

UNIDAD EN LA DIVERSIDAD: ITINERARIO FORMATIVO PARA UNA ESCUELA DE TODOS

ANGELES PARRILLA LATAS

RESUMEN

Este artículo presenta y analiza la evolución de un itinerario formativo para el desarrollo profesional de profesores y otros profesionales implicados en procesos de diversidad educativa. Tras una revisión de los retos y críticas actuales al proceso de integración -que sirven para situar las coordenadas conceptuales, éticas y metodológicas del trabajo- se presentan tres procesos formativos desarrollados en la provincia de Sevilla entre los cursos 1994 y 1998, que si bien han sido distintos en su alcance, dimensiones y foco específico, han tenido en común el haberse gestado y diseñado para dar respuesta a una cuestión única: ¿Cómo puede la formación ayudar al desarrollo de una escuela más inclusiva e integradora? Una vez descritos los tres proyectos formativos, se concluye con un análisis de las claves que se han manifestado como significativas y sensibles a las necesidades formativas de los distintos profesionales.

ABSTRACT

This paper analyses a teaching process aimed at the professional development of teachers engaged in educational integration. It starts with a review of the criticism of and the challenges to the integration process. This review is used as a conceptual, ethical and methodological framework for the paper. This is followed by the presentation of three training courses developed in Seville from 1994 to 1998. They differ in scope, dimensions and specific focus, but all of them have been designed to answer a common question: How can training help to develop a more inclusive and integrative school? Once the three projects are described the paper concludes with an analysis of the central issues shown to be significant to the training needs of different professionals.

PALABRAS CLAVE

Formación Permanente, Atención a la Diversidad, Apoyo a la Escuela.

KEYWORDS

Professional development, Attention to diversity, Support for schools.

1. UNIDAD EN LA DIVERSIDAD: MARCO DE REFERENCIA PARA EL PROCESO INTEGRADOR

Desde sus inicios el pensamiento sobre la integración escolar, ha avanzado y modificado sustancialmente algunas de sus premisas. Y aunque aún persiste el enfrentamiento entre partidarios y adversarios de políticas sociales y educativas integradoras, dentro de las propias filas del movimiento integrador se producen debates y tensiones que cuestionan y revisan algunos puntos de ese proceso y que tienden a resituar en nuevas coordenadas ideas, principios y prácticas sobre el proceso integrador.

Estos son algunas de los ámbitos sometidos a revisión:

• *El alcance ideológico de la integración*: lo que empezó siendo un movimiento circunscrito a los "derechos de las personas discapacitadas" y suscrito por poco más de una docena de países occidentales, ha ido ampliando y revisando su alcance vinculando la integración a nociones de justicia y equidad social. La participación en términos de igualdad en todas las instituciones sociales se ve como un derecho inalienable en las sociedades democráticas (Corbett, 1996; Lipsky and Gartner, 1996a). La Declaración de la UNESCO sobre los derechos de las personas con Necesidades Educativas Especiales de Salamanca hecha en 1994 y firmada por 88 países da cuenta y suscribe el *alcance mundial* de estos planteamientos y la consideración de la integración como *derecho humano*.

• *La reestructuración escolar como clave del proceso integrador en la escuela*: Es esta una de las más importantes reflexiones y análisis sobre lo que la integración escolar debe suponer en la escuela. Y es que se acusa a la integración del hecho de que lejos de haber supuesto un proceso de transformación y renovación escolar global, de apertura integradora de la escuela a la diversidad de alumnos, se ha desarrollado como un proceso doblemente reducido y limitado. Se argumenta este reduccionismo en base a los siguientes motivos:

– En primer lugar por haber limitado la respuesta de la escuela ordinaria a la integración de aquellos alumnos catalogados como alumnos con necesidades educativas especiales, dejando fuera de ese proceso a otros grupos o colectivos que tradicionalmente han sido también excluidos de la escuela ordinaria. Desde esta óptica la trayectoria integradora aparece como trayectoria viciada, en la medida en que ha supuesto una respuesta parcial y contradictoria, al defender la integración como principio tan sólo para algunos alumnos.

– En segundo lugar se ha tildado de reduccionista el hecho de que ese proceso integrador se haya acometido en la práctica, como una simple situación de *adición* (Ainscow, 1995) consistente en una gran mayoría de casos en el *desdoble organizativo* del aula, que adopta como solución a las nuevas demandas una estructura doble, paralela a la anterior. En otras ocasiones la respuesta denominada *asimilacionista* (Dyson, 1997) ha sido la prevalente: todos los esfuerzos se vuelcan en preparar al alumno para ajustarse a la dinámica dominante en el aula, que permanece inalterable.

La alternativa al sesgo reduccionista de ese proceso supone revisar el compromiso y el alcance del proceso integrador, tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades "especiales" de algunos alumnos sino a las de todos los alumnos. El reto escolar no es por tanto simple, no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos los alumnos (Lipsky y Gartner, 1996b).

• *Del apoyo a los alumnos al desarrollo profesional de los profesores como base del proceso escolar*. La escuela no es sólo el contexto donde se produce la integración, sino que es el propio texto de la misma. Tampoco el papel de la escuela en el proceso integrador se reduce a entender las necesidades educativas de los niños y darles el apoyo o recursos que pueden necesitar, sino que supone trabajar en una nueva dirección basada en la necesidad de favorecer el desarrollo profesional de los profesores para incrementar la capacidad de mejora de la respuesta escolar a la diversidad (Arnaiz, 1997).

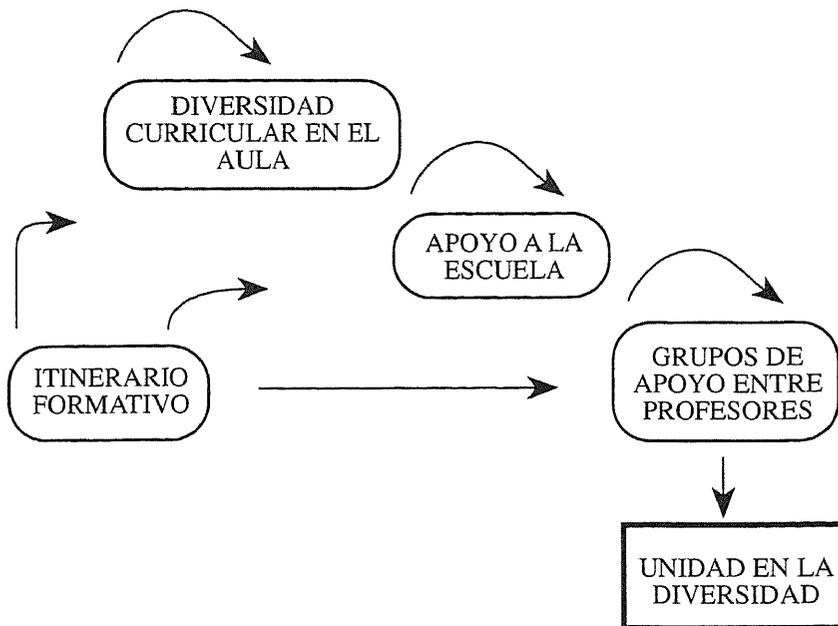
Este compromiso de la escuela con la integración sólo es sostenible si las escuelas pueden a) incluir a todos los alumnos, y b) responder a las nuevas demandas que genera la situación de diversidad. Los procesos formativos y las dinámicas de trabajo basadas en la colaboración y la reflexión han sido identificados como estrategias básicas para el proceso de desarrollo profesional que reclama la diversidad (Ainscow, 1997).

• *Un curriculum sensible a la diversidad como alternativa a las propuestas de Curriculares basadas en la individualización.* Al igual que los movimientos a favor de una educación no sexista han basado sus batallas en reclamar no sólo la coeducación física, sino un cambio renovador en el curriculum escolar (que de no ser así se reduciría a perpetuar el modelo masculino), la apertura de la escuela a las diferencias de todos los alumnos exige la apertura y revisión del curriculum escolar (y no tan solo del curriculum individual de algunos alumnos) desde el reconocimiento, respeto y celebración positiva de las diferentes identidades de los alumnos. Países como Reino Unido y Australia (Daniels y Gartner, 1999; Slee, 1997) reconocen el error del proceso integrador cuando se ha basado en incluir en el aula a alumnos con sus propios programas curriculares supuestamente adaptados, pero que ocultan en la realidad la instalación del alumno en un sistema educativo que permanece inalterado. También en nuestro contexto se aprecia la tendencia a dejar descansar el peso de la integración en propuestas curriculares individuales (a través de las adaptaciones curriculares individualizadas). Se da así por sentado la bondad del curriculum del aula, y del centro, cuando es sólo desde un curriculum comprensivo, único y diverso (como ha señalado López Melero, 1997) podremos hablar de cambios tendentes a hacer de la escuela y del aula un lugar inclusivo e integrador de las diferencias entre alumnos.

• *La integración como proceso, no como estado.* Una última idea clarificadora del proceso integrador es la señalada por Booth (1996), quien ha manifestado la necesidad de entender la integración, la escuela de la diversidad y el proceso que ello conlleva como un camino a seguir. De ahí que pierdan fuerza las lecturas basadas en resultados negativistas de la integración: (no se ha alcanzado la integración). Si la educación es un proceso, no un estado, la integración también lo es.

2. ¿COMO PUEDE LA FORMACION AYUDAR AL DESARROLLO DE UNA ESCUELA MAS INCLUSIVA E INTEGRADORA EN SU ENFOQUE?

Partiendo de las premisas y consideraciones esbozadas en el punto anterior, hemos venido desarrollando en Sevilla (desde el grupo de investigación IDEA! de la Universidad de Sevilla, en colaboración con el CEP de Alcalá de Guadaíra y más recientemente con una subvención de investigación de la DGES del MEC) una serie de actividades formativas que configuran una línea de trabajo orientada a la formación de profesionales en ejercicio para responder a la diversidad de alumnos y necesidades (cualquiera que sea el origen o naturaleza de las mismas).

FIGURA 1. *Itinerario Formativo. Una escuela de Todos*

Vamos a presentar tres de esos proyectos formativos que si bien se han desarrollado de manera independiente, han tratado cada uno de ellos de dar respuesta a las necesidades detectadas en el proceso formativo que le precedía. La figura 1 muestra la relación y concatenación entre los mismos. Se diferencian, sin embargo, en el alcance de cada proceso (de ámbito provincial, local o basados en la escuela), en los profesionales participantes (profesionales del apoyo, externos e internos, profesores tutores, orientadores, etc.) en el nivel o etapa al que se dirijan (primaria y/o secundaria) y en el contenido específico de cada proyecto (currículum de aula y diversidad educativa; apoyo a la escuela y procesos de diversidad; y apoyo colaborativo entre profesores). Y tienen en común, además del carácter de progresión y continuidad el que, en todo caso, y aunque respondiendo a denominaciones y cuestiones específicas y diferenciadas, los proyectos pretendían dar respuesta a la cuestión de si se puede formar a los profesores y profesionales para que respondan a las necesidades de todos los niños, independientemente de cuáles sean sus necesidades. Pasamos a describir sintéticamente cada uno de ellos:

I Proyecto Formativo: *Diversidad Curricular en el Aula* (Cursos 1994-1995 y 1995-1996)¹

1ª Fase: Curriculum y Diversidad Educativa

Es un proceso formativo articulado en torno a una actividad reconocida como Grupo de Trabajo por el CEP de Alcalá de Guadaíra. Participan en el Grupo de Trabajo 14 profesionales del Apoyo (miembros de Equipos de Orientación Educativa y profesores de Apoyo a la integración) de la zona de Alcalá de Guadaíra y una profesora de Universidad.

Estructura organizativa y metodológica: el grupo se reúne quincenalmente y adopta una metodología de trabajo colaborativa. Durante un trimestre se analizan materiales, documentos y experiencias, hasta elaborarse una plataforma conceptual e ideológica compartida por el grupo que abre el paso a las actividades prácticas.

2ª Fase: Diversidad Curricular en el Aula: primeras experiencias prácticas

Durante un semestre el grupo centra sus actividades en el proceso de aprendizaje y desarrollo de estrategias colaborativas para el análisis y diseño de propuestas curriculares adaptadas a la diversidad en el aula. Cada miembro del grupo incorpora gradualmente a su práctica profesional el modelo de trabajo diseñado. En el grupo se reflexiona colaborativamente, se analizan, evalúan y perfeccionan dichos procesos.

3ª Fase: Desarrollo del Proceso

En esta fase (que dura todo el curso escolar 1995-1996), se intenta generalizar a toda la zona de trabajo de los miembros del grupo, el proceso diseñado para la elaboración y desarrollo de adaptaciones curriculares de aula. En las sesiones quincenales se evalúan actividades, se incorporan nuevas aportaciones teóricas, y se identifican nuevas necesidades.

4ª Fase: Expansión y Diseminación

Se inicia en paralelo un proceso formativo (resumido en el cuadro siguiente) dirigido a ampliar el proceso y metodología de trabajo a otras zonas y grupos de profesionales de la provincia. Participan todos los miembros del grupo en dicho proceso en calidad de coordinadores de grupo.

II Proyecto Formativo: *Apoyo a la escuela y procesos de diversidad educativa* (Curso 1995-1996)²

1ª Fase Intensiva: Jornadas Formativas (Apoyo a la Escuela y Procesos de Diversidad Educativa)

Esta actividad se inicia en torno a unas Jornadas de formación que se desarrollaron a lo largo de tres días del mes de Diciembre de 1995. Participaron en las mismas un total de 180 profesionales del Apoyo de la provincia de Sevilla, con la siguiente proporción: 114 profesores de Apoyo a la Integración, 37 profesionales de Apoyo Externo, 22 Orientadores de Secundaria y 7 Asesores de CEP.

La estructura organizativa de las Jornadas se diseñó en base a una combinación de ponencias, comunicaciones y mesas redondas comunes a todos los participantes, así como sesiones de trabajo en grupos pequeños. Las ponencias servían de introducción a los temas clave. Después de las ponencias los participantes se integraban en grupos de trabajo creados para facilitar el debate y reflexión sobre los contenidos de las ponencias. Esos grupos de trabajo se organizaron según la zona geográfica de los participantes. La composición de los grupos se mantuvo en todas las fases del proceso formativo.

2ª Fase Extensiva: El proceso de formación en grupos de apoyo interprofesional

Esta fase tuvo una duración de cuatro meses (enero a abril de 1996) durante los cuales se celebraba una reunión mensual de 3h. de duración para cada grupo. En total se mantuvieron nueve grupos de trabajo compuestos cada uno de ellos, como hemos señalado, por profesionales del Apoyo que trabajaban en una misma zona de la provincia.

En cada grupo de trabajo participaba una media de 15 profesionales. Dos coordinadores en cada grupo asumían la tarea de dinamizar y colaborar en el desarrollo de los temas que los grupos iban seleccionando para las distintas sesiones. Todas las sesiones fueron grabadas en audio y analizadas (puede verse en Parrilla, Hernández y Murillo el análisis de las mismas). Durante esta fase se desarrollaban sesiones de formación paralelas para los coordinadores de grupos.

3ª Fase Intensiva: Evaluación y Conclusiones del proceso formativo:

En el mes de mayo se celebró una sesión conjunta, en la que se expusieron y debatieron las conclusiones y valoraciones parciales del proceso hechas por cada grupo de trabajo. Como parte de la evaluación se establecieron y priorizaron las nuevas demandas formativas identificadas por los grupos.

III Grupos de Apoyo entre profesores (Cursos 1996-1997 y 1997-1998)³

1ª Fase: Formación Inicial: Curso sobre Formación de Grupos de Apoyo entre Profesores (mayo-septiembre 1996)

La formación inicial de los miembros de los grupos de apoyo entre profesores (GAEPs) tuvo lugar en el mes de Mayo de 1996 en un curso de 3 días de duración, al que siguió una nueva sesión en el mes de Septiembre de 1996. Asistieron un total de 24 profesores pertenecientes a ocho centros de la provincia de Sevilla. De cada centro participaban tres profesores (dos tutores y un profesor de apoyo), junto a los asesores externos (cuatro miembros de Equipos de Apoyo Externo, tres profesores de Universidad y una profesora de apoyo).

Estructura Organizativa y Metodológica: en sesiones de mañana y tarde en el CEP de Alcalá de Guadaíra el grupo trabajó en torno a tres estructuras: gran grupo; grupos de trabajo por centros y grupos de trabajo intercentros. La metodología incluyó presentaciones y exposiciones por parte del formador; debates comunes, simulaciones, elaboración de materiales y análisis de casos. El curso fue grabado en vídeo y su contenido transcrito y analizado. En la última sesión los profesores respondieron a un cuestionario de evaluación de la formación (Creese, Daniels y Norwich, 1997, Gallego, 1997).

2ª Fase: Desarrollo Práctico y Seguimiento (curso 1996-97)

Los grupos de profesores inician y ponen en marcha, en las sucesivas fases diseñadas para cada centro, las actividades propias del GAEP. Estructura Organizativa y metodológica: una vez al mes los GAEP reciben la visita de un asesor en el propio centro (asesoramiento mensual individual en centro). Una vez cada dos meses los miembros de los GAEP de los distintos centros participan en una reunión inter-centros en el CEP (asesoramiento bimensual colectivo en CEP). En estas reuniones se exponen casos, se analizan procesos y se debaten situaciones específicas y generales. Por último, a final de cada año se realiza una Jornada de evaluación individual en cada centro.

3ª Fase: Continuidad de la actividad: Teorizando sobre la Práctica

En esta fase, actualmente en desarrollo, se continúa con el proceso, desde los mismos presupuestos organizativos y metodológicos. Se incorporan dos novedades a la misma: la reflexión y revisión de los GAEPs sobre su propio proceso de puesta en marcha a través de materiales escritos; y la participación de los mismos en un nuevo proceso formativo dirigido a ampliar la experiencia a otros centros.

3. UNIDAD EN LA DIVERSIDAD: TELON DE FONDO DE LAS CLAVES FORMATIVAS DE LA ESCUELA DE TODOS

Es realmente difícil *medir* los resultados y efectos de los proyectos descritos. Voy a proponer, sin embargo, una lectura dirigida a identificar las claves comunes, en la base y en el propio desarrollo de las actividades formativas revisadas, que bien podrían sugerir la existencia de una serie de estrategias para facilitar la capacidad de la escuela para responder a la diversidad. Ese análisis, desde la perspectiva del desarrollo longitudinal de los proyectos, nos permite identificar los siguientes principios y estrategias como subyacentes y permanentes a todos ellos:

- *La asunción de la diversidad como tarea de todos (no sólo de especialistas)*

El enfoque dado a los cursos y actividades revisadas ha ido gradualmente enfatizando y confirmando la idea de que si la diversidad es tarea de todos los profesionales de la escuela (no solo de especialistas) la formación debe alcanzar a todos los profesionales, y realizarse conjuntamente. Unidad en la diversidad vuelve a ser un buen indicador para guiar procesos formativos de objetivos similares a los nuestros.

- *La participación de los profesionales en el proceso formativo*

A lo largo de los distintos proyectos se ha confirmado la idoneidad de la implicación de los profesionales en su propio proceso formativo. Tres estrategias han servido especialmente para ello: la negociación continua de objetivos de aprendizaje; la identificación de nuevas demandas formativas durante el propio proceso de formación, y el apoyo al desarrollo de nuevas ideas o enfoques que a lo largo de los procesos se iban planteando.

- *La colaboración entre profesores como estrategia de aprendizaje*

Desde sus inicios la trayectoria formativa desarrollada asumió la importancia de revalorizar el conocimiento práctico de los participantes en cada proceso, y la posibilidad de que ese conocimiento fuera compartido, confrontado y recreado entre compañeros. Y en efecto, los planteamientos iniciales sobre la colaboración como actitud ante los demás han ido tomando cuerpo y calando en los sucesivos proyectos, concretándose cada vez más en prácticas y acciones que hoy nos llevan a considerar la colaboración misma como una excelente práctica de apoyo entre iguales, y más allá de ello como una estrategia de aprendizaje entre compañeros básica en proyectos de formación permanente con pretensiones de incidencia y transformación de la práctica. El desarrollo profesional puede por tanto ser concebido y planificado también como proceso colaborativo.

- *La vinculación de reflexión, experimentación y retroalimentación*

La reflexión sobre la propia acción, sobre nuevas ideas y enfoques teóricos y prácticos, ha sido es un punto de partida necesario pero no suficiente para garantizar las dinámicas de cambio en las escuelas. Los proyectos descritos han confirmado la relevancia formativa de un ciclo de trabajo basado en la combinación de reflexión, acción y evaluación (con retroalimentación). Los diálogos en grupo, las actividades compartidas (ya sea en el transcurso de las sesiones de formación en el CEP, ya en los propios centros) y el análisis y evaluación conjunto (a través de la asistencia directa, el análisis de vídeos, la propia narración o los materiales escritos por los propios participantes) facilitan un ambiente de

aprendizaje creativo y divergente, que anima a los profesores a "arriesgarse" a probar nuevas actividades y formas de enseñanza y favorece la reflexión y revisión sobre los temas tratados.

- *Los contenidos curriculares polivalentes (no categóricos)*

Otra constante que se afianzó a lo largo de los distintos proyectos fue la selección y tratamiento de los distintos contenidos a abordar desde un enfoque basado en el carácter no categórico de los mismos (evitando así la formación de profesionales para atender a alumnos incluidos tan sólo en alguna categoría de necesidades específicas). En su lugar se ratificó por parte de los participantes la adecuación de contenidos polivalentes que tengan como marco de referencia el currículum general y su adaptación a la diversidad.

- *El asesoramiento al proceso: formación para los formadores*

Por último, se han mantenido las mismas claves formativas a la hora de considerar la importancia de proporcionar apoyo y asesoramiento a los profesores, desde el equipo de formadores/asesores que en cada caso participa en el proceso. Por eso, el grupo de asesores y formadores, que gradualmente se han ido incorporando a los distintos proyectos formativos, no provienen únicamente del ámbito educativo y disciplinar de los denominados especialistas en atención a la diversidad. Hay una amplia gama de perfiles y niveles profesionales entre ellos, y se ha abordado de forma paralela a los proyectos la propia formación de los asesores para su participación en el proceso.

- *El análisis y evaluación continua del proceso formativo como exigencia*

Finalmente, la evaluación continua de cada proyecto formativo se ha considerado una parte integrante de los proyectos por su valor como guía para reformular y revisar las prioridades, actividades y procesos desarrollados. Entrevistas, cuestionarios, auto-informes de los propios profesores, observación y análisis de los materiales generados en los cursos, se han constituido en instrumentos de evaluación básicos para facilitar una mayor comprensión y adecuación de nuestras actividades formativas a las demandas que el propio proceso va generando en su desarrollo.

NOTAS

1 Una información más amplia de este proyecto formativo puede verse en Murillo, Gandul y Pérez Llorente (1996) y Parrilla (1996).

2 Una información más amplia de este proyecto formativo puede verse en Gallego, Balbás y Parrilla (1996) y Parrilla, Hernández y Murillo (1997).

3 Una información más amplia de este proyecto formativo puede verse en Gallego (1997), Gallego (1998), Parrilla y Daniels (1998) y Parrilla y Gallego (1998).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AINSCOW, M. (1997). "Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar". En P. Arnáiz y R. De Haro (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 489-508). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- AINSCOW, M. (1995). "Education for all: making it happen." *Support for Learning*, 10(4), 147- 158

- ARNAIZ, P. (1997). "Innovación y diversidad: hacia nuevas propuestas didácticas". En J. Torres, M. Román and E. Rueda (Eds.), *La Innovación de la educación especial* (pp. 333-358). Jaen: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- BOOTH, T. (1996). "A perspective on inclusion from England". *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87-99.
- CORBETT, J. (1996). *Bad-Mouthing: the language of special needs*. London: Falmer.
- CREESE, A.; DANIELS, H. y NORWICH, B. (1997). *Teacher support teams in primary and secondary schools*. London: Fulton Pub.
- DANIELS, H. y GARTNER, P. (1999). *Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- DYSON, A. (1997). *Inclusive education: a theoretical and comparative framework*. Paper presentado a European Conference on Educational Research (ECER). Frankfurt, September.
- GALLEGO, C. (1997). *Teacher Support Teams: An Initial Report*. Comunicación presentada a European Conference on Educational Research (ECER). Frankfurt, September.
- GALLEGO, C. (1998). "Grupos Colaborativos de Apoyo entre Profesores para la atención a la Diversidad". En R. Pérez, A. Pascual y C. Alvarez (Eds), *Educación y Diversidad* (pp. 513-52). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, .
- GALLEGO, C.; BALBAS, M.J. y PARRILLA, A. (1996). *Un proceso de formación para profesionales del apoyo*. Comunicación presentada a las IV CIOE, Tarragona, Noviembre.
- LIPSKY, D. & GARTNER, A. (1996a). "Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities". En C. Christensen and F. Ritzvi (Eds), *Disabilities and the dilemmas of education and justice*. Buckingham: Open University Press.
- LIPSKY, D. & GARTNER, A. (1996b). "Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society". *Harvard Educational Review*, 66(4), 762-796.
- LOPEZ MELERO, M. (1997). "Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos". En P. Arnáiz y R. De Haro (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 181-208). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MURILLO, P.; GANDUL, I., y PÉREZ LLORENTE (1996). "Apoyo colaborativo interprofesional". En A. Parrilla (Ed.), *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración* (pp. 139-168). Bilbao: Mensajero.
- PARRILLA, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero,
- PARRILLA, A.; BONILLA, G.; CALA, I. y otros (1996). "Atención a la diversidad: una experiencia de apoyo colaborativo interprofesional". *La Escuela en Acción*, IV, 29-34.
- PARRILLA, A.; HERNÁNDEZ, E. y MURILLO, P. (1997). "Development a shared approach to support: a support group case study". *European Journal of Special Needs Education*, 12(3), 209-224.
- PARRILLA, A. y DANIELS, H. (1998). *Creación y Desarrollo de Grupos de Apoyo entre Profesores*. Bilbao: Mensajero.
- PARRILLA, A. y GALLEGO, C. (1998). "Grupos de Apoyo entre Profesores". *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 29-31.
- SLEE, R. (1997). "Supporting an international interdisciplinary research conversation". *International Journal of Inclusive Education*, 1(1), i-iv.