

XV CONGRESO INTERNACIONAL

Y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva

Liderando investigación y prácticas inclusivas



Coordinadores

María José León Guerrero
Tomás Sola Martínez

eug

Edita: Editorial Universidad de Granada

ISBN: 978-84-338-6231-0

Diseño gráfico: Helena Romero León

Maquetación: José Antonio Marín Marín

Depósito legal: GR 400-2018

Impreso en España • Printed in Spain

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN. EVOLUCIÓN NORMATIVA Y SITUACIÓN ACTUAL EN TURQUÍA, REPÚBLICA CHECA E ITALIA

CASADO-MUÑOZ, RAQUEL¹, CANFAROTTA, DANIELA², KORBEB, GAMZE³,
LOJACONO, CARLA⁴, WOLF, JANET⁵

¹ Universidad de Burgos, España
rcasado@ubu.es, España

^{2,3,4,5} Universidad de Palermo y de Burgos, España
²daniela.canfarotta01@unipa.it, ³gamze.korbek@unipa.it,
⁴clx1004@alu.ubu.es, ⁵janet.wolf@unipa.it

Resumen. Recientes propuestas de UNESCO y nuevas leyes europeas enfocan el tema de la inclusión en el campo de la educación. Con este estudio de naturaleza comparada mostramos la situación de Turquía, República Checa e Italia por lo que se refiere a la formación del profesorado en servicio y en la fase de su formación inicial. A través de la comparación de la legislación de cada país, se evidencia la presencia de un plan de formación trienal para el profesorado en servicio en República Checa e Italia. Discurso distinto tenemos que hacer para Turquía. En las conclusiones describimos analogías y diferencias entre los tres países.

Palabras clave: Educación, inclusión, formación del profesorado, legislación educativa, Europa.





INTRODUCCIÓN

Recientes propuestas de UNESCO y nuevas leyes europeas enfocan el tema de la inclusión en el campo de la educación. En esta comunicación, presentamos las distintas modalidades de formación del profesorado en Turquía, República Checa e Italia, países de origen de algunas de las autoras. Tomamos como indicadores para la comparación el marco normativo, las tipologías de instituciones que proveen a la formación del profesorado, la organización de los planes formativos en inclusión para los docentes desde su primera formación en el grado, hasta la permanente.

OBJETIVO

El objetivo de este estudio de naturaleza comparada es mostrar la situación de Turquía, República Checa e Italia en lo que se refiere a la formación del profesorado en servicio y en la fase de su formación inicial.

DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Turquía

Aunque la Turquía, como candidata oficial de la Unión Europea desde 1999, tenga una larga historia de educación inclusiva, no se había ordenado un reglamento para la formación inclusiva de los candidatos a docentes hasta 2006. Sin embargo, con las recientes reglamentaciones que se han llevado a cabo en el curso 2006-2007, se incluyeron las materias de “Educación especial” en todos los programas de formación de docentes, también en los que enseñan música, educación física, arte e idiomas extranjeros. Esta norma, hasta 2006, era obligatoria solo para los futuros maestros de preescolar y primaria (Türk E-itim Sistemi, 2017).

El Reglamento de Educación Especial del Ministerio de Educación (MEB) define la educación inclusiva como: una práctica de educación especial basada en el principio de que la educación de las personas con necesidades educativas especiales (NEE) se haga con sus compañeros sin discapacidad en las escuelas oficiales y privadas de preescolar, educación primaria, educación secundaria y también en la educación de adultos. En todos los casos se hace referencia a servicios de apoyo educativo (MEB, 2006b).

En estos servicios de apoyo educativo trabajan sobre todo “Maestros de Educación Especial” que han recibido una formación adecuada sobre la inclusión en las facultades de educación de las universidades. El diseño del plan de estudios para capacitar a los maestros de educación especial se centra principalmente en la educación inclusiva con lecciones como: fundamentos de la educación inclusiva, descripción general de niños con NEE, cómo crear un plan de educación individual, cómo diseñar y adaptar actividades para niños con NEE, cómo evaluar los resultados de aprendizaje de niños con NEE.



Los maestros de educación especial hasta 2014 eran formados en distintas áreas como: retraso mental, discapacidad auditiva, discapacidad visual y alumnos dotados y talentosos. De acuerdo con la nueva regulación hecha por la decisión de la Junta de Educación y Capacitación de 2014, que es la base de los nombramientos de docentes por el Ministerio de Educación Nacional, las universidades propusieron crear un nuevo y único programa de pregrado (Kavak, Aydın y Altun, 2007). Mientras los docentes de educación especial se están convirtiendo en expertos en su área, los otros docentes no reciben formación inclusiva.

En Turquía convertirse en profesor requiere algunos requisitos como: graduarse en la Universidad y superar los exámenes del Centro de Medición, Selección y Colocación (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). Para acceder a la Universidad es necesario tener un diploma de escuela secundaria (Eurydice, 2016). La duración de los cursos de la profesión docente es de cuatro años para el nivel primario y secundario. Además de las lecciones teóricas para su formación en cultura general, educación especial y formación pedagógica, el alumnado tiene que hacer también un prácticum de dos años. En este, durante el primer año, los futuros docentes observan una clase, y durante el segundo año planifican las lecciones y las realizan bajo el control del maestro de la clase.

Hay dos tipos de cursos en programas educativos: obligatorios y electivos. También hay cursos específicos como lengua extranjera, educación especial y comunicación eficaz que son obligatorios en todos los programas de formación docente previa al servicio (Eurydice, 2016). En resumen, los departamentos de educación preescolar y primaria del profesorado tienen obligatoriamente un curso sobre necesidades especiales, mientras que los departamentos de enseñanza secundaria los tienen como asignatura opcional.

Al graduarse, se espera que los futuros docentes de todas las áreas educativas, preescolar, primaria y secundaria, completen el proceso de “candidato docente” que dura al menos uno o dos años. Los primeros seis meses pasarán por un período de formación y continuarán en una escuela para completar con éxito el proceso de evaluación del trabajo durante un año (Eurydice, 2016). Aquellos que completan exitosamente este proceso son nombrados como “maestros titulares”.

En Turquía las actividades educativas son planificadas y organizadas por el Ministerio de Educación y el Consejo de Educación Superior. Mientras que el primero se ocupa de la educación preescolar, primaria y secundaria, el segundo se centra principalmente en las actividades relacionadas con la educación superior. Los programas de formación docente en servicio están determinados y controlados por el Ministerio de Educación Nacional (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Es un hecho claro que Turquía no persigue una estrategia inclusiva en la formación docente, sin embargo, es consciente de que los docentes tienen una gran importancia en la inclusión y promete implementaciones más inclusivas en el futuro próximo.





República Checa

En la República Checa la obligación de garantizar la formación de los profesores que trabajan en las escuelas públicas está estipulada por la *Ley Sobre el Personal Docente* y sobre las enmiendas de varias leyes (N° 563/2004). Sin embargo, este documento no incluye ninguna información ni línea de desarrollo en respecto a la formación de los docentes en inclusión (Česká Republika, 2016).

No obstante, en la legislación Checa hay otros documentos que tratan de educación inclusiva en lo que se refiere a la formación del profesorado. Por ejemplo, está la Estrategia para la Política Educativa de la República Checa hasta 2020. Este documento estratégico considera como una condición previa vital la formación de los docentes en un entorno inclusivo, para que los niños y los alumnos alcancen su propio desarrollo (MĚ MT, 2015). Además, otro documento emitido por el Ministerio de Educación, el Plan de Acción para la Educación Inclusiva, que se ha establecido para una duración de 3 años (2016-2018), considera que el desarrollo de las competencias de los profesores es crucial cuando se implemente prácticamente la educación inclusiva (Public Policy and Management Institute, PPMI, 2017).

La formación inicial de los docentes está organizada por instituciones de educación superior (IES) y, en algunos casos, por escuelas profesionales o escuelas de enseñanza secundaria superior que ofrecen educación pedagógica. Sin embargo, para convertirse en un maestro cualificado para escuelas primarias o secundarias, se requiere el título de Master en el campo pedagógico.

Con respecto a la formación de los docentes en servicio, hay varias organizaciones que ofrecen actividades educativas para su desarrollo profesional. Las instituciones de educación superior se encuentran también entre esas organizaciones y su oferta incluye cursos de actualización, de cualificación, cursos especializados y estudios educativos para graduados de facultades no pedagógicas. Otra organización gubernamental que ofrece cursos para profesores en servicio es el Instituto Nacional de Educación Superior. Su oferta incluye también varios temas relacionados con la educación inclusiva, como por ejemplo: “4 pasos hacia la escuela inclusiva”, “Aprendemos juntos”, “Aspecto sociocultural en la enseñanza de los niños”, etc. (NIDV, n.d.). Por último, pero no por ello menos importante, hay también varias organizaciones no gubernamentales (ONG) que forman al personal educativo en el campo de la educación inclusiva y que han recibido una acreditación del Ministerio de Educación.

Las facultades de educación son libres de determinar el contenido y la organización de los estudios: programas de estudios, evaluación, exámenes de ingreso, etc. Además, dado que no existe un marco nacional de competencias docentes, las facultades son libres de decidir sobre el marco de competencias de los futuros estudiantes (PPMI, 2017). Así, en las Universidades se imparten asignaturas específicas de inclusión, conectadas con el área de educación especial aunque todavía no hay una perspectiva transversal de inclusión en los currículum (PPMI, 2017). Por lo tanto, es imposible



generalizar la forma en que las facultades de educación en la República Checa llevan a cabo la educación inclusiva. Además, hay otro órgano importante que es responsable de la calidad de la educación superior y es la Comisión de Acreditación. De acuerdo con el Concepto de Marco de esta Comisión, los alumnos que estudian para ser profesores deben enfrentarse a un grupo diversificado de alumnos (en términos de origen social, etnocultural, salud, nivel de habilidad, etc.) durante su practicum (PPMI, 2017).

En la República Checa el período de adaptación, o el llamado período de inducción, no está legalmente definido ni es directamente respaldado por el Estado en este momento. Sin embargo, es un tema de interés actual para el Ministerio de Educación, que está trabajando en este tema para crear un sistema de carrera para los docentes. La propuesta prevé un período de dos años en el que el docente titular disfrutará de un mayor apoyo de su empleador (M□ MT, n.d.; Janík et al., 2017).

De conformidad con los documentos legislativos de República Checa, los docentes tienen la obligación de continuar su formación profesional durante toda su carrera, para mantenerse actualizados con las necesidades y los cambios de la sociedad. En la escuela es el director el que organiza la formación de su personal docente, de acuerdo con el Plan de Educación Complementaria, que se determina después de una discusión previa con el órgano sindical pertinente. Eso surge de los intereses formativos del personal docente, de las necesidades y del presupuesto de una escuela (Česká Republika, 2016). Aunque lo que se ofrece al docente incluye temas de educación inclusiva, le corresponde a él mismo si seguir los cursos o no.

Los docentes pueden preferir la opción de autoaprendizaje, a través de la que tienen derecho a 12 días para estudiar en el año escolar (M□ MT, 2012).

Italia

En Italia la norma que ordena la formación del profesorado es la Ley 107/2015. En ella, en el párrafo 181, letra c) se habla en particular de inclusión. En lo que se refiere a la formación inicial del profesorado de escuela infantil y primaria existe el Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n° 66 y, para la escuela secundaria inferior y superior, el Decreto legislativo 13 Aprile 2017, n° 59. La formación de los profesores noveles está regulada por el Decreto ministerial 850 del 27 ottobre 2015. Finalmente, el “Piano de formazione docenti” 2016-2019 organiza la formación de los docentes en servicio. En este Plan se definen sus principios, el fin de esta formación, las prioridades, la organización, líneas estratégicas y el tipo de formación para adquirir nuevas competencias. En el capítulo IV, párrafo 5, entre las prioridades se habla en particular de inclusión. En Italia, la institución que se ocupa de la formación del profesorado es el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (MIUR). El MIUR delega en las Universidades (públicas y privadas) la provisión de la formación para los docentes de todas las etapas educativas.





En este país, quien quiere ser maestra y maestro de infantil o de primaria, tiene que cursar el grado de Ciencias de la Formación Primaria. Después de cinco años de formación, los que se han graduado están calificados para la enseñanza, hacen una oposición pública y, si la superan, alcanzan la plaza fija. Si estos graduados quieren ser maestras o maestros de apoyo tienen también que tener al menos 60 créditos en las didácticas de la inclusión ya durante la carrera de Formación Primaria (Art. 12, Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n° 66). Aunque en los planes de estudios de esta carrera haya algunas asignaturas centradas explícitamente en la inclusión, como Pedagogía especial o Didáctica especial, nos parece que se podría aumentar el número de créditos destinados a la inclusión, para subrayar la importancia que tiene respecto a la formación del profesorado (UNESCO, 2017). Para quienes quieren ser maestras o maestros de apoyo, después de conseguir el grado, es necesario asistir a un curso de especialización en “Pedagogía y didáctica especial para las actividades de apoyo didáctico y la inclusión escolar” (Art. 12, Decreto Legislativo del 13 aprile 2017, n° 66). Este curso es anual y permite adquirir 60 créditos formativos más, en los que se incluyen 300 horas de practicum.

Respecto a los que quieren ser docentes de escuela secundaria, la ley prevé que se gradúen y en su plan de estudio tengan 24 créditos formativos en disciplinas pedagógicas, didácticas, antropológicas y psicológicas. Después de esto, pueden hacer la oposición pública concursando explícitamente para la plaza de profesor de apoyo y, si la superan, están admitidos a cursar el curso Formación Inicial y Tirocinio (FIT), un entrenamiento formativo de tres años. En el primer año, tienen que realizar el curso de especialización en “Pedagogía y didáctica especial para las actividades de apoyo didáctico y la inclusión escolar” (Art. 9, Decreto legislativo 13 Aprile 2017, n° 59). Durante este curso, los nuevos docentes asisten a clases, seminarios, talleres para completar la preparación en pedagogía especial y didáctica para la inclusión escolar. También, tienen que hacer un prácticum de 10 CFU en una escuela pública bajo la supervisión de un profesor de esta. En los siguientes dos años previstos para esta formación el docente trabajará en la escuela y desarrollará un proyecto de investigación-acción.

Los docentes noveles durante el curso escolar tienen que hacer 50 horas de formación para averiguar el dominio de los estándar profesionales previstos en el artículo 4 del decreto ministerial 850, desarrollando competencias de naturaleza cultural disciplinar, didáctica, metodológica y relacional.

Finalmente, acerca de los docentes en servicio, el MIUR estableció un Plan Específico para la Formación del Profesorado en Inclusión para los años 2016-2019. Este programa formativo prevé que todos los profesores reciban formación en inclusión. En este caso se interpreta la inclusión como una forma □ diaria □ de administrar las aulas y esta formación está dirigida tanto a los docentes especializados en apoyo como a todos los docentes de las escuelas. Además, contempla las habilidades de enseñanza válidas para todos, recordando que la diversidad plantea un gran desafío para la acción didáctica y educativa: ser capaz de enfrentarla, tener las habilidades adecuadas en estrategias de enseñanza inclusiva, responde no solo a las necesidades de los alumnos



con discapacidad o con trastornos específicos del aprendizaje, con otras dificultades o perturbaciones en la evolución y con desventajas sociales y culturales, sino aumenta la calidad del aprendizaje para todos los alumnos.

CONCLUSIONES

En resumen, en la formación docente la educación inclusiva está generalmente reconocida en la legislación de los tres países y, para alcanzarla, se ofrecen y ejecutan programas y contenidos relacionados con todas las etapas de la formación docente. Esta tipología de formación fortalece la línea pedagógica italiana: no tener escuelas especiales, sino trabajar solo para la inclusión. Por lo que se refiere a la República Checa y Turquía, respetando las especificidades de cada contexto, se subraya que no solo los docentes de algunas escuelas tienen que alcanzar competencias en inclusión, sino todos tienen que formarse para mejorar los resultados de todos los estudiantes. Por lo que se refiere a las instituciones que proveen la formación del profesorado en inclusión, en todos los países se subraya el rol determinante de los Ministerios de Educación. Además, en Italia y la República Checa hay instituciones que han recibido una acreditación del Ministerio para formar a los docentes, mientras que en Turquía, aparte del Ministerio de Educación, solo se encuentra el Consejo de Educación Superior. Además, comparando los tres países, se ve como en los currículum de los grados no hay un enfoque inclusivo en todas las asignaturas, sino que hay materias específicas de educación especial. Por eso, pensamos que esto es un reto que tenemos que conseguir todos (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2011). Gracias a los estudios comparativos se pueden superar prejuicios y conocer mejor nuestra propia realidad, enriqueciéndonos con las buenas prácticas de los otros países.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa – Retos y oportunidades*. Odense, Dinamarca: Autor.

Česká Republika. (2016). Zákon č. 563/2004 Sb, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59. Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione.

Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n.66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.

Decreto Ministeriale 850 del 27/10/2015. Obiettivi, modalità di valutazione del grado di raggiungimento degli stessi, attività formative e criteri per la valutazione del





personale docente ed educativo in periodo di formazione e di prova, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n.107.

Eurydice. (2016). Turkey: Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education. Recuperado (12.12.2017) de https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php?title=Special:Pdfprint&page=Turkey:Teachers_and_Education_Staff

Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele. *Pedagogika*, 67(1), 4–26.

Kavak, Y., Aydın, A., & Altun, S. A. (2007). Öğretmen Yetiştirme Ve Eğitim Fakülteleri (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi). Recuperado (15.01.2018) de http://www.yok.gov.tr/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=70

Legge 107/2015. Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. Gazzetta Ufficiale N.162 del 15 luglio 2015

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) [Ministry of National Education] (2006b) Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü [General Directorate of Special Education, Guidance and Advisory Services].

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. *T.C. Resmi Gazete*.

MŠMT. (2012). *The education system in the Czech Republic*. Department for International and European Affairs

MŠMT. (2015). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. MŠMT

MŠMT. (n.d.). Kariérní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků, MŠMT ČR. Recuperado (16.01.2018) de <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad?highlightWords=563%2F2004>

NIDV. (n.d.). Národní institut pro další vzdělávání: Projekty. Recuperado (6.11.2017) de <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf.ep/>

Piano di formazione per docenti 2016-2019, 4.5, pp. 38-40. Recuperado (13.01.2018) de http://www.istruzione.it/piano_docenti/allegati/38-40.pdf

Public Policy and Management Institute (PPMI). (2017). *Preparing Teachers for Diversity: The Role of Initial Teacher Education. Final Report*. Recuperado (16.01.2018) de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED574094&site=ehost-live>



La formación del profesorado para la inclusión. Evolución normativa y situación actual en Turquía, República ...

Türk Eğitim Sistemi. (2017). *Türk eğitimi sistemi*. Recuperado (13.01.2017) de http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/ TES_2017.pdf

UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Francia: UNESCO



