveles educativos en todos los sectores de la sociedad y se incluya una visión que implique actuar localmente y pensar globalmente. Desarrollar el pensamiento crítico: esto implica que el desarrollo curricular debe incluir aspectos cognitivos y actitudinales. *Promover el diálogo*: abierto a nuevas ideas, impulsar la participación democrática en la enseñanza y el aprendizaje, además de un aprendizaje respetuoso. *Incluir Valores* en la formación: valores universales en consenso a los parámetros internacionales y marcos legales, además de los inherentes a la familia y raíces culturales.

- ¿Cuál es la metodología de enseñanza que deben desarrollar los docentes para que reflejen prácticas inclusivas en las aulas? European Agency for Development in Special Needs Education, (2011). debe promover la aceptación y respeto por las diferencias entre sus estudiantes como un factor enriquecedor de su enseñanza. Identificar el punto inicial de cada alumno, evaluando sus conocimientos y habilidades. Fomentar una experiencia de aprendizaje activo y participativo. Promover la diversificación de los contenidos de la enseñanza y permitir diferentes formas de expresar el aprendizaje conseguido. Diversificar los métodos de evaluación, recogiendo diferentes evidencias del progreso de cada estudiante. Practicar el aprendizaje colaborativo y cooperativo entre sus estudiantes. Emplear las tecnologías de la comunicación y la información para facilitar el acceso y la participación entre los estudiantes. Hacer explícitos los valores y principios éticos relativos al derecho a la educación de calidad. Defender diferentes procedimientos de reflexión crítica sobre las creencias y actitudes sobre la diversidad.
- ¿Cuáles son los principios básicos para una metodología que promueve la inclusión? (UNESCO, 2013). Utilizar un enfoque sistemático para identificar barreras para el aprendizaje y derivar acciones para eliminarlas. Incluir en el plan de clase la equidad de género, la lengua y cultura de los estudiantes, las acciones multi-grado (diversas edades y grados escolares) y a los estudiantes con discapacidad. Utilizar la evaluación formativa e inclusiva, es decir, incluir diversas acciones de evaluación para la identificación de logros académicos e incorporar enfoques para el apoyo personalizado, la tutoría y el trabajo entre pares, promoviendo acciones para la práctica reflexiva ligada con el desarrollo de investigación-acción.

Por último, debemos tener presente que estamos cumpliendo 25 años de la Declaración de Salamanca, esto representa una excelente oportunidad para revisar el avance de los postulados planteados, particularmente en términos de la formación de profesores para la inclusión. Otro evento relevante que ocurrirá en el año 2020 tiene que ver con el hecho de que la UNESCO evaluará el avance de la educación inclusiva en el mundo y cada una de las metas del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Esto permitirá conocer las brechas y sin duda abrirá nuevas líneas de investigación. La sociedad evoluciona rápidamente, por ello la formación de profesores deberá evolucionar por el bien de todos.

Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, XXXVIII(1), 61-80.
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Prospects*, 41(3), 303.
- Booth, T., Nes, K., & Strømstad, M. (2003). Developing inclusive teacher education? En *Developing inclusive teacher education* (pp. 9-22). Londres: Routledge.
- Chamber, D., & Forlin, C. (2010). Initial teacher education and inclusion. A triad of inclusive experiences. En C. Forlin (2010), *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches* (74-84). Londres: Routledge.
- Cologon, K. (2014). *Inclusion in education. Towards equality for student with disability*. Sydney: Macquarie University.

- Domingo, A., & Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Bruselas: Lifelong Learning Programmed.
- European Agency for Development in Special Needs Education, (2011). *Key principles for promoting quality in inclusive education. Recommendations for Practice*. Bruselas: Lifelong Learning Programmed.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). *Agency Position on Inclusive Education Systems*. Bruselas: EASNIE.
- Fernández, J. (2009). *Un currículo para la Diversidad*. Madrid: Síntesis.
- Fernández-Batanero, J.M., & Torres, J.A. (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de educación permanente de adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26, nº Especial, 33-49.
- Florian, L. (2011). Introduction – Mapping international developments in teacher education for inclusion. *Prospects. Quarterly review of comparative education*, XLI(3), 319-321.
- Forlin, C. (2012). *Future Directions for Inclusive Teacher Education. An international perspective*. Londres: Routledge.
- Forlin, C., & Ming-Gon, J. (2008). *Reform, inclusion and teacher education. Towards a new era of special education in the Asia-Pacific region*. Nueva York: Routledge.
- García-Huidobro, J. (2008). *Inclusive Education as Incorporation to Citizenship*. Geneva: UNESCO.
- Imbernon, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado en Investigación. *La Escuela*, 43, 57-66. Recuperado de www.ub.edu/obipd/docs/claves-para-una-formación-del-profesorado-imbernon-f-pdf.
- Imbernon, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado: Un cambio necesario*. Barcelona: Octaedro.
- Kaplan, I., & Lewis, I. (2013). *Promoting Inclusive Teacher Education. Advocacy Guides; Introduction, Policy, Curriculum, materials and methodology*. Bangkok: UNESCO.
- Ludlow, B. (2012). *Co-Teaching & Collaboration*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Martínez, M., & Buxarrais, M. R. (1998). La Necesidad de Educar en Valores en la Escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 70, 37-55.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador. Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro.
- Nieto, J. (2004). *Modelos de Asesoramiento*. México: SEP.
- OECD (2004). Teachers Matter; Attracting, developing and retaining Effective Teachers. Summary in OECD (2008). *PISA 2009 Results: overcoming Social Background: equity in learning opportunities and outcomes, Volume II, PISA, OECD publishing*. Recuperado de www.oecd.org/pisa/infocus
- OECD (2010). *Educating Teachers for Diversity. Meeting the challenge. Centre for educational Res. A teachers'guide to TALIS 2013. Teaching and Learning International Survey*. Paris. Recuperado de www.oecd.org/publishing/corrigenda
- OECD (2013). *PISA in focus. Are countries moving towards more equitable education systems?* Recuperado de www.oecd.org/pisainfocus

- OECD (2014). *Teaching in Focus*. No. 5. Paris, Francia.
- Operti, R. (2013). *¿Por qué importa hoy el debate curricular?* Geneva: UNESCO-IBE.
- Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: Muralla.
- Robalino, M. (2005). *¿Actor o Protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales en la profesión docente*. Santiago: UNESCO.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233.
- Rodríguez, H. (2010). Teoría y práctica en la Educación Inclusiva. Nuevos Horizontes. En A. Hernández (ed.), *Aspectos sobre formación en audición y lenguaje* (pp. 115-135). Granada: Adeo.
- Rodríguez, H. (2012). Seven essential components for teacher preparation programs for inclusion. En C. Forlin (coord.), *Future Directions or Inclusive Teacher Education* (pp. 103-115). Londres: Routledge.
- Rouse, M., & Florian, L. (2012). *Inclusive Practice Project: Final Report*. University of Aberdeen. Recuperado de www.includ-ed-eu/resource/inclusive-practice-project-final-report
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Sawyer, K.B. (2008). *Optimizing Learning. Implications of Learning Sciences Research*. París: OECD.
- Scheffer, S. (2008). *Logrando la inclusión educativa a través de la aplicación del enfoque de los derechos humanos en educación*. París: UNESCO.
- Schleicher, A. (2008). *El informe Talis. Conclusiones de la Primera Evaluación Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje*. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de www.fundacionsantillana.com
- Thomas, M., & Burnett, N. (2014). *Exclusion from: The economic cost of out of school children in 20 countries*. Oman: Educate a child.
- Tobón, A., & Flórez, R. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Bogotá: McGraw Hill.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: Muralla
- Torres, J.A., & Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200. Doi: 10.6018.
- UNESCO (2006). *Aceptando la diversidad: Kit de herramientas para la creación de ambientes inclusivos y amigables para el aprendizaje*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO (2007). *Informe del Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Luchar contra la exclusión*. París: UNESCO.
- UNESCO (2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. Presentación General de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Documento de referencia. Conclusiones y recomendaciones*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Defining an inclusive education agenda: reflections around the 48th session of the international conference on education*. Geneva: UNESCO – IBE.
- UNESCO: Prospects. *Quarterly review of comparative education*, XLI(3), 303-318. Geneva: OIE-UNESCO.

- UNESCO (2010). *Reaching the marginalized*. París: UNESCO.
- UNESCO (2011). *Unesco and education. Everyone has the right to education*. París: UNESCO.
- UNESCO (2012). *Addressing exclusion in education. A guide to assessing education systems towards more inclusive and just societies*. París: UNESCO.
- UNESCO (2013). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular. Una caja de recursos*. Ginebra: Unesco-OIE.
- UNESCO (2013). *Promoting Inclusive Teacher Education*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. París: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Model policy for inclusive ICT's in education for persons with disabilities*. París: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Learning to live together. Education policies and realities in the Asia-Pacific*. París: UNESCO.
- UNESCO (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades en los currículos escolares*. Santiago: Agencia UNO.
- UNESCO (2015). *Replantear la Educación ¿hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Guía para el Desarrollo de Políticas Docentes*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusive, equitativa y de calidad y aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education and Learning in a Changing World. Progress on the preparation of the Senior Experts Group Report. Executive Board*. París: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Reaching out to all learners: a Resource Pack for supporting inclusive education*. París: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la estrategia regional sobre docentes de la OREALC*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (2016). *Teachers in the Asia-Pacific. Career progression and professional development*. Bangkok: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO.
- UNESCO (2017). *Measuring SDG 4: How PIRLS can help*. París: UNESCO.
- UNESCO (2018). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020: inclusión y educación. Nota conceptual*. París: UNESCO.
- UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: UNESCO.