

Actividades de formación permanente del profesorado y educación inclusiva: análisis de la situación en Castilla y León.

(Activities of continuing teacher training and inclusive education: analysis of the situation in Castilla y León)

Victoria Serrano Hermo
(*Universidad de Valladolid/Escuela de Magisterio de Segovia*)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 09/03/2012

Aceptación: 21/09/2012

Resumen.

El modelo actual de sociedad demanda de los profesionales de la educación, una actualización permanente en el desarrollo de las competencias profesionales necesarias para un buen ejercicio de la profesión; entendiéndose como buenas prácticas aquellas que garanticen el éxito educativo de todos los alumnos. El presente artículo, después de justificar la necesidad de formación, explicitada anteriormente, y una vez analizadas las modalidades formativas más solicitadas en Castilla y León, su relación con el modelo de desarrollo competencial del profesorado y el grado de contribución al desarrollo de prácticas inclusivas; plantea un modelo formativo alternativo al actual, que pudiera favorecer la irradiación de prácticas inclusivas como medio para alcanzar el éxito de todos los alumnos. Este nuevo planteamiento se caracteriza por la alteración en la secuencia de competencias a desarrollar, eligiendo para ello la variante formativa más idóneas y en un intento de implantar culturas colaborativas de trabajo entre los profesores.

Palabras clave: Competencias profesionales, Formación Permanente del Profesorado, Prácticas Inclusivas, Modalidades formativas, Castilla y León.

Abstract.

Today's society demands that educators continually update the development of the key professional skills required to provide a good educational practice, bearing in mind that we consider good practices those that guarantee the academic success of every single student. After justifying the aforementioned need for training and analysing the training models most demanded in Castilla y León, their relationship with teacher's competence development and the extent of their contribution to the spread of inclusive practices, this paper proposes an alternative training model that will favour the implementation of inclusive practices as an effective means to help all students to achieve academic success. This new approach typically changes the competence development sequence by selecting the most suitable educational option and favouring the implementation of collaborative work among teachers and departments.

Key words: Professional Skills, Continuous Teacher Training, Inclusive Practices, Teacher Training Models, Castilla y León.

Introducción.

En estos últimos años, la sociedad ha experimentado grandes transformaciones relativas a la modificación de estilos de vida, modelos de familia, niveles económicos, políticos, culturales, laborales, formas de acceso a la información etc. El vertiginoso ritmo al que se van produciendo estos cambios obliga a un continuo ajuste y replanteamiento de las políticas y prácticas educativas, de tal forma que se dé respuesta a las necesidades demandadas por los diferentes contextos. La formación del profesorado debe, en consecuencia con el contexto apuntado, modificarse de acuerdo con la realidad con la que trabaja y en la que ha de contribuir como profesional a su desarrollo, en el marco de una educación compensadora de las desigualdades ocasionadas por los inevitables diferentes ritmos de acceso a estas transformaciones. La cambiante realidad y el proceso formativo del profesorado se abordará, entendiendo que su origen se encuentra en las heterogéneas y variopintas situaciones de desigualdad que se dan en nuestras aulas como reflejo de la sociedad en la que vivimos.

Así pues, el presente artículo tiene una triple finalidad:

- Por una parte justificar la necesidad de formación del profesorado en prácticas inclusivas de cara a la mejora de la participación y el éxito de todo el alumnado en su proceso de incorporación a la sociedad.
- En segundo lugar, analizar la situación que, en cuanto a formación permanente, se da en Castilla y León y sus aportaciones a la práctica y dinamización de metodologías inclusivas.
- Por último, reflexionar acerca de las posibles modificaciones, en los planteamientos de la formación permanente, que pudieran contribuir a la expansión de prácticas eficaces y al aumento del éxito educativo de todos los alumnos.

No menos importante, será, tal como más adelante se aborda, entender que la propia idiosincrasia de cada centro justifica la puesta al día en ambientes colaborativos, de habilidades y destrezas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cada escuela debe ajustar sus necesidades de formación a las características de sus alumnos, facilitando para ello políticas de actualización profesional (Ainscow, Hopkins, Southworth, West, 2001).

Con el fin de investigar acerca de las políticas formativas de nuestro entorno el artículo analizará las modalidades de formación más demandadas en Castilla y León y su vinculación con las prioridades de mejora detectadas en las escuelas. Para ello se revisará la legislación que regula el desarrollo de estas modalidades, y nos centraremos en dos de ellas dada su relevancia: los planes de formación de centro y las actividades de participación individual de carácter ajeno a los centros, pero que reúnen a participantes con intereses formativos comunes. De esta manera, se expondrá una visión general tanto de los intereses profesionales individuales como de las necesidades formativas colectivas y su vinculación con la inclusión educativa.

Desarrollo.

Haciendo eco de lo apuntado, el avance hacia una escolaridad de calidad para todos dependerá, en gran medida, de aceptar que las dificultades que experimentan algunos alumnos y que contribuyen al aumento de los índices de fracaso escolar y

exclusión social, son resultado de ciertas formas de organización escolar y de los modelos de enseñanza que se ofrecen (Echeita, 2006). Siguiendo a este autor y al concepto desarrollado por él de *“Barreras para el aprendizaje y la participación”* (Echeita, 2006: 113), podemos definir como barrera todo aquello que favorece el surgimiento de frustraciones y exenciones de igualdad de oportunidades entre el alumnado. Será el cambio hacia una actitud positiva ante la diversidad por parte del profesorado, la principal promotora de un cambio de modelo. Esta actitud, no obstante, debe crecer sobre un sólido sentimiento de competencia profesional que facilite el desarrollo de un autoconcepto positivo (Pérez, Reyes y Juandó, 2001; Gallego, 2002)

Cabe destacar en el artículo que nos ocupa, las conclusiones vertidas por el informe WARNOCK (1987), acerca de la necesidad del replanteamiento de la formación inicial y de la formación permanente del profesorado, como uno de los aspectos que favorecen la educación inclusiva y el cambio de actitudes. En este sentido, la UNESCO puso en marcha un importante paquete de recursos para la formación del profesorado (UNESCO, 1993) con la finalidad de proporcionar un material de apoyo que ayude a los profesores a mejorar sus prácticas hacia una escuela inclusiva. En este documento se abordan, entre otros temas, la introducción de estrategias más eficaces para apoyar el trabajo de cada profesional. Destacamos, por ejemplo, la introducción de nuevas formas de organización, el cambio de expectativas hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, la modificación de métodos pedagógicos, la adquisición de nuevas habilidades profesionales a través de distintos procedimientos descritos en el documento, etc.

Siendo la formación inicial del profesorado uno de los principales pilares que sustenten el afrontamiento de nuestra tarea como docentes, no debemos olvidar la necesaria adaptación a las exigencias contextuales de nuestra práctica. La variabilidad de circunstancias a la que el profesorado se encuentra expuesto en el desarrollo de su profesión, hace necesaria la formación permanente en diferentes estrategias de acomodación a las necesidades del alumnado a su cargo. La idiosincrasia propia de cada centro justifica la puesta al día en ambientes colaborativos, de habilidades y destrezas que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cada escuela debe ajustar sus necesidades de formación a las características de sus alumnos, facilitando para ello, políticas de actualización profesional (Ainscow, Hopkins, Southworth, West, 2001).

Esta formación se da, a menudo, con formatos de participación individual, siendo diseñada por personas ajenas a las características de la comunidad educativa a la que va dirigida. Este hecho da lugar a que, en un número ciertamente significativo de valoraciones acerca de la formación recibida, los profesores no confíen en la extrapolación, a su aula, de las prácticas mostradas, o crean que no existe una coherencia entre la teoría planteada y la realidad habitual en la que se desenvuelven.

Basándose en el reconocimiento por parte de la Ley Orgánica de Educación de que *“La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros”* (LOE, 2006: 17184) la Consejería de Educación de la comunidad de Castilla y León, propone entre sus modalidades formativas, el diseño de Planes de Formación de Centros que deben ser considerados, como una unidad sujeta a unas necesidades de formación concretas y específicas derivadas de sus características, la búsqueda de la excelencia y el desarrollo de las competencias profesionales (ORDEN EDU/351/2001). Siguiendo a Ainscow, Hopkins, Southworth y

West (2001), el centro debe tener una política de formación que valore el ajuste a las necesidades, la relevancia y la efectividad de lo aprendido para el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos. Sin estas condiciones es difícil que la escuela mejore en su conjunto.

Con el fin de investigar acerca de las políticas formativas de nuestro entorno pasaremos a analizar las modalidades de formación más demandadas en Castilla y León y su vinculación con las prioridades de mejora detectadas en las escuelas. Para ello revisaremos la legislación que regula el desarrollo de estas modalidades, y nos centraremos en dos de ellas dada su relevancia: los planes de formación de centro y las actividades de participación individual de carácter ajeno a los centros, pero que reúnen a participantes con intereses formativos comunes. De esta manera obtendremos una visión general tanto de los intereses profesionales individuales como de las necesidades formativas colectivas y su vinculación con la inclusión educativa.

La formación permanente y la actualización didáctica del profesorado, en pro del desarrollo de sus competencias profesionales y la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, se considera tanto un derecho como un deber (ORDEN, 2001) . El modelo de formación que la Consejería de Castilla y León, considera más adecuado dadas nuestras peculiaridades, se caracteriza a grandes rasgos, por estar basado en la práctica docente y adecuado a las necesidades del profesorado. Para ello se facilitará que se desarrolle en el propio lugar de trabajo y tendrá carácter voluntario (ORDEN, 2001).

El desarrollo de la formación permanente se apoyará en la red de Centros de Formación e Innovación Educativa (ORDEN 2008) y se contará con la colaboración de otras instituciones educativas, como las Universidades. Se considerará a la Universidad como el principal referente en la formación científica y se podrán establecer fórmulas que permitan la colaboración para la formación permanente. La labor investigadora será un modelo a seguir en la formación de los docentes.

La colaboración con otras entidades sin ánimo de lucro, en materia de formación permanente, será otra opción viable sujeta, siempre, a la aprobación de los proyectos presentados por parte de la Consejería de Educación y Cultura.

La Comisión Provincial de Formación asumirá entre sus funciones, el diseño de las líneas de formación más adecuadas para cada provincia, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada una. Cada Plan Provincial de Formación del Profesorado, recogerá las acciones formativas diseñadas asegurando el equilibrio (contenidos/modalidades, necesidades individuales/colectivas...) y la coherencia interna. Para ello se partirá de la detección previa de necesidades de formación del profesorado y de su posterior análisis, dando lugar a una propuesta de formación de cada uno de los CFIE.

Finalmente, una vez evaluado se procederá a la redacción del plan de formación que constará de los siguientes apartados:

- a) Análisis previo
- b) Líneas de formación propias
- c) Objetivos previstos
- d) Modalidades de formación
- e) Actividades formativas
- f) Criterios de asignación de recursos.

Las características de las dos modalidades señaladas anteriormente son las siguientes:

- **CURSOS (ORDEN, 1992):** el formato varía desde los cursos presenciales, on-line, en convenio con la Universidad hasta aquellos diseñados en colaboración con entidades sin ánimo de lucro. Partiendo del análisis de las necesidades individuales de formación del profesorado detectadas, y con la intención de contribuir a su satisfacción, las diferentes Comisiones Provinciales de Formación propondrán una serie de cursos. Pese a la tradicional aceptación de las modalidades formativas presenciales, la formación on-line comienza a posicionarse como uno de los cauces principales de formación continua. La gran oferta proporcionada por innumerables instituciones de carácter educativo, así como la flexibilidad y comodidad que este recurso nos brinda, en cuanto a horarios y temporalización, constituyen unos de los motivos más esgrimidos a la hora de elegir este cauce. Mientras algunas comunidades consideran el curso como la única modalidad susceptible de ser trabajada a distancia, en otras, como Castilla y León, también se pueden realizar de esta manera los grupos de trabajo. Con el propósito de ampliar la oferta formativa del profesorado, la Consejería establece las bases reguladoras de ayudas a instituciones privadas sin ánimo de lucro destinadas a financiar la organización de actividades de formación del profesorado de enseñanzas no universitarias, (ORDEN EDU/318/2009). Siguiendo en esta línea, la propia Red de Formación en colaboración con los Departamentos de las Universidades y coordinados por las Direcciones Provinciales, podrán programar actividades docentes basándose en las necesidades detectadas.
- **PLANES DE FORMACIÓN DE CENTROS:** La actual concepción de formación del profesorado de la Consejería, considera al centro educativo como una unidad con unas necesidades formativas concretas derivadas de su idiosincrasia y contextualización, la búsqueda de la excelencia y el desarrollo de las competencias profesionales. Para ello, la red de formación asesorará y apoyará el desarrollo de itinerarios formativos, acercándolos a los colectivos que lo demanden e integrándolos en los proyectos educativos y curriculares de estos centros; pudiendo participar en dicha convocatoria, los centros públicos y los servicios educativos de apoyo. Su información deberá ser favorable por el Claustro de profesores y ser incluidos en las PGA o en el Plan de Actuación del servicio educativo.

Como requisito previo, se debe partir del análisis de la situación mediante el sistema de evaluación proporcionado por la Junta de CyL, los informes del Área de Inspección, los documentos de planificación del centro y las aportaciones de propuestas de mejora recogidas en las memorias.

Los aspectos prioritarios a desarrollar serán:

- El programa de Éxito Educativo
- Fomento y mejora de la Convivencia Escolar
- Formación en competencias comunicativas y lingüísticas en lenguas extranjeras
- Integración didáctica de las tecnologías de la información y de la Comunicación.
- Formación en competencias científicas y didácticas en las diferentes áreas y materias.

La duración de los Planes será de un mínimo de dos cursos escolares y máxima de cuatro y podrán estar integrados por uno o varios itinerarios formativos que promuevan el desarrollo y/o la actualización de las competencias comunes para

todo el profesorado, las específicas para un determinado colectivo, departamento o equipo o el desarrollo de objetivos y programas específicos del centro o servicio. Su secuencia formativa (que se desarrollará a través de las distintas modalidades de formación recogidas en la legislación vigente) será la siguiente:

- Sensibilización, información y formación, para la que se podrá solicitar el apoyo y asesoramiento, tanto de los asesores del CFIE de referencia como de expertos contratados al efecto.
- Trabajo en grupo mediante las modalidades de Grupo de Trabajo y/o Seminario.
- Aplicación al aula y evaluación de los resultados aportando reflexión crítica de los aspectos desarrollados y propuestas de mejora, si las hubiere, para desarrollar en futuros cursos escolares y convocatorias.

El desarrollo de todas y cada una de estas actividades formativas tendrán la consideración de prioritarias en el plan de actuación del CFIE, por lo que se garantizará su apoyo y asesoramiento por parte de los equipos externos. Así mismo, en los centros y servicios educativos se establecerá un equipo de formación que será responsable de la ejecución del plan y que estará formado por el director del centro o persona del equipo directivo en quien delegue, el responsable de formación y los profesores coordinadores de cada una de las actividades formativas que integren el plan. Entre sus funciones destacarán: la preparación de la documentación exigida en la convocatoria y la coordinación del desarrollo del plan.

En cuanto a los equipos externos, estarán formados por un inspector de educación y por un asesor de la red de formación de esa provincia. Serán funciones del equipo externo las siguientes:

- Asesoramiento en el diseño, elaboración y planificación.
- Planificación de las acciones formativas junto con el responsable de formación.
- Seguimiento de la ejecución del plan.
- Evaluación final anual.

De esta manera, podemos constatar cómo se facilita, a priori, la participación en proyectos formativos basados en la colaboración y la planificación conjunta de actividades surgidas del análisis de las necesidades formativas detectadas. Asimismo, siguiendo a Hopkins, West y Ainscow (1996), encontramos también condiciones externas favorecedoras del desarrollo de prácticas inclusivas, tales como la financiación de dichos proyectos y el apoyo y asesoramiento externo.

Una vez descrito, a grandes rasgos, el marco en el que se desarrolla la formación permanente del profesorado en nuestra comunidad, pasaremos a analizar los planes de formación en centros más solicitados, su relación con la adquisición de competencias profesionales y, concretamente, con las relacionadas con la puesta en marcha de prácticas inclusivas. Para ello revisaremos el modelo competencial del profesorado desarrollado por la Consejería de Castilla y León, (CSFP, 2010), en el que se recogen y se clasifican de la siguiente manera, las competencias necesarias para un adecuado ejercicio profesional.

SABER: Competencia científica y cognitiva
SABER SER: Competencia intra e interpersonal.
SABER HACER: Competencia didáctica.

	Competencia organizativa y de gestión del centro. Competencia en gestión de la convivencia.
SABER HACER CÓMO:	Competencia en trabajo en equipo. Competencia en innovación y mejora. Competencia comunicativa y lingüística. Competencia digital.
SABER ESTAR:	Competencia social-relacional.

Es lógico pensar en la necesidad de una respuesta formativa que favorezca el desarrollo equilibrado de todas las competencias mencionadas, introduciendo variedad de contenidos. Además, esta respuesta, si el objetivo es el acercamiento hacia la inclusión, deberá edificarse sobre una reflexión conjunta de cómo atender a la diversidad (Ainscow, 1999; Moriña, 2006; Parrilla, 2003). Este será un aspecto crucial al que se llegará mediante prácticas de aprendizaje colaborativo por parte del profesorado (competencia en trabajo en equipo, competencia intra e interpersonal), fomento de la participación activa de todos los integrantes (competencia social – relacional), coordinación compartida (competencia organizativa y de gestión de centro) y con el objetivo de fomentar la innovación y mejora de la planificación didáctica (Moriña, A. 2005; Parrilla, A.2003). Dicho de otra manera, la pretensión de convertir el centro educativo en una verdadera “*comunidad que aprende*” (Ainscow, Hopkins, Soutworth, West, 2001: 77) lleva implícito la inclusión de los siguientes aspectos:

- Elaboración de un plan de formación fundamentado en las áreas reales de mejora detectadas.
- Una política formativa de centro sistematizada y organizada de tal manera que, efectivamente, sea relevante y eficaz.
- Una mejora de la calidad de aprendizaje de TODOS los alumnos.

El número de Planes de Formación solicitados por los centros ha ido aumentando progresivamente, empezando a ser aceptados como la modalidad de formación más acorde tanto a necesidades del profesorado, como a las de los alumnos. Durante el curso 2011/2012, 208 centros de nuestra comunidad están desarrollando Planes de Formación, los cuales, a su vez, desarrollan un total de 335 itinerarios formativos. que acogen la puesta en marcha de cursos, grupos de trabajo, seminarios y proyectos de formación en centros. A continuación se muestra, en la figura 1, un primer análisis de los planes de formación solicitados y aprobados (ORDEN EDU/351/2011) en el que podemos comprobar la trayectoria de desarrollo competencial que se está llevando a cabo.

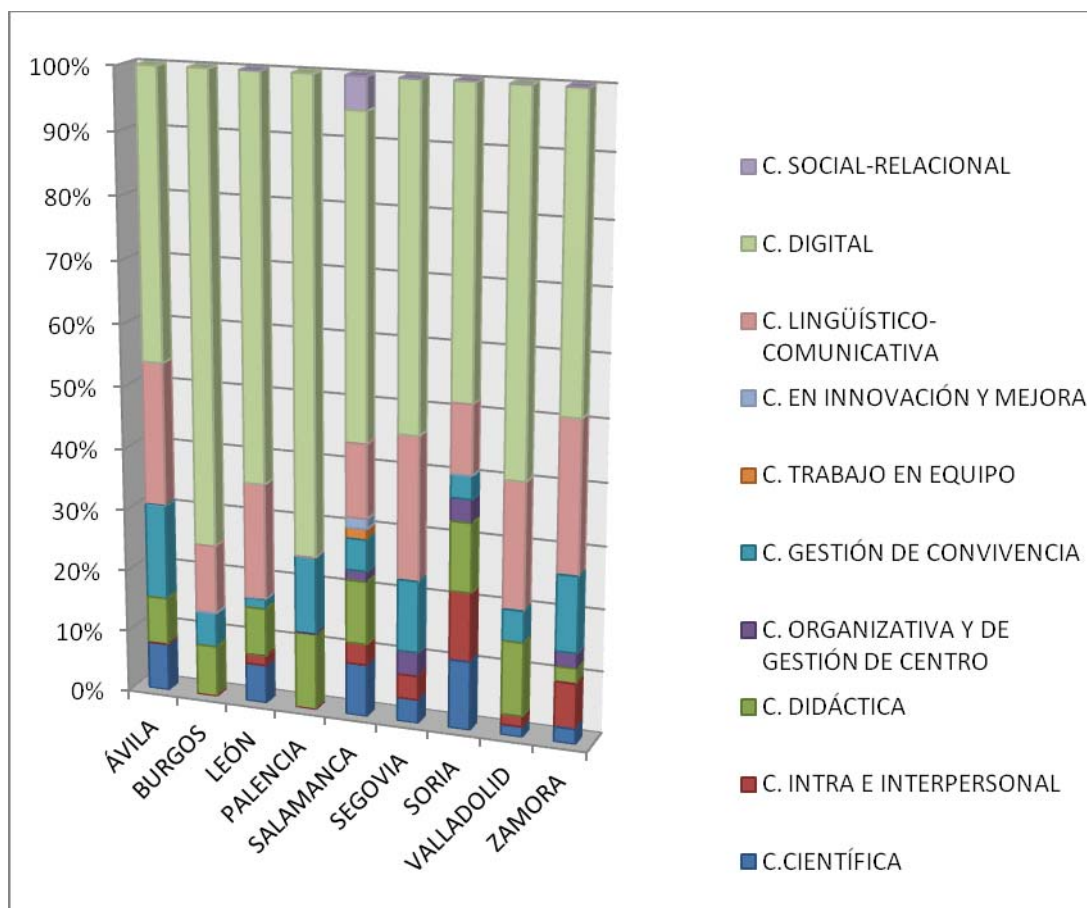


Fig. 1. Planes de Formación en Centros en CyL.

En esta figura se ve reflejado el número de veces que ha sido elegida una competencia u otra en las múltiples actividades acogidas bajo los planes de formación desarrollados en los centros de cada una de las provincias de Castilla y León. La mayoría de los itinerarios de los planes de formación en centros estarían dirigidos a la adquisición de conocimientos relacionados con las nuevas tecnologías (C. Digital 57,83%: entornos virtuales, navegación, gestión de redes...). A estos le siguen los relacionados con el uso correcto del lenguaje (C. Lingüística 17,16%), la realización de propuestas didácticas contextualizadas (C. Didáctica 7,83%), la gestión y promoción de la convivencia (C. Gestión de Convivencia 6,32%) seguida de todo aquello relacionado con la materia objeto de la especialidad del profesor (C. Científica 4,81%). Dentro del rango de las cinco competencias menos instadas, estarían las relacionadas con la presentación eficaz de los conocimientos de acuerdo a los estilos de aprendizaje de los alumnos (C. Intra e Interpersonal 3,31%), gestión de los diferentes contextos educativos (C. Organización y gestión de centros 1,20%), interacción efectiva (C. Social-relacional 0,90%), desarrollo colectivo de proyectos (C. Trabajo en equipo 0,30%) y nuevas tendencias pedagógicas (C. Innovación y mejora 0,30%). Observamos como el 75% del desarrollo profesional está dirigido al aspecto de “Saber hacer cómo”, el cual se ver liderado por las competencias digital y lingüístico-comunicativa. Por el contrario, el trabajo en grupo o la innovación y mejora, pertenecientes al mismo aspecto, quedan relegados al 0,60%.

Pasaremos ahora a revisar los cursos ofrecidos por los diferentes CFIE de las nueve provincias castellano leonesas. La programación de estos cursos se hará en base a la detección de necesidades (ORDEN, 1992) realizada con anterioridad y a las diferentes demandas realizadas por los destinatarios en función de sus intereses individuales. Obviamente, estos intereses pueden obedecer a varias razones que irían, de la meramente necesidad individual de formación en uno u otro aspecto por causas de desarrollo personal, hasta las demandas realizadas en base a la necesidad de desarrollo profesional en función del contexto educativo en el que se encuentre cada uno. La figura nº 2 expone la distribución por competencias de la formación realizada en cada provincia.

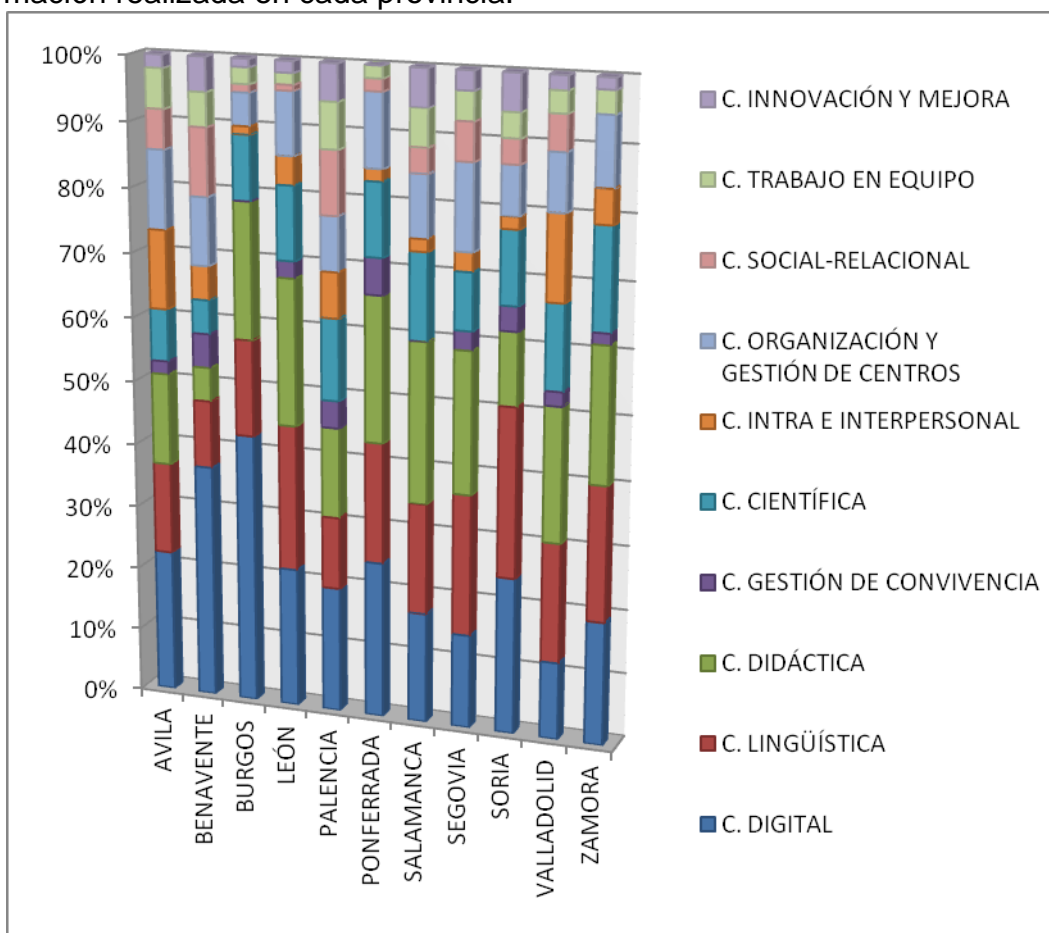


Fig. 2. Cursos de participación individual.

De nuevo observamos como los conocimientos, las capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos relacionados con la competencia digital (22, 29%) y lingüística (18,13%), forman parte de una gran mayoría de los cursos diseñados en base a las necesidades de formación de carácter individual del profesorado. Si bien, cabe destacar el significativo aumento con respecto a la modalidad anterior, de aspectos competenciales relacionados con la programación, las didácticas específicas, metodología, atención a la diversidad, gestión de aula, etc. (C. Didáctica, 19, 01%). Aumenta también la formación relativa al uso de las capacidades cognitivas para la adquisición, empleo y gestión del conocimiento, referido al área de una materia (C. Científica, 11,33%) y aquella necesaria para el desempeño de funciones relacionadas con la organización y gestión del centro (C. Organizativa y de gestión del centro, 9,06%). No obstante, y al igual que sucedía en la modalidad anteriormente citada, siguen estando por debajo del 5% las actividades

que solicitan el desarrollo de las siguientes competencias: C. Gestión de Convivencia (4,40%), C. Intra e Interpersonal (4,91%), C. Social-relacional (3,77%), C. Trabajo en equipo (3,77%) y C. Innovación y mejora (3,27%)

Basándonos en el Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado desarrollado por el Centro Superior del Formación del Profesorado (CSFP, 2010), y en el modelo europeo (Comité mixto OIT/UNESCO, 2009; Eurydice European Unit, 2002,2003; OCDE, 2006) el estudio realizado muestra que la formación que actualmente se está desarrollando en Castilla y León en lo referente a Planes de Formación de Centros y Cursos, tiende al desarrollo de los siguientes ámbitos (fig. 3) ordenados en función de la demanda de los centros y de la oferta institucional:

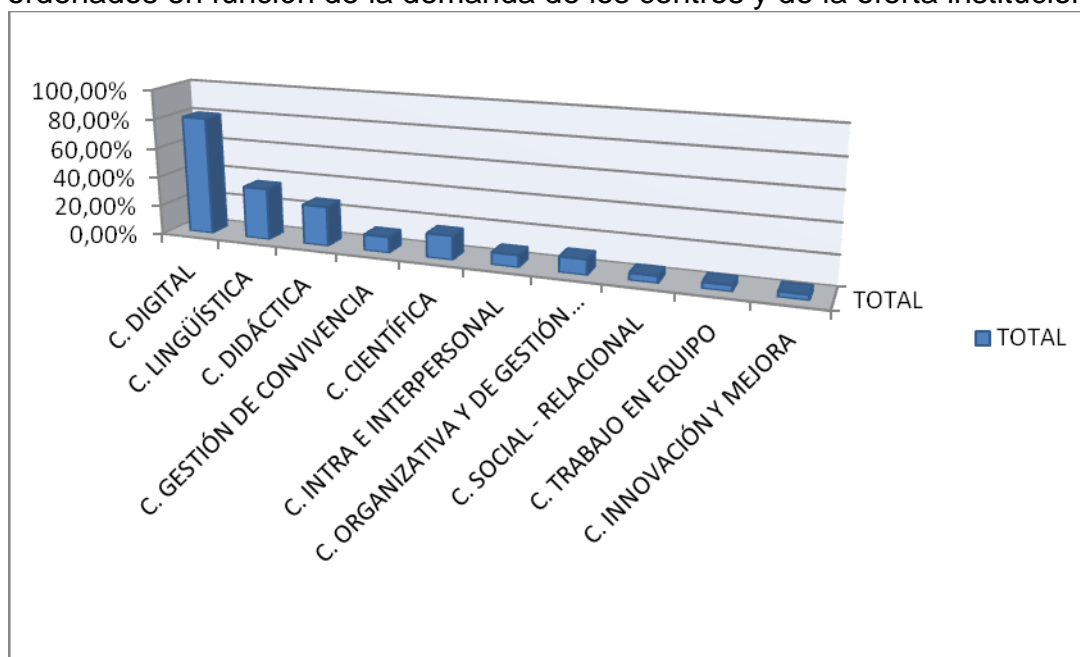


Fig. 3. Resultados globales 1.

1. En primer lugar destaca la formación relacionada con el “Saber hacer cómo” debido a la amplísima mayoría de acciones dirigidas al desarrollo competencial en nuevas tecnologías (80,12%) y a la adquisición de competencia lingüística en una lengua extranjera (35,12%). Estos resultados sitúan a este ámbito en una posición de indiscutible liderazgo; sin embargo, las otras dos competencias que conforman este conjunto (C. en trabajo en equipo y C. en innovación y mejora) obtienen los resultados más bajos del cómputo total, no llegando el número de empresas con ellas relacionadas, al 8% del total (4,07% Y 3,57% respectivamente). Por lo tanto podemos afirmar que las actitudes relacionadas con la colaboración, la cooperación, la implicación en proyectos comunes, el afrontamiento del cambio, la investigación y la evaluación, entre otras, se ven escasamente desarrolladas en el planteamiento actual de la formación permanente del profesorado. Mientras, hay una exagerada inquietud por el dominio de destrezas relacionadas con la comunicación, tanto en la lengua propia como en lenguas extranjeras, y con el conocimiento de tecnologías y su uso didáctico. Este dato es de especial relevancia a la hora de cuestionarnos la relación entre generalización de prácticas inclusivas en las escuelas y formación del profesorado puesto que, tal y como señalan Ainscow y Miles (Ainscow, M; Miles, S. 2008) este progreso será real y efectivo, en tanto en cuanto se produzcan situaciones de aprendizaje social mediante prácticas colaborativas.

No será, por tanto, la introducción de determinadas técnicas especiales por sí mismas, el factor determinante de una mejora de la práctica docente y, por ende, del alcance de una educación de calidad para todos. No obstante la consideración de éstas como herramienta consensuada en un marco común y con una clara finalidad inclusiva, podrían dotar de plenitud al desarrollo de un “*Saber hacer cómo*” para lograr el éxito educativo de todos los alumnos.

2. En segundo lugar, se observa la también significativa expectación que genera la formación en el ámbito “*Saber hacer qué*” siendo la programación, las didácticas específicas, metodología, atención a la diversidad y gestión de aula, lo más solicitado (C. Didáctica, 26,84%). Paralelamente la formación en gestión de calidad (10,26%) y promoción de convivencia (10,72%), necesarias también para el desarrollo de este apartado, suman entre ambas el 20,98 % de los intereses. Los comportamientos derivados del desarrollo competencial en organización y gestión de los centros (CSFP, 2010) permitirán la identificación de necesidades formativas en función del contexto social, laboral, económico y educativo del centro y la fecundación de elementos compartidos de cultura organizativa y valores comunes. Asimismo, la promoción de la convivencia beneficia los sentimientos de confianza, tolerancia y consenso siendo ambos procesos los que conforman la cultura del centro que, tal y como describen Booth y Ainscow (Booth, T.; Ainscow, M. 2000) constituye un factor determinante en la prosperidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir, los valores subyacentes compartidos por todos los miembros de la comunidad escolar guiarán las políticas escolares (las formativas también) que, a su vez, desembocarán en determinadas prácticas. Serán estos contextos caracterizados por una cultura de colaboración, los que en mayor medida beneficiarán el avance en materia de educación inclusiva y obtendrán mayores índices de acceso a la educación entre su población (UNESCO, 2005).
3. El tercer puesto lo ocupan las prácticas englobadas bajo el nombre de “*Saber*” o gestión del conocimiento en las diferentes áreas de Educación (C. Científica 16,14%). Los comportamientos implicados harán referencia a la actualización en conocimientos teórico-científicos y en la participación en investigaciones que generen conocimientos relativos al campo de la educación. Será la mejora de la actividad educativa, la finalidad última de las prácticas relacionadas anteriormente. Para ello, las nociones adquiridas han de contemplar, también, las características de los alumnos y sus implicaciones en el tratamiento de la información.
4. El desarrollo de habilidades personales, acción tutorial, gestión y promoción de valores y la equidad y la gestión de la participación, “*Saber ser*”, es uno de los capítulos menos requerido (C. Intra e Interpersonal 8,22%). El desarrollo de estrategias de participación de todos los miembros de la comunidad educativa es una de las aptitudes potencialmente desplegadas con el logro de esta competencia. Este sentimiento de pertenencia y colaboración de los distintos agentes comprometidos en la educación, induce al éxito en las escuelas, tal y como describen múltiples investigaciones (Ainscow et al. 2001). Para ello, hay que facilitar herramientas al profesorado para aprender a analizar las políticas de participación existentes y para implementar, mejorar o ampliar los procedimientos organizativos que hagan fluidas estas relaciones. Todo ello irá conformando un clima abierto de diálogo y de reflexión conjunta que impregnará las múltiples interacciones dadas en la práctica diaria.

5. Por último señalaremos la baja incidencia de los esfuerzos encaminados al desarrollo del “*Saber estar*” (C. Social – Relacional, 4,67%). Este componente de nuestro desarrollo profesional permitirá la puesta en práctica de habilidades sociales y relacionales esenciales en nuestro trabajo, encontrándose, además, íntimamente relacionada con las prácticas inclusivas descritas con anterioridad. Es irrefutable el hecho de que nuestro progreso como personas conlleva el perfeccionamiento de procesos de comunicación, empatía, asertividad y habilidades relacionales en general estando, como estamos hoy en día, envueltos en una sociedad de la información y la comunicación en la cual la gestión de relaciones sociales acontece como una dimensión ineludible de nuestra personalidad.

Conclusiones.

Una vez analizada las tendencias formativas en nuestra comunidad, entrevemos la aparición de nuevas características que van provocando una evolución favorable en el modelo de formación permanente. Esta evolución viene marcada por la propensión, en los últimos años, a realizar proyectos o planes centrados en las características de los centros, lo cual, dota de mayor autonomía a éstos en la programación de su propia formación. Cabe destacar también, el acercamiento a algunas de las nuevas necesidades demandadas por nuestra sociedad: actualización en herramientas TIC, generalización de la competencia lingüística tanto en una lengua extranjera, como en el significativo aumento de interés por dinamizar bibliotecas y prácticas lectoras. No obstante quedan aún ciertas variables que pudieran ser incorporadas, en mayor medida, a los procesos formativos, con la intención de crear culturas de trabajo colaborativas que favorezcan los procesos inclusivos. En primer lugar se subraya la, aún escasa, cultura de colegiación que permitiría la reflexión conjunta sobre la práctica docente así como la coordinación real de esfuerzos dirigidos a la consecución de unos fines consensuados (competencias de trabajo en grupo, social – relacional, inter e intrapersonal, innovación y mejora y, por supuesto, gestión y organización de centros). Atendiendo a lo aportado por Imbernón (Imbernón, 2007), la formación debería fomentar no sólo, el desarrollo personal del profesorado, sino también el profesional e institucional potenciando el trabajo colaborativo para transformar la práctica. De esta manera, se conseguirá que los proyectos desarrollados pasen a formar parte de la cultura del centro y no queden como innovaciones aisladas que desaparecen más allá de las puertas de un aula o con la marcha de aquél que la puso en práctica. Dicho de otra manera, no es suficiente la formación en didácticas específicas o en aspectos competenciales determinados. Se trata de calar esta actualización de metodologías colaborativas de reflexión y actuación conjunta. La unificación de criterios de centro en cuanto a concepciones sobre calidad educativa y el desarrollo de valores inclusivos, derivarán en principios que guiarán las políticas y las prácticas llevadas a cabo por el conjunto de la comunidad. Sin este consenso es presumible prever un cúmulo de contenidos formativos basados en aspectos teóricos y generales que no parten de situaciones concretas y, por lo tanto, pueden no contribuir a la mejora de situaciones también concretas.

Como propuesta complementaria a este modelo de formación por competencias, se plantea la siguiente secuencia formativa, en un intento de conjugar las pautas facilitadas por Booth y Ainscow en la “*Guía para la evaluación y mejora de la*

educación inclusiva” y nuestro actual modelo formativo. El objetivo es que la propia formación se convierta en un modelo de práctica inclusiva.

Como primer paso, se considera necesario partir de una sensibilización del centro respecto a los vínculos existentes entre una educación de calidad y una educación inclusiva. En esta primera fase, podría ser conveniente un asesoramiento externo que ayude a la comunidad educativa a seleccionar la modalidad formativa más adecuada. En este momento, los esfuerzos deben ir encaminados a unificar criterios, acercar experiencias y orientar acerca del encadenamiento de actuaciones necesario para una buena puesta en práctica, de tal manera que se entienda la inclusión tanto en su vertiente filosófica como práctica. Sería una primera fase de formación externa que implicaría a la totalidad de profesores de un mismo centro o de varios centros de características similares. Las actitudes que se pretenden desarrollar durante este periodo, son las relacionadas con la planificación, la organización y la gestión del centro centrándose en las necesidades e intereses del colectivo destinatario. Es decir, la competencia organizativa y de gestión de centros, tomaría aquí un papel de especial relevancia con el fin de establecer las bases para generar elementos compartidos de cultura organizativa y valores comunes.

Como segunda medida, los centros deberían incluir, de forma relativamente frecuente, procesos de evaluación, tanto internos como externos, que les proporcionen retroalimentación de las empresas llevadas a cabo y que les ayuden a estructurar planes de mejora. La puesta en práctica de esta tarea puede ser llevada a cabo de forma no excluyente, por los actuales modelos de autoevaluación propuestos a nivel institucional y por el aportado por los autores anteriormente citados. La importancia de esta etapa, no residirá sólo en la puesta en marcha sistemática de procesos evaluativos, sino también, y sobre todo, en la reflexión, la puesta en común y la elaboración conjunta por parte de la comunidad, de documentos acordes a las peculiaridades de cada contexto y a las finalidades que se pretenden. El grado de éxito educativo alcanzado por todos los alumnos y las diferentes variables implicadas en él, deberán constituir el referente final. Para llevar a cabo esta misión, será necesaria la creación de un grupo coordinador constituido en forma de seminario o grupo de trabajo, el cual deberá desarrollar actitudes de cooperación y colaboración, implicación en proyectos comunes, toma conjunta de decisiones y asunción de responsabilidades. El avance hacia la competencia en trabajo en equipo será un elemento esencial para la superación de la cultura individualista que ha solido marcar los procesos de formación permanente. Otros aspectos que se deberían trabajar en este período son todos aquellos relacionados con la empatía, asertividad, comunicación, etc. es decir, los envueltos en la dimensión social – relacional.

Una vez fijados los objetivos y llevada a cabo la evaluación, es momento de analizar las áreas de mejora detectadas y comenzar a tomar decisiones en varios campos. Por un lado habría que buscar soluciones creativas de forma colegiada que conduzcan nuestra práctica hacia ese éxito escolar demandado. Es la hora de proponer ideas de cambio o movilización de elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje, que pudieran favorecer el aumento de la calidad de la enseñanza. Todos los sectores han de ser escuchados y debe haber un compromiso conjunto en la realización de propuestas. Por otra parte, puede ser necesaria la actualización en dinámicas organizativas, curriculares y metodológicas que hasta ahora no se hubieran llevado a cabo. Para ello, el propio centro debe diseñar sus planes de formación que, a tal efecto, ayuden a través de itinerarios formativos, a investigar sobre los modelos de actuación más adecuados. Las competencias de Innovación y

mejora y de desarrollo intra e interpersonal protagonizan de lleno esta etapa, ya que la creación de un clima de confianza y de disposición al cambio, debe liderar este espacio.

Después de toda esta travesía, la implementación de los cambios propuestos debe llevarse a efecto. Para ellos pueden ser de gran utilidad la organización de diferentes comisiones y subcomisiones a través de seminarios y grupos de trabajo, que coordinen cada uno de los itinerarios programados. Además los responsables de las diferentes especialidades podrán aportar criterios metodológicos específicos, recursos y todo aquello susceptible de mejorar los procesos, que valoren como adecuados. Las competencias anteriormente señaladas siguen estando activas, pues todas las decisiones y prácticas han de ser convenidas y analizadas. Además entrarían en juego las actitudes propias de las competencias científica, didáctica, digital y comunicativo – lingüística, ya que los conocimientos aportados por las diferentes áreas contribuirían al ajuste metodológico más adecuado.

Por último, es necesario evaluar de nuevo, con el fin de obtener una síntesis del proceso, de las ventajas, de los inconvenientes y de los resultados obtenidos en todos los apartados. Esta evaluación dará lugar a nuevas propuestas, modificaciones, nueva detección de necesidades y también, a la difusión o divulgación de los resultados entre la comunidad educativa.

En definitiva, la propuesta descrita, reivindica una alteración de los índices de desarrollo entre las competencias profesionales a desarrollar, en la que aquellas relacionadas con la organización de centros, trabajos en grupo, desarrollo social, promoción de la convivencia y de la innovación, pasen a tener un papel protagonista. Después de haber creado esta cultura de trabajo en equipo de y para la comunidad, entrarían en juego las actualizaciones en competencias más específicas que facilitarían, sin duda, la marcha hacia éxitos escolares para todos.

Referencias.

Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G.; West, M.; (2001). *Hacia escuela eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea

Ainscow, M.; Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38 (1), 17 – 44

Booth, T.; Ainscow, M. (2000). *Index for inclusión*. Traducción castellana *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (2002)

Booth, T.; Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Centro Superior de Formación del Profesorado, (2010). *Modelo de competencias profesionales del profesorado*. Valladolid: Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. Disponible en

http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=10&wid_item=42

[consulta 2011, 9 de enero]

Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente (2010). *Informe. Décima reunión*. UNESCO: París. Disponible en:

http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@relconf/documents/meetingdocument/wcms_141089.pdf [consulta 2012, 15 de enero]

Centro Superior de Formación del Profesorado. *Estudio de tendencias en la formación permanente del profesorado (2010)*. Valladolid: Consejería de Educación

Junta de Castilla y León. Disponible en: http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/1.Tendencias_en_la_formacion.pdf

[consulta 2012, 9 de enero]

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea: Madrid.

Eurydice European Unit (2002). *Las Competencias Clave: Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Bruselas: Eurydice. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/486889/competencias-clave-Eurydice> [consulta 2012, 15 de enero]

Gallego, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 83-105.

Hopkins, D.; West, M.; Ainscow, M. (1996). *Improving the quality of education for all: progress and challenge*. London: Fulton.

Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: GRAÓ

Ley Orgánica de Educación. (3 de mayo de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, 106)

Moriña, A.; Parrilla, A. (2006) Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 339, 517 – 539.

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (BOE, 1992), ORDEN de 26 de noviembre de 1992 por la que se regula la convocatoria, reconocimiento, certificación y registro de las actividades de formación permanente del profesorado y se establece la equivalencia de las actividades de investigación y de las titulaciones universitarias. Nº 296, de 10 de diciembre, 41760 – 41765. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/1992/12/10/pdfs/A41760-41765.pdf> [consulta 2012, 3 de enero]

BOLETÍN OFICIAL DE CASTILLA Y LEÓN (BOCYL, 2001), ORDEN de 21 de diciembre de 2001 de la Consejería de Educación y Cultura, que modifica la Orden de 28 de marzo de 2001, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación del Profesorado. Nº 12, de 17 de enero, 1124 – 1127. Disponible en: <http://www.escacyl.es/public/legislación/DOC/profesorado/BOCYL-Orden-2001-12-21-PlanRegionalFormacionProfesorado.pdf> [consulta 2012, 3 de enero]

BOLETÍN OFICIAL DE CASTILLA Y LEÓN (BOCYL, 2011), ORDEN EDU/351/2011 de 29 de marzo de 2011, por la que se convoca la selección de planes de formación permanente del profesorado a implantar en centros docentes públicos y servicios educativos de apoyo, de la Comunidad de Castilla y León, durante el curso escolar 2011/2012, y se delega la competencia para su resolución. Nº 68, de 7 de abril, 25338 – 25349. Disponible en: <http://bocyl.jcyl.es/boletines/2011/04/07/pdf/BOCYL-D-07042011-12.pdf> [consulta 2012, 3 de enero]

BOLETÍN OFICIAL DE CASTILLA Y LEÓN (BOCYL, 2008), ORDEN EDU/778/2008 de 14 de mayo de 2008, por la que se dispone la puesta en funcionamiento de Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa y se aprueba el ámbito geográfico de actuación de la Red de Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa. Nº 96, de 21 de mayo, 9506 – 9507. Disponible en: <http://www.educa.jcyl.es/educacyl/cm/educacyl/tkContent?idContent=68961&textOnly=false&locale=es> [consulta 2012, 3 de enero]

Parrilla, A. (2003). *Educación Inclusiva en una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

Pérez, M.; Reyes, M.; y Juandó, J. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela*. Barcelona: Biblioteca de Aula

UNESCO (1993). Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula” . UNESCO/Paris.

UNESCO (2005). *Orientaciones para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos*. UNESCO: París.

Sobre la autora:

Victoria Serrano Hermo. Diplomada en Magisterio (UAM), Terapeuta de la Audición y el Lenguaje (USAL) y Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (UNED). Asesora de formación en el CFIE de Segovia, Profesora Asociada de la UVA en la E.U de Magisterio de Segovia y Directora del Centro SERMO.