



efdeportes.com

Lecturas: Educación Física y Deportes

ISSN 1514-3465

La importancia del enfoque pedagógico inclusivo en los programas de formación docente

The Importance of the Inclusive Pedagogical Approach in Teacher Training Programs

A importância da abordagem pedagógica inclusiva nos programas de formação de professores

Marta Carrascal Moraga*

martacarrascalmoraga@gmail.com

Rubén Maneiro Dios**

rmaneirodi@upsa.es

David Revesado Carballares***

drevesadoca@upsa.es

*Maestra en Educación Infantil

por la Universidad Autónoma de Madrid

Máster en Necesidades Educativas Especiales y Educación Inclusiva

en la Universidad Camilo José Cela

Docente de la Comunidad de Madrid

**Doctor en Ciencias del Deporte

por la Universidad de la Coruña

Doctor en Psicología

por la Universidad de Barcelona

Profesor en la Universidad Pontificia de Salamanca

***Graduado en Pedagogía (mención Formación y Gestión de calidad)

Máster de Estudios Avanzados en Educación en la Sociedad Global

(especialidad, Formación y Gestión de la Calidad en Educación)

Doctor en Educación

por la Universidad de Salamanca

Profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca

Miembro colaborador del Grupo de Investigación Reconocido

de Educación Comparada y Políticas Educativas (ECPES)

de la Universidad de Salamanca

(España)

Recepción: 30/11/2021 - Aceptación: 03/04/2022

1ª Revisión: 13/03/2021 - 2ª Revisión: 29/03/2022



Documento accesible. Ley N° 26.653. WCAG 2.0



Esta obra está bajo licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>

Cita sugerida: Carrascal Moraga, M., Maneiro Dios, R., y Revesado Carballares, D. (2022). La importancia del enfoque pedagógico inclusivo en los programas de formación docente.

Lecturas: Educación Física y Deportes, 27(288), 160-175.

<https://doi.org/10.46642/efd.v27i288.3281>

Resumen

A lo largo de los últimos años, nuestra sociedad ha experimentado una gran transformación, donde la diversidad y la heterogeneidad han adquirido un mayor protagonismo. Frente a este contexto, debe ser imperativo social otorgar una respuesta desde el sistema educativo que, además de adecuada, sea eficaz. En este sentido, la inclusión educativa constituye el mejor medio para lograrlo, bajo la premisa de que la implicación y la participación de todos sus agentes es la única alternativa para la transformación de los centros educativos. Sin embargo, esto no puede lograrse sin una formación adecuada de los docentes, principales agentes educativos en los procesos de enseñanza. El objetivo del presente trabajo es el de analizar los programas de formación inicial docente, así como de formación continua, con el objetivo de vislumbrar si los conocimientos y competencias que estos desarrollan son suficientes para hacer frente a las nuevas demandas que presenta el sistema educativo español. Metodológicamente, hemos llevado a cabo una revisión de la literatura, que ha sido complementada con un análisis de distintos programas de formación docente en la Comunidad de Madrid. Los resultados alcanzados ponen de manifiesto una necesaria actualización y revisión de estos programas formativos, que se presentan insuficientes, con el fin de proporcionar una respuesta adecuada y congruente, que dé cabida a todas los estudiantes, sin distinción alguna.

Palabras clave: Educación inclusiva. Formación de docentes. Formación continua.

Abstract

Over the last few years, our society has undergone a great transformation, where diversity and heterogeneity have acquired a greater role. Faced with this context, it must be social imperative to provide a response from the educational system that, in addition to being adequate, is effective. In this sense, educational inclusion is the best means to achieve this, under the premise that the involvement and participation of all its agents is the only alternative for the transformation of educational centers. However, this cannot be achieved without adequate training of teachers, who are the main educational agents in the teaching process. The objective of the present work is to analyze the programs of initial teacher training, as well as continuous training, as well as continuous training, with the aim of discerning if the knowledge and skills that they develop are sufficient. to face the new

demands presented by the Spanish educational system. Methodologically, we have carried out a review of the literature, which has been complemented with an analysis of different teacher training programs in the Community of Madrid. The results achieved show a necessary updating and revision of these training programs, which are insufficient, in order to provide an adequate and congruent response, which accommodates all students, without any distinction whatsoever.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Lifelong learning.

Resumo

Ao longo dos últimos anos, a nossa sociedade passou por uma grande transformação, onde a diversidade e a heterogeneidade adquiriram um papel cada vez maior. Perante este contexto, deve ser um imperativo social dar uma resposta do sistema educativo que, para além de adequada, seja eficaz. Nesse sentido, a inclusão educacional constitui o melhor meio para alcançá-la, sob a premissa de que o envolvimento e a participação de todos os seus agentes é a única alternativa para a transformação dos centros educacionais. No entanto, isso não pode ser alcançado sem a formação adequada dos professores, os principais agentes educativos no processo de ensino. O objetivo deste artigo é analisar os programas de formação inicial de professores, bem como de formação contínua, com o objetivo de discernir se os conhecimentos e habilidades que desenvolvem são suficientes para enfrentar as novas demandas apresentadas pelo sistema educacional espanhol. Metodologicamente, realizamos uma revisão da literatura, que foi complementada com uma análise de diferentes programas de formação de professores na Comunidade de Madrid. Os resultados alcançados evidenciam uma necessária atualização e revisão destes programas de formação, que são insuficientes, de forma a dar uma resposta adequada e consistente, que acomode todos os alunos, indistintamente.

Unitermos: Educação inclusiva. Formação de professores. Formação contínua.

Lecturas: Educación Física y Deportes, Vol. 27, Núm. 288, May. (2022)

Introducción

La educación inclusiva se ha convertido en uno de los principales retos a los que debe hacer frente el sistema educativo español a lo largo de los próximos años (Akin, y Huang, 2019; Amaro, y Arjona, 2013; Crisol, 2019; Lindner et al., 2019; Rodrigues, 2016; Rodríguez et al., 2022). No obstante, se ha de reconocer que, indirectamente, esta cuestión ha estado presente en el modelo pedagógico desde la transición democrática, momento en el que se apostó por el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades como principios básicos en la configuración de la identidad del sistema educativo español.

Por este motivo, para alcanzar unas escuelas plenamente inclusivas, es fundamental desarrollar una serie de cambios sobre las prácticas escolares (Arnaiz et al., 2017; Neto et al., 2018), a través de la implementación de distintas políticas educativas que permitan la consolidación de un nuevo enfoque escolar (Azrak, 2017; Moliner et al., 2020). Para ello, es necesario acometer una intervención sobre los propios

docentes, dotándoles de una mayor y, sobre todo, mejor formación (Falla et al., 2022, Sánchez-Serrano et al., 2021; Senna, 2008), que les permita hacer frente a las nuevas exigencias y necesidades formativas, tal y como recoge la legislación educativa (artículo 100 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación):

la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se registrá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario (pp. 98-99).

Y es que, la puesta en marcha de un modelo inclusivo conlleva un conocimiento por parte del profesorado de la realidad educativa desde distintos ámbitos, de tal forma que puedan establecer sus propias estrategias de actuación, a la vez que diseñan, adaptan y evalúan distintos programas académicos. La acción educativa de los docentes ha adquirido unas características de especialización en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, donde la diversidad y la heterogeneidad forman parte del conjunto, gracias a la utilización de métodos, técnicas y materiales específicos que permiten que todos los estudiantes formen parte de un sistema normalizado. (González y Blanco, 2015)

De este modo, el objetivo del presente trabajo es el de analizar los programas de formación inicial docente, así como de formación continua, con el objetivo de vislumbrar si los conocimientos y competencias que estos desarrollan son suficientes para hacer frente a las nuevas demandas que presenta el sistema educativo español.

Métodos

Desde el punto de vista metodológico, se va a llevar a cabo una revisión sistémica, tomando como referencia las directrices establecidas por la Guía PRISMA, de tal forma que se pueda formular un análisis reflexivo e interpretativo acerca de cómo toma forma la educación inclusiva en los procesos formativos de los docentes, tanto en lo que se refiere a su formación inicial como en sus procesos de formación continua. Esta guía está compuesta por una serie de ítems o descriptores, que reflejan una serie de directrices que permiten desarrollar esta herramienta metodológica. (Moher et al., 2015; Urrutia y Bonfill, 2010)

Este entramado parte de una serie de fases o etapas que son desarrolladas de forma sistemática (Page et al., 2021). En primer lugar, se establecen una serie de criterios de elegibilidad que permiten esclarecer cuales son los documentos que más se adecúan a la idiosincrasia de la investigación (Gómez-Luna, 2014). En este sentido, los principales criterios que han sido utilizados para el filtrado documental son: título de los trabajos, relevancia de sus autores y contenido de sus resúmenes (Guirao-Goris et al., 2008). Mediante el título es posible analizar si el trabajo es útil para el desarrollo de la investigación; a través de los autores, se identifica la credibilidad sobre el tema; mientras que los resúmenes ponen de manifiesto si el análisis efectuado es correcto y si los resultados alcanzados son aplicables a la investigación (Abad et al., 2003). Posteriormente, se inicia la fase de consulta. Para ello, se ha recurrido a distintas bases de datos, como: ERIC (Education Resources Information Center), JCR (Journal Citation Reports), Google Scholar y Dialnet. Esta fase de consulta, además, requiere una búsqueda y selección documental. De este modo, se

establecieron una serie de descriptores recogidos en el Tesauro de la UNESCO: "educación inclusiva", "formación de docentes" y "formación continua".

Una vez finalizado este proceso, se inicia una nueva fase, en la que se seleccionan, extraen y sintetizan los datos que más se ajustan al desarrollo de la investigación (Page et al., 2021) y que, a su vez, permiten iniciar el proceso de análisis documental, para así formular los principales presupuestos teóricos de la investigación. (Peralta, y Guamán, 2020)

Adicionalmente, para complementar la investigación, se efectúa un pequeño análisis de la realidad académica. Así, se toma como muestra los planes de formación inicial docente de la Universidad Autónoma de Madrid, tanto del grado en Maestro de Educación Infantil como del grado en Maestro de Educación Primaria. Junto a ellos, también se analizan distintos cursos y seminarios formativos que se han llevado a cabo durante el curso 2020/2021 en la Comunidad de Madrid en materia de inclusividad. Este análisis permite arrojar luz sobre la realidad académica en la que se desarrollan los docentes, tanto en la etapa previa a su desarrollo profesional, como durante el mismo.

Resultados y discusión

La educación inclusiva: conceptualización

En la actualidad, no existe mucha clarividencia en torno al término de educación inclusiva, ya que son muchos y muy diversos los autores que han abordado este concepto a lo largo de los últimos años (Ainscow, 2001; 2005; Echeita, y Ainscow, 2011; Echeita 2017), ahondando en distintas perspectivas e interpretaciones.

Los constantes cambios que vienen desarrollándose a nivel social y que se ven reflejados sobre el sistema educativo, ponen de manifiesto la necesidad de establecer escuelas que se adapten a la heterogeneidad y la diferencia, en una sociedad cada vez más estereotipada. En este sentido, son muchos los autores que afirman que el sistema educativo debe orientarse hacia la consecución de dos grandes metas: conseguir el éxito académico de todos los alumnos y luchar contra cualquier causa o razón de exclusión, en todas sus variantes. (Muntaner et al., 2016)

A la hora de analizar este concepto, se debe considerar una serie de aspectos clave (Ainscow, 2005). En primer lugar, la concepción de inclusión como un proceso, cuyo objetivo no es otro que el de dar una respuesta conjunta frente a la diversidad. Se trata, por tanto, de sacar el máximo rendimiento a la diferencia, entendiendo esta como un estímulo y una oportunidad para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, este término pone énfasis en la importancia de la participación y el éxito de todos los estudiantes. Para ello, es fundamental valorar su bienestar social y personal, a la vez que se trata de alcanzar unos buenos resultados académicos. Otro de los elementos clave que debemos considerar, hace alusión a la identificación y eliminación de barreras que, en ocasiones, se concretan en culturas, políticas y prácticas escolares que generan exclusión, marginación o fracaso escolar. Por ello, es fundamental incidir en aquellos grupos que están en riesgo de marginación o fracaso, llevando a cabo una supervisión desde el ámbito educativo que permita paliar esta situación.

Por otro lado, también hay quien defiende una concepción de inclusión educativa, no como un nuevo enfoque, sino más bien como una serie de cambios. Bajo esta premisa la inclusividad es concebida como un reenfoque o una reorientación, que permite corregir los errores atribuidos a la integración escolar, incidiendo en el concepto de igualdad por encima del de diferencia. (Durán, y González, 2013)

Otra perspectiva, es aquella que considera la educación inclusiva como una serie de actitudes y creencias, más que como procesos. De este modo, se trataría de apoyar a los alumnos que presentaran algún tipo de necesidad, con el único fin de que alcancen sus metas (Arnaiz, 2012). Para ello, es fundamental que estos alumnos permanezcan junto al grupo o clase, otorgándoles los apoyos necesarios por parte de especialistas, pero sin que abandonen su aula de referencia, ya que esta es la mejor opción para ofrecer una respuesta global frente a la diversidad (Huguet, 2006). Por tanto, la educación inclusiva debe ser considerada como el proceso en el que todos los alumnos, con independencia de cuales sean sus características o necesidades, reciban una atención que se adecúe a sus necesidades en el aula, favoreciendo el aprendizaje junto a sus compañeros. (Ainscow, 2001; Ainscow y Miles, 2008)

La educación inclusiva en los programas de formación docente

Ya se ha hecho alusión al comienzo del trabajo, como la inclusividad es uno de los mayores desafíos a los que debe hacer frente el sistema educativo a lo largo de los próximos años. Para alcanzar este objetivo, es necesario formular una intervención sobre los propios docentes, mejorando sus procesos formativos, otorgándoles una mayor capacitación frente a las nuevas exigencias y necesidades educativas. Se trata, por tanto, de efectuar un cambio sobre el rol de los docentes (Ainscow, y César, 2006; Castillo, 2016; Tavares et al., 2016; Pletsch, 2009). Para ello, autores como Muntaner et al. (2016) defienden que estos procesos formativos deben contar con una mayor rigurosidad y calidad al respecto, ofreciendo una serie de estrategias que les permitan desempeñar su trabajo de forma óptima.

En este sentido, se ha comprobado que existe una relación entre aquellos docentes que presentan actitudes positivas ante la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales y los que poseen mayores estrategias para afrontarlas (Ahmmed et al., 2012; Swain et al., 2012). Del mismo modo, el vínculo entre la autoeficacia y las actitudes comienza a manifestarse en la formación inicial de los docentes (Gao, y Mager, 2011; Loreman et al., 2013; Stites et al., 2018) y se mantiene durante el desempeño profesional (Savolainen et al., 2012), un hecho que reafirma el planteamiento desarrollado en el presente trabajo.

Inclusión educativa en los programas de formación inicial docente

Con las declaraciones de La Sorbona (1998) y Bolonia (1999) se puso en marcha el, ya conocido por todos, Proceso de Bolonia, que culminó con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en el año 2010. Se constituyó con el objetivo de crear un área educativa común de Enseñanza Superior, que abarcara toda la Comunidad Europea (González et al., 2009). En este sentido, los distintos estados miembros han adoptado múltiples medidas que les han permitido alcanzar los objetivos previstos: establecimiento de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables, conformación de una estructura basada en tres niveles (Grado, Máster y Doctorado), puesta en marcha de un sistema de créditos

ECTS (European Credits Transfer System), eliminación de todo tipo de obstáculos para favorecer la movilidad y el derecho a la libre circulación, etc. (Luzón et al., 2009). Entre las medidas descritas, hay dos que deben ser analizadas con una mayor rigurosidad: la configuración de un sistema de créditos ECTS y la conformación de una estructura basada en tres niveles. Y es que, estas propuestas han traído consigo una transformación en los planes de estudios de las titulaciones, que debían adaptarse a una nueva configuración temporal y académica. Temporal, debido a que los programas de formación inicial docente pasaron a desarrollarse durante un periodo de cuatro años (y no tres, como se venía haciendo hasta la fecha), y académica, ya que este incremento en el número de créditos trajo consigo una reconfiguración de los planes de estudio.

Por este motivo, se pretende analizar estos planes de estudio de las titulaciones que dan acceso a la profesión docente, con el objetivo de vislumbrar si las modificaciones efectuadas tras la puesta en marcha del EEES, han traído consigo una adecuada oferta académica en materia de educación inclusiva. Para ello, se toman como muestra los planes de estudio del Grado de Maestro en Educación Infantil y el Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid. Esta universidad, que posee una consolidada trayectoria académica en las titulaciones seleccionadas, cuenta con un reconocido prestigio a nivel nacional e internacional. Además, está reconocida como una de las mejores instituciones a nivel docente en España, situándose entre las diez mejores universidades del panorama nacional. (Pérez, y Aldás, 2021)

Grado de Maestro en Educación Infantil

Se examina su plan de estudios, con el objetivo de valorar las distintas materias que inciden en el eje temático de la investigación. En este sentido, se debe tener presente que las asignaturas del título se distribuyen entre: formación básica (102 ECTS), formación obligatoria (60 ECTS), formación optativa (27 ECTS), prácticas externas (45 ECTS) y trabajo fin de grado (6 ECTS). Durante los tres primeros cursos se desarrolla la totalidad de materias de formación básica y obligatoria, además de un periodo de prácticum genérico (18 ECTS), mientras que, durante el último curso, se desarrollan las materias optativas y el prácticum de mención, así como el trabajo fin de grado.

Si se analiza la incidencia de la educación inclusiva en este programa formativo, se puede apreciar que esta es bastante limitada. Así, solamente puede localizarse una asignatura que se refiere, directamente, a la inclusividad educativa, a lo largo de toda la titulación, como es la denominada Bases Psicopedagógicas para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Específicas (9 ECTS), que se desarrolla de manera anual en el segundo curso. Esta materia, plantea entre sus objetivos identificar y planificar la resolución de situaciones educativas que afectan a estudiantes con diferentes capacidades, facilitar la adquisición de las estrategias con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y diseñar programas de intervención que potencien la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Respecto a los contenidos propuestos para el desarrollo de la asignatura, estos son extensos y variados: perspectivas y condiciones psicopedagógicas sobre la atención a la diversidad del alumnado, principios de inclusión, equidad y no discriminación, educación inclusiva y atención a la diversidad, atención temprana y prevención de dificultades de aprendizaje, identificación de necesidades de todo el alumnado o medidas educativas de atención a la diversidad.

Por otro lado, aunque no tenga vinculación directa, también destaca la asignatura de Organización del centro y del aula (9 ECTS), que es desarrollada de manera anual durante el segundo curso y que, indirectamente, aborda contenidos relacionados con la inclusión educativa en materia de planificación y organización en el aula. De este modo, se aprecia como el plan de estudios es un tanto escueto en lo relativo a cuestiones relacionadas con educación inclusiva, contando con un número insignificante de materias al respecto.

Grado de Maestro en Educación Primaria

En este caso, la estructura de materias es similar a la que se ha visto previamente, pero con ligeras modificaciones. Así, las materias de formación básica cuentan con una menor dedicación (60 ECTS), con respecto a las de formación obligatoria (102 ECTS). Lo que sí mantiene una cierta homogeneidad son los créditos destinados a las asignaturas optativas (27 ECTS), a las prácticas externas (45 ECTS) y el trabajo fin de grado (6 ECTS).

En este sentido, se aprecia cómo, durante los primeros tres cursos que se desarrollan las asignaturas de formación básica y obligatoria, la presencia de materias que se centren en el ámbito de la educación inclusiva es limitada. Destaca la asignatura de Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa (6 ECTS), que se desarrolla durante el segundo semestre del primer curso, y que presenta una configuración pedagógica muy similar a la asignatura del Grado de Maestro en Educación Infantil, Bases Psicopedagógicas para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Específicas. Alguno de los contenidos más destacados que presenta esta materia son: perspectivas educativas sobre las diferencias humanas, alumnos con necesidades de apoyo educativo en la legislación actual, construcción de centros inclusivos, respuestas educativas de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en entornos de aula o estrategias de adaptación a las diferencias individuales en la escuela inclusiva.

También se debe hacer alusión a otra asignatura de formación básica, llevada a cabo durante el primer semestre del primer curso, como es la de Educar para la igualdad y la ciudadanía (6 ECTS) que, aunque no recoja directamente aspectos relacionados con la inclusión, sí que aborda temas importantes que deben desarrollarse de forma previa a la consecución de la inclusión educativa, como es el respeto y la tolerancia frente a la diversidad.

Sin embargo, donde sí se aprecia un mayor reconocimiento a la educación inclusiva, es en el último curso, donde los estudiantes pueden matricularse en distintas asignaturas en función de la mención o la especialidad cursada. Específicamente, la mención de Educación Inclusiva (Pedagogía Terapéutica), ofrece al alumnado una gran oportunidad para adquirir recursos y herramientas que les permitan hacer frente a las distintas necesidades educativas. Para ello, el alumnado cursará una serie de asignaturas de interés. Una de las más importantes, es la denominada Apoyo educativo para alumnos con necesidades educativas especiales (9 ECTS), que se cursa durante el primer semestre, y que analiza aspectos de gran relevancia, como: atención a la diversidad, integración e inclusión, evaluaciones psicopedagógicas de alumnado con necesidades educativas especiales o programación en educación inclusiva. Otra de las asignaturas de mención que guarda un cierto interés, es la denominada Apoyo, asesoramiento y trabajo colaborativo para

la inclusión educativa (6 ECTS), también desarrollada durante el primer semestre, y que pone sobre el foco la educación inclusiva como desafío en la actualidad o los apoyos en la educación inclusiva. Por último, también destaca durante el primer semestre, la materia Programas de intervención para alumnos con capacidades diferentes (6 ECTS), que enfatiza en los alumnos con capacidades diferentes, el asesoramiento a sus familias o diseño universal de aprendizaje. Además, el trabajo de fin de grado y las prácticas estarán orientados hacia la mención cursada, con el objetivo de poner en práctica todo lo aprendido durante este último curso formativo de la especialidad.

Por otro lado, también se debe hacer una especial alusión a la mención de Audición y Lenguaje, que presenta un enfoque muy orientado hacia las dificultades en el lenguaje, pero que, indirectamente, proporciona una serie de herramientas y estrategias que abogan por la inclusividad en el aula. alguna de las asignaturas más relevantes que el alumno debe cursar en esta especialidad son: Adquisición y desarrollo del lenguaje oral (9 ECTS), Dificultades del lenguaje oral, Evaluación e intervención (6 ECTS), Adquisición, desarrollo y enseñanza de la lengua de signos (6 ECTS), y Dificultades del lenguaje escrito, Evaluación e intervención (6 ECTS)

De este modo, se puede observar como la educación inclusiva adopta un papel escasamente significativo en este itinerario formativo, a excepción de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Es decir, la columna vertebral de estos programas formativos, que es cursada por la totalidad de estudiantes, no presta una especial atención a la educación inclusiva (Vélez et al., 2016), salvo a través de materias muy concretas. Esto es algo que llama especialmente la atención si tenemos en cuenta la realidad educativa a la que deberán hacer frente la totalidad de los docentes, y no solo los especialistas, una realidad cada vez más compleja y heterogénea para la que, en muchas ocasiones, los docentes no se sienten preparados.

Inclusión educativa en los programas de formación permanente de los docentes en ejercicio

Adicionalmente, tal y como se ha referido, se complementa la investigación con el análisis de distintos cursos o seminarios llevados a cabo por docentes en ejercicio, en la Comunidad de Madrid. De este modo, se afirma la importancia de los procesos formativos que los docentes desarrollan de forma continua, a lo largo de toda su trayectoria profesional, y no de manera restrictiva, durante su periplo formativo. Y es que, los docentes en ejercicio pueden manifestar una serie de requerimientos teóricos y prácticos que les ayuden a hacer frente a las nuevas necesidades y demandas del sistema educativo (Camargo et al., 2004; Rodríguez, Gallego, Navarro, y Caurcel, 2021; Villaescusa, 2021). Se ha de reconocer que estos apoyos formativos son un tanto limitados. Por ello, es fundamental flexibilizar las funciones docentes. Son muchos los autores que defienden que la cultura de especialistas y expertos que, cada vez más, abordan las necesidades educativas especiales, pueden generar inseguridad y ansiedad en el resto de los docentes, que se ven cohibidos a la hora de trabajar e interactuar con este alumnado. (Huguet, 2006)

Aunque es cierto que aún existe un déficit formativo en materia de inclusión, también lo es que, cada vez con mayor frecuencia, los docentes tienen a su disposición un gran número de planes formativos que les permiten dar respuesta a las nuevas necesidades educativas (Moriña, y Parrilla, 2006). Y es que el

desempeño profesional no puede ser entendido sin la inquietud de los propios docentes por buscar soluciones frente a esta desinformación y falta de recursos para afrontar las prácticas inclusivas.

Por ello, se analizan a continuación algunas de las posibilidades que ofrece el plan de formación docente de la Comunidad de Madrid para el curso 2020-2021 (Cervera et al., 2020). Las actividades formativas que plantea facilitan una serie de estrategias que permiten mejorar la convivencia, atender a la diversidad, fomentar el liderazgo docente y mejorar las dinámicas de evaluación. Este plan oferta una serie de cursos y seminarios a los centros educativos de las distintas áreas territoriales de la comunidad: Acacias, Madrid-Capital, Madrid-Sur, Madrid-Este, Madrid-Norte y Madrid-Oeste.

Si bien, lo cierto es que, en el tema analizado, solamente se ha localizado un curso que aborde, específicamente, cuestiones relacionadas con la inclusión educativa. Fue desarrollado en el centro público Manuela Malasaña, y se titulaba "Transformando nuestra escuela hacia un concepto de inclusión". Este proyecto contó con una participación de 23 docentes.

Por el contrario, si se observa un mayor número de seminarios formativos que, sin embargo, han contado con una menor participación docente. Así, se puede apreciar el seminario "Buenas prácticas para la inclusión del alumnado con TEA", llevado a cabo en el Instituto de Enseñanza Secundaria Numancia, que contó con una participación de 15 docentes, o "El bimodal como medio de inclusión y comunicación en el aula de 0 a 3 años", puesto en marcha en el Centro de Atención Temprana Colmenar Viejo, Tres Cantos, con una participación de 10 maestros. También destaca el que fue desarrollado en el Centro María Montessori con un total de 15 participantes, "Creciendo con Mindfulness: Una propuesta inclusiva para alumnado de educación especial" o el llevado a cabo en el Instituto de Enseñanza Secundaria Escuela de Hostelería y Turismo, "Inclusión en el aula de alumnos con dificultades auditivas", que contó con tan solo 9 participantes. Por último, también se deben destacar los seminarios formativos desarrollados en los centros educativos de la Alarilla y Valmayor, titulados "Señalización del centro a favor de la inclusión" y "Movimiento de la mejora de la práctica docente", respectivamente, y que contaron con una participación de 15 docentes cada uno de ellos.

Se trata, en definitiva, de una acción formativa insuficiente, que pone de manifiesto una necesaria actualización, más aún si se tiene en consideración la densidad demográfica de la comunidad autónoma y el número de centros educativos existentes. Las nuevas exigencias educativas demandan un mayor nivel de especialización en materia de inclusión educativa en el que, sin duda alguna, la administración educativa debe tomar un mayor protagonismo para ofrecer una respuesta adecuada y pertinente.

Conclusiones

Los resultados alcanzados en la investigación ponen de manifiesto que, pese a que los programas formativos docentes están siendo orientados, cada vez, más hacia un modelo inclusivo, lo cierto es que aún queda un largo camino por recorrer.

En este sentido, uno de los principales objetivos que aún debe lograr el sistema educativo español es el de ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado, con independencia de las características y

las necesidades que este pueda presentar. Esto solo será posible si se ofrece a los docentes una serie de conocimientos, competencias y estrategias que les permitan afrontar los nuevos escenarios educativos. Bajo esta premisa, su papel es esencial en la transformación del sistema educativo. Por ello, se debe acometer una reconfiguración de los planes de formación inicial docente, a la vez adecuar los planes de formación permanente, que presentan debilidades en materia de inclusión educativa.

El análisis realizado pone de manifiesto un déficit en los procesos de formación inicial docente, un hecho que llama poderosamente la atención si se tiene en cuenta que, tras la entrada en vigor del EEES, se llevó a cabo una reconfiguración de los planes formativos. Así, puede afirmarse que la atención prestada a una problemática tan emergente como es la presentada en el trabajo, debiera contar con un mayor protagonismo en los planes de estudios de los futuros docentes, que deberán hacer frente a una realidad cada vez más compleja y heterogénea.

Otro aspecto que no debe ser obviado es la brecha existente entre los procesos de formación inicial docente y la realidad del aula (Verger, 2013) que, en muchas ocasiones, dificulta los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto se debe a que la capacitación recibida por los docentes no se ajusta a la realidad escolar. De ahí la importancia de ofertar unos adecuados programas de formación continua, que otorguen a los docentes una perspectiva más especializada. De este modo, se incide en la importancia de no restringir la formación de los docentes a los programas de formación inicial, entendiendo este proceso como un aprendizaje continuo, que debe ser desarrollado a lo largo de toda su trayectoria profesional. Sin embargo, tal y como se ha podido apreciar, estos procesos son un tanto limitados, y siguen sin contar con una adecuación frente a la realidad emergente en el aula. Y es que, compartir una filosofía inclusiva no requiere solamente de buenas intenciones que aboguen por el derecho de todo el alumnado, sino que, además, implica un compromiso docente en sus procesos de formación (Lancaster, y Bain, 2019), que favorezcan una coherencia respecto a sus prácticas educativas. En este sentido, uno de los principales problemas que se puede argumentar ante este déficit formativo, es la escasa atención prestada a los propios docentes, que demandan una formación más completa, que les permita hacer frente a la creciente diversidad del alumnado. De este modo, sería conveniente tomar en consideración a estos profesionales, que disponen de un mayor conocimiento de la realidad educativa, y pueden ayudar en la configuración de unos planes formativos de calidad.

Referencias

- Abad, E., Monistrol, O., Altarribas, E., y Paredes Sidrach de Cardona, A. (2003). Lectura crítica de la literatura científica. *Enferm Clin*, 13(1), 32-40. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(03\)73779-6](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(03)73779-6)
- Ahmed, M., Sharma, U., y Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Education Needs*, 12(3), 132-140. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2011.01226.x>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea Ediciones.

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. y César, M. (2006). Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), 231-238.
<http://www.jstor.org/stable/23421604>
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17329>
- Akin, D., y Huang, L.M. (2019). Perceptions of college students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(1), 21-33. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1217453>
- Amaro, A.E., y Arjona, Y. (2013). *Atención a la diversidad en Educación Primaria. Un enfoque inclusivo*. Editorial Universitas.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., y Caballero, C.M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Inclusión Educativa*, 10(2), 195-210.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/334>
- Azrak, A. (2017). Sobre educación inclusiva: enfoque de derechos humanos y contribuciones de la psicología. *Anuario de investigaciones*, 24(1), 61-68.
<https://www.redalyc.org/journal/3691/369155966007/html/>
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, MC, Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y educadores*, (7), 79-112.
<https://www.researchgate.net/publication/28121400>
- Castillo, J.R. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de educación inclusiva*, 9(2), 264-275.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>
- Cervera, D., Cabello, J.L., y López, C. (2020) *Plan de formación docente de la Comunidad de Madrid 2020-2021*. Consejería de Educación y Juventud.
<https://www.comunidad.madrid/transparencia/normativa/plan-formacion-docente-comunidad-madrid-2020-2021>
- Crisol, E. (2019). Hacia una educación inclusiva para todos. Nuevas contribuciones. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 1-9.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/72108>

- Durán, L., y González, R.C. (2013). Pobreza y vulnerabilidad. Factores de riesgo en el proceso educativo. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (16), 55-72.
<https://doi.org/10.18172/con.1290>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.
<https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>
- Falla, D., Alejandres Gómez, C., y Gil del Pino, C. (2022). Engagement en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XX1*, 25(1), 251-271.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.30369>
- Gao, W., y Mager, G. (2011). Enhancing preservice teachers' sense of efficacy and attitudes toward school diversity through preparation: A case of one US inclusive teacher education program. *International Journal of Special Education*, 26(2), 92-107. <https://eric.ed.gov/?id=EJ937178>
- Gómez Luna, E., Navas, D., Aponte, G.A., y Betancourt, L. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *DYNA*, 81(184), 158-163. <http://dx.doi.org/10.15446/dyna.v81n184.37066>
- González, Á.L., y Blanco, M. (2015). Formación del profesorado de educación inclusiva: reto docente de la educación especial. *Opción*, 31(3), 582-604.
<https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20501>
- González, J.C., Luzón, A., y Torres, M. (2009). Retos y riesgos en la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 33-46.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/226>
- Guirao-Goris, J.A., Olmedo Salas, A., y Ferrer Ferrandis, E. (2008). El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1, 1-25.
<https://www.researchgate.net/publication/268518751>
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Editorial Graó.
- Lancaster, J., y Bain, A. (2019). Designing university courses to improve preservice teachers' pedagogical content knowledge of evidence-based inclusive practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(2), 51-65. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n2.4>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Núm. 340, p. 122868-122953.

- Lindner, K., Alnahdi, G., Wahl, S., y Schwab, S. (2019). Personalization teaching approaches in inclusive classrooms: perspectives of students and teachers. *Frontiers in Education*, 4(58), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.3389/educ.2019.00058>
- Loreman, T., Sharma, U., y Forlin, C. (2013). Do pre-service teachers feel ready to teach in inclusive classrooms? A four country study of teaching self-efficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(1), 27-44. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n1.10>
- Luzón, A., Sevilla, D., y Torres, M. (2009). El proceso de Bolonia: Significado, objetivo y controversias. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 10, 1-11.
<https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/397>
- Moliner, O., Arnaiz, P., y Sanahuja, A. (2020). Rompiendo la brecha entre teoría y práctica: ¿Qué estrategias utiliza el profesorado universitario para movilizar el conocimiento sobre educación inclusiva? *Educación XX1*, 23(1), 173-195. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23753>
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P. y Stewart, LA (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1>
- 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.
<https://www.researchgate.net/publication/28119487>
- Muntaner, J.J., Roselló, M.R., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Neto, A.D.O.S., Ávila, É.G., Sale, T.R.R., Amorim, S.S., Nunes, A.K., y Santos, V.M. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92.
<https://doi.org/10.5902/1984686X24091>
- Page, MJ, McKenzie, JE, Bossuyt, PM, Boutron, I., Hoffmann, TC, Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, JM, y Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 103-112.
<https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003>
- Peralta, D.C., y Guamán V.J. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Pérez, F., y Aldás, J. (2021). *Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Fundación BBVA.
http://dx.medra.org/10.12842/RANKINGS_SP_ISSUE_2021

- Pletsch, M.D. (2009). A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em revista*, 143-156. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>
- Rodrigues, I.E. (2016). *Educação inclusiva*. Paco Editorial.
- Rodríguez Fuentes, A., Gallego Ortega, J.L., Navarro Rincón, A., Caurcel Cara, M.J. (2021). Perspectivas actitudinales de docentes en ejercicio y en formación hacia la educación inclusiva. *Psicoperspectivas*, 20(1), 18-31. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue1-fulltext-1892>
- Rodríguez, M., Jenaro, C., y Castaño, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XX1*, 25(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30198>
- Sánchez-Serrano, J.M., Alba-Pastor, C., y Zubillaga del Río, A. (2021). La formación para la educación inclusiva en los títulos de maestro en educación primaria de las universidades españolas. *Revista de Educación*, 339(julio-septiembre), 331-340. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-496>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Mirna, M., y Malinen, O. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1). 51-68. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Senna, L. (2008). Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de pesquisa*, 38, 195-219. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100009>
- Stites, M., Rakes, C., Noggle, A., y Sha, S. (2018). Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 21-39. <http://dx.doi.org/10.2478/dcse-2018-0012>
- Swain, K.D., Nordness, P.D., y Leader-Janssen, E.M. (2012). Changes in preservice teacher attitudes toward inclusion. *Preventing School Failure*, 56(2), 75-81. <http://dx.doi.org/10.1080/1045988X.2011.565386>
- Tavares, L.M., Santos, L.M., y Freitas, M. (2016). A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22, 527-542. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000400005>
- Urrutia, G., y Bonfill, X. (2010). PRISMA declaration: A proposal to improve the publication of systematic reviews and meta-analyses. *Med clinic (Barc)*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández, M.I., y Sanz-Cervera, P. (2016). Formación inicial de maestros en Educación Inclusiva: una comparación entre Ecuador y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 75-94. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/254>

Verger, A. (2013). Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior. *Revista de Educación*, 360, 268-291.
<http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111>

Villaescusa, M.I. (2021). El reto de la formación continua del profesorado para la inclusión educativa. *RINED: Revista de recursos para la inclusión educativa*, 1(1), 20-28.
https://www.revistarined.com/_files/ugd/27f117_97b8d30e9d2c4f678d7c81f7a26598f1.pdf

Lecturas: Educación Física y Deportes, Vol. 27, Núm. 288, May. (2022)