

# Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva

Anabel Moriña Díez  
Ángeles Parrilla Latas

Universidad de Sevilla

Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE

anabelm@us.es

parrilla@us.es

## Resumen:

En este artículo se presenta una investigación desarrollada durante cinco cursos escolares en la provincia de Sevilla (desde el curso 1998-99 al 2002-03). El tema central del estudio es cómo promover el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. Para este fin se ha diseñado, desarrollado y valorado una propuesta de formación "La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado" (Moriña, en prensa) dirigida a grupos de profesores en ejercicio de centros de Primaria y Secundaria.

No es el propósito de este trabajo describir íntegramente la investigación sino que de forma selectiva se hace un recorrido por el diseño metodológico y resultados de la investigación que nos lleva a plantear una serie de reflexiones finales acerca de la formación permanente del profesorado para mejorar la respuesta a la diversidad. El artículo concluye planteando algunos criterios -desde un punto de vista genérico-, que pueden ayudar, ofrecer sugerencias o dar pistas para el diseño, desarrollo y evaluación de otros proyectos de formación.

*Palabras clave:* prácticas inclusivas en centros escolares, estrategias colaborativas, formación del profesorado.

## **Abstract:** *Criteria for in-service teacher training in inclusive education*

In this article a research developed during five school courses in the province of Seville (since the course 1998-99 to 2002-03) is presented. The topic of this study is about inclusive education in the schools and for this end has been designed, developed and valued a project of teacher training directed to Primary and Secondary schools.

It is not the purpose of this paper to describe completely the research but of selective form. It is done a traveled through by the methology design and results of the researc. It is not undertaken, therefore, the problem of investigation in its assembly, since from a first approximation to the field of study is a matter of arriving at some reflections about the in-service teacher training to improve the educational diversity. We propose some keys -since a generic point of view-, and to state of the results of the research the one that can help, to offer suggestions or to give trails for the design, development and evaluation of other projects of teacher training.

*Key words:* school inclusion, cooperative strategies, teacher training.

## ¿CUÁL ES EL PERFIL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS CON ORIENTACIÓN INCLUSIVA?

La inclusión social y educativa ha sido definida como una forma de vivir, como un estilo particular de actuar y participar en la sociedad, de comprender y considerar a cada persona (Booth y Ainscow, 1998; Pearpoint y Forest, 1999; Slee, 2000). En el ámbito educativo, la inclusión implica un proceso que fomenta la participación y pertenencia de todo el alumnado y, al mismo tiempo, la eliminación de las barreras que conllevan a procesos de exclusión (Booth et al., 2000). Desde la educación inclusiva se concibe a la escuela y al aula como una comunidad que debe garantizar el derecho que todos los alumnos tienen a aprender junto a sus iguales desde el marco del currículo común.

Desde hace más de una década se viene desarrollando una línea de investigación que acentúa la necesidad de conocer los procesos de mejora que se producen en los centros que han iniciado y desarrollado prácticas inclusivas. Los resultados de estos estudios permiten otear una panorámica general acerca de cómo son estos centros, de cuáles son las condiciones organizativas y características que se dan en los centros educativos con una orientación inclusiva.

Por ejemplo, las investigaciones de Gartner y Lipsky (1989), Hopkins, Ainscow y West (1994) o Tuetteman et al. (2000) hacen posible que se puedan describir y analizar los procesos y circunstancias de centros que han puesto en marcha proyectos de mejora con el fin de dar respuesta a la diversidad. Aunque está claro que las distintas organizaciones educativas son únicas e idiosincrásicas comparten, en mayor o menor medida, una serie de rasgos que hacen posible definir el perfil de escuelas que desarrollan prácticas inclusivas. Desde esta perspectiva y siguiendo las propuestas de Hopkins, West y Ainscow (1996) y Pijl, Meijer y Hegarty (1997) es posible distinguir algunas dimensiones cuando se desarrollan procesos de mejora o prácticas de inclusión que atienden a la diversidad en las escuelas: condiciones externas a los centros, condiciones organizativas de los centros y por último, condiciones de las aulas.

Entre las condiciones externas de los centros que tienden hacia prácticas inclusivas sobresale la influencia de la política educativa y de la financiación en el desarrollo de estas prácticas. Otras condiciones como la zona geográfica, el apoyo externo, la tendencia de la sociedad o la colaboración inter-centros, aunque también presentes, son propias de un número limitado de centros.

Estas escuelas, además, y de acuerdo a sus condiciones organizativas suelen caracterizarse porque los procesos de cambio, casi siempre, son planificados y cuidadosamente guiados. Según las fases descritas en la literatura educativa estos cambios atraviesan por diferentes momentos: identificación de necesidades, planificación del cambio, desarrollo de éste y finalmente, institucionalización del mismo. Asimismo es habitual que estos centros asuman un concepto de diversidad amplio y en los que el apoyo interno se contempla como una acción educativa «colabora-

tiva» de la que se pueden beneficiar todos los alumnos, a la vez que otros miembros de la comunidad educativa. Estas escuelas, por otra parte, lejos de plantearse como organizaciones burocráticas mantienen un sentido de comunidad, con una misión clara que suele apoyarse en la existencia de todo un proceso de construcción conjunta y reflexiva del proyecto educativo de centro. En definitiva, la implicación y participación de toda la comunidad educativa en las metas y proyectos del centro asoma como uno de los rasgos genuinos en estas organizaciones. Otros aspectos como el liderazgo, la actitud y papeles de los docentes, el aprendizaje «colaborativo» y su desarrollo profesional suponen condiciones imprescindibles para caminar hacia centros con una orientación inclusiva.

También hay una serie de características que ayudan a «imaginar» el aula inclusiva. Se podría destacar, por ejemplo, la concepción y desarrollo del currículo común, la valoración positiva de la diversidad, la organización social del aula, el aprendizaje cooperativo y flexible, un enfoque de evaluación más curricular y la participación activa del alumnado como algunas características redundantes en las investigaciones que se han centrado en esta dimensión.

La participación en los procesos de formación y desarrollo profesional es, como decíamos, otro dato destacable de los trabajos anteriores. Los docentes de estos centros suelen participar en experiencias formativas o proyectos de innovación cuyo hilo conductor ha sido con mucha frecuencia la colaboración.

En este sentido, la formación y colaboración son sin duda dos piezas clave en el entramado de la educación inclusiva. Tomando como punto de partida estas dos condiciones cabe preguntarnos qué y cómo se puede hacer para desarrollar ambas en los centros.

## **¿QUÉ PROYECTOS FORMATIVOS RESPONDEN A LAS NECESIDADES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?**

Una serie de trabajos recientes mencionan la necesidad de un replanteamiento de la formación docente, la conveniencia de establecer canales de colaboración entre el profesorado y buscar respuestas colectivas, en base a la reflexión, sobre la práctica de los dilemas y demandas derivados de la atención a la diversidad (Ainscow, 1999; Moraña, 2005; Parrilla, 1999a, 1999b, 2003; Sapon-Shevin, 1999; Susinos, 2002).

La revisión de investigaciones que se han centrado en el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos formativos sobre atención a la diversidad basados en estrategias «colaborativas» puede ofrecer un marco común desde el cual revisar y analizar cómo sucede la formación «colaborativa» en la práctica, de qué manera se inician los proyectos de formación para mejorar la diversidad, cómo se ponen en marcha y cómo inciden en la práctica.

Ya hace más de una década que diversos profesionales y proyectos se han preocupado y comprometido en la planificación y desarrollo de procesos formativos con

una orientación práctica, basados en la colaboración entre los docentes, y en la medida de lo posible en el propio lugar de trabajo. Los trabajos de Ainscow (1994), Arnaiz et al. (1999), Booth et al. (2000), Gallego (2001), Ponticel (1995), Trianes (1996) son algunos ejemplos de estos proyectos formativos.

Todos estos trabajos coinciden en algunas ideas básicas relativas a la orientación conceptual y las estrategias de desarrollo de los mismos. Respecto a la orientación conceptual son proyectos que parten de un concepto amplio de diversidad. El aula se concibe como un espacio social y educativo de participación. En este sentido, se ponen en práctica modelos más sociales de aprendizaje, como el aprendizaje cooperativo. En estos proyectos formativos el profesorado asume actitudes de búsqueda e indagación en todo el proceso educativo. De acuerdo a las estrategias de desarrollo de los proyectos de formación sobresale la colaboración entre el profesorado. En concreto, las estrategias de colaboración han tenido como último propósito la mejora de la respuesta a la diversidad, a la vez que la adquisición y desarrollo de habilidades «colaborativas». Son estas propuestas muestra de proyectos de mejora para los centros, que se planifican con frecuencia para dar respuesta a una situación concreta, característica de la educación actual: la heterogeneidad del alumnado en las aulas. Y si bien el punto de partida es la preocupación práctica en el ámbito del aula, suelen dar lugar a proyectos formativos más complejos que pueden combinar contenidos propios de aula junto a otros propios de las condiciones organizativas que caracterizan a centros con una tendencia inclusiva.

A partir de los resultados de las investigaciones sobre estos proyectos y experiencias de formación se pueden identificar, en base al impacto favorable que han tenido en diferentes ámbitos –aula, profesorado, concepto de diversidad, etc.–, una serie de factores que facilitan la formación: la colaboración entre los docentes, la orientación práctica de la formación, la reflexión sobre la práctica, las estrategias metodológicas activas, la mejora de la diversidad, la participación heterogénea de los profesionales de la educación, etc. Éstos son factores que pueden ser tenidos en cuenta como aspectos imprescindibles para la planificación futura de otras propuestas de formación.

Precisamente, siendo sensibles a los resultados de estos proyectos de formación hemos diseñado, desarrollado y valorado una propuesta de formación «*La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*» (Moriña, en prensa) que persigue ayudar a aquellos centros que atraviesan por dificultades o que presentan inquietudes sobre cómo mejorar la respuesta a la diversidad. En este artículo, como consecuencia de este trabajo, se presenta globalmente el diseño metodológico de la investigación y los resultados de ésta. Finalizamos el trabajo reflexionando en torno a algunas características de la formación que han ayudado a mejorar la atención a la diversidad en los centros que han participado en este estudio, y de acuerdo a las virtudes y debilidades del diseño y desarrollo de la propuesta, algunos criterios que pueden ayudar a crear y planificar futuros proyectos de formación.

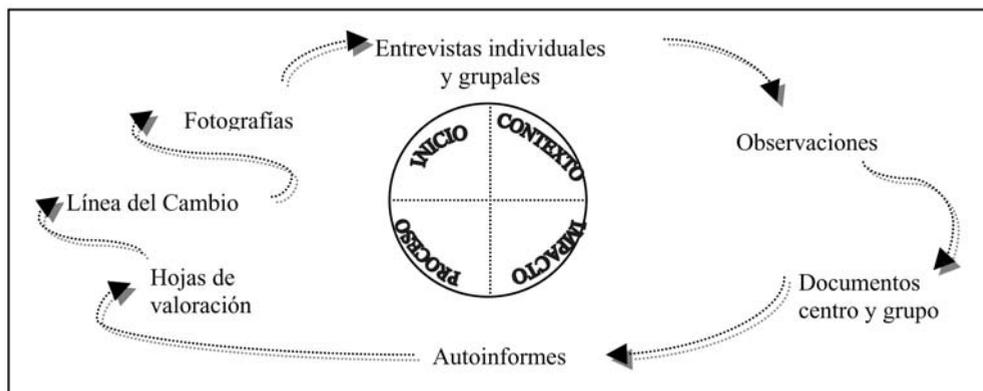
## DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

El propósito general del estudio se centra por una parte, en el diseño de una propuesta formativa para mejorar la respuesta a la diversidad desde el marco del modelo de educación inclusiva y por otra, en la descripción, interpretación, comprensión y valoración del proceso de puesta en marcha, desarrollo e impacto de esta propuesta en grupos de profesores de centros de Primaria y Secundaria.

Para el mencionado propósito se ha tenido en cuenta un diseño gradual que transcurre a lo largo de cinco cursos escolares, y que tiene como referente inmediato el estudio de casos de corte interpretativo. Antes de desarrollar la propuesta de formación en los centros educativos se procedió al diseño de dicha propuesta (FASE I de investigación). Aunque no se puede considerar este proceso como acabado ya que es un proceso circular en el que continuamente se iban incorporando mejoras se puede circunscribir su diseño a dos cursos escolares (98/99 y 99/00). A partir de este período comenzaría la FASE II de la investigación que corresponde específicamente al desarrollo y valoración de la propuesta de formación en dos grupos de trabajo prolongándose también esta fase durante dos cursos. En concreto, se han llevado a cabo dos estudios de caso: uno en un centro de Primaria y otro en un centro de Secundaria.

Los instrumentos de recogida de datos que han sido utilizados en esta investigación aparecen en la siguiente Figura:

FIGURA 1  
*Instrumentos utilizados en la recogida de datos*



Como se puede apreciar en la Figura, se ha hecho uso de entrevistas individuales y grupales caracterizadas por ser semiestructuradas. Al mismo tiempo se han realizado observaciones de las reuniones formativas de los dos grupos de trabajo. También se ha recurrido a los documentos del grupo de trabajo, como proyectos y memorias entregadas al centro de profesores, así como las conclusiones por escri-

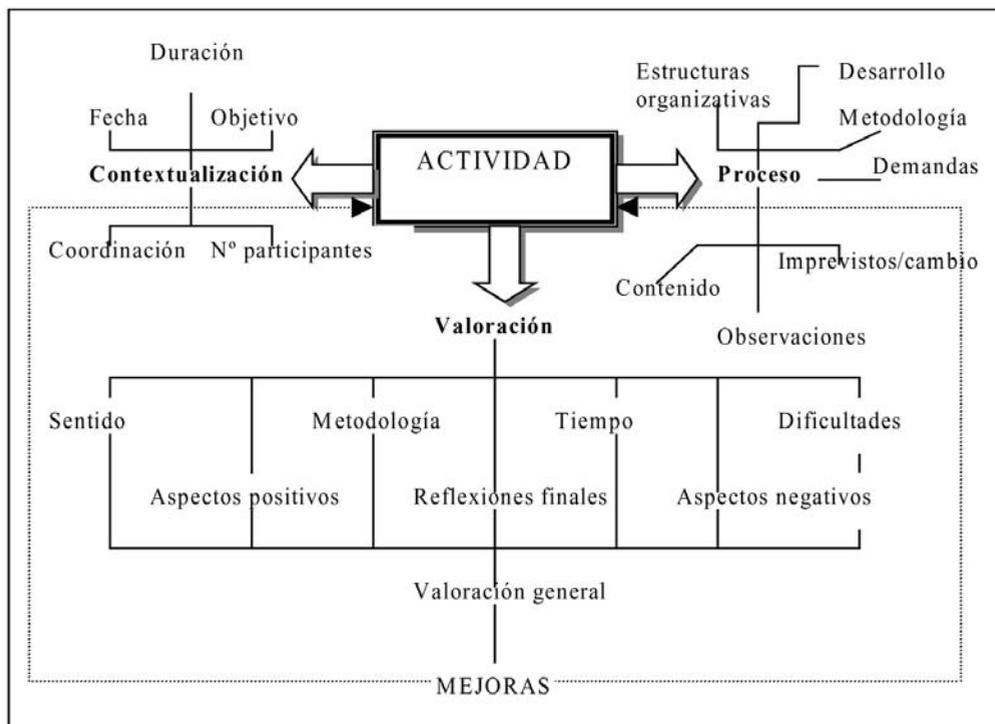
to que se realizaban una vez que finalizaba cada actividad formativa. Los autoinformes han sido otro de los instrumentos de recogida de datos que se han empleado en esta investigación. Además se ha obtenido un número significativo de hojas de valoración para cada actividad. En éstas los participantes reflexionaban por escrito sobre aspectos de la actividad formativa desarrollada. Por otro lado, se ha empleado en esta investigación la técnica «la línea del cambio» de Ainscow et al. (1994) para conocer desde un punto de vista valorativo la trayectoria de la experiencia formativa en ambos grupos de trabajo. Por último, también se han recogido fotografías que ilustran el espacio donde tienen lugar las reuniones y diferentes agrupamientos de los docentes.

A su vez todos estos instrumentos, aunque no con la misma intensidad, permitan obtener información acerca del contexto de los centros, del inicio del proyecto formativo en los grupos de trabajo, del desarrollo del proyecto en cada grupo, y por último, del impacto de la experiencia en diferentes ámbitos.

Para el análisis de datos nos hemos basado en el modelo interactivo de análisis de datos de Miles y Huberman (1994). El programa informático de datos cualitativos AQUAD 5 ha facilitado el manejo de la información obtenida.

En el análisis de datos se pueden identificar dos fases. Por un lado se realiza un análisis general de la experiencia y por otro un análisis de cada actividad de formación. Para el primer tipo de análisis tiene lugar una codificación múltiple que responde a cuatro niveles de análisis: a) codificación temática, que supone un análisis acerca de lo que hablan los participantes en la experiencia; b) codificación interpretativa, que profundiza en cómo es transmitida esa información, qué valor o nivel de reflexión es el que aparece en los datos; c) codificación del hablante, mediante la cual se identifica a las personas que participan en la formación; d) codificación cronológica, en la que se vuelve a codificar la información teniendo en cuenta el momento en que tiene lugar. A su vez, la segunda fase del análisis de datos se centra exclusivamente en el análisis de cada actividad formativa para la que se realiza una codificación estructural y funcional del discurso, además de una dimensión de valoración de diferentes aspectos de las actividades, dificultades encontradas y aspectos a mejorar. Es así que para cada actividad de formación se sigue un listado de códigos independientes pero que se repiten en cada actividad y se hace un análisis individual de cada una de ellas. A continuación se incluye una figura que puede aclarar esta segunda fase del análisis de datos:

FIGURA 2  
 Análisis de datos de las actividades de formación



## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para presentar los resultados de la investigación vamos a distinguir por una parte, el diseño de la propuesta de formación (tratando de identificar y explicar aspectos clave que pueden ayudar a comprender el sentido y finalidad de dicha propuesta) y por otra, el proceso de desarrollo de la propuesta de trabajo en los dos grupos de trabajo (destacando sólo algunos elementos de su puesta en marcha).

### DISEÑO DE LA PROPUESTA FORMATIVA: ACERCA DE SU ORIGEN Y SENTIDO

«La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado» se comienza a elaborar en el curso escolar 1998-99. Esta fecha coincide en el tiempo con la finalización de otra investigación sobre Innovaciones Educativas Derivadas de la Atención a la Diversidad (Parrilla, 1998). Que es en realidad, la base para comenzar a pensar en una propuesta formativa para el profesorado. En su diseño partimos de las condiciones que caracterizaban a los centros que participaron en aquella investigación, condiciones que en buena medida se acercan a las identificadas en las escuelas que desarrollan prácticas inclusivas (Giangreco, 1997; Hopkins, Aisncow y West, 1994, Lipsky y Gartner, 1996).

La educación inclusiva, por tanto, es una primera premisa del diseño de estos materiales. Así, los contenidos de la propuesta de formación están fundamentados en el modelo de educación inclusiva, girando el tema central en torno a la posible respuesta institucional e inclusiva a todos los alumnos. Desde estos planteamientos se concibe una propuesta dirigida a grupos de profesores de centros de Primaria y Secundaria que atraviesan por dificultades o que presentan inquietudes a la hora de dar respuesta a la diversidad. Para desarrollar esta propuesta se sugiere la formación en centro, a través de la modalidad formativa basada en grupos de trabajo, asumiendo la colaboración, reflexión individual y grupal, e investigación como pilares de la formación del profesorado.

El diseño de la propuesta de formación que se presenta en una carpeta de materiales se articula en torno a seis bloques temáticos (Bloque I: Procesos de cambio en el centro escolar; Bloque II: Concepto de diversidad; Bloque III: Procesos de apoyo en la escuela; Bloque IV: Estrategias de formación del profesorado; Bloque V: Respuesta a la diversidad desde el centro escolar; Bloque VI: Respuesta a la diversidad desde el aula). Cada uno de ellos incluye un número determinado de actividades de formación. En estas actividades, en una hoja de instrucciones, se propone cuál va a ser la meta de la formación, qué pasos se pueden dar para alcanzar esa meta y cómo se valora ese proceso (incorporando dos cuestiones de reflexión). Estas hojas normalmente van acompañadas de un material de apoyo que complementa los contenidos y proceso metodológico de la actividad. Puede servir de ejemplo la siguiente hoja de instrucciones:

FIGURA 3  
 Ejemplo de una hoja de instrucciones

| <b>REVISANDO LA PRÁCTICA DE CLASE</b> |  |
|---------------------------------------|--|
|                                       | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"><b>¿QUÉ APRENDEMOS?</b></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;">Desarrollar habilidades para una práctica educativa efectiva y para observar la práctica docente</div>   |
| <b>ACTIVIDAD 3</b>                    | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"><b>¿CÓMO LO HACEMOS?</b></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Diseñad individualmente características básicas que se deben tener en cuenta en un aula que responde a la diversidad. Después de unos minutos podéis reunirlos con otro colega y compartir vuestras ideas.</li> <li>➤ Reuniros cada dos parejas. Cada miembro resume lo que su colega ha dicho anteriormente. Posteriormente, el grupo trabaja conjuntamente para desarrollar un pequeño número de "indicadores" sobre esa clase efectiva para todos los alumnos. Por ejemplo, el profesor alaba los esfuerzos y logros de los alumnos.</li> <li>➤ En vuestro grupo, planificad como se podría observar una lección para recoger información sobre cada indicador. ¿Qué información se necesita? ¿Cómo puede ser registrada?. Para hacer esto os podríais ayudar de la experiencia que aparece en el material de apoyo.</li> <li>➤ Compartid la información con el resto de los grupos</li> </ul> <p><b>OPCIONAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Trabajad en parejas. Tenéis la oportunidad de observar a vuestra pareja en su aula, usando los indicadores como una guía.</li> <li>▪ Antes y después de la observación deberíais reunirlos con vuestra pareja para hablar sobre lo que va a suceder y ha sucedido en la lección. El observador devuelve sus observaciones, de forma positiva y constructiva. Para hacerlo os podéis ayudar de la información presentada en la actividad de la página 112. </li> <li>▪ Es importante que lleguéis a marcar algunas metas, aquellas cosas que queréis mejorar sobre la práctica de vuestra clase.</li> </ul> </div> |
|                                       | <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; margin-bottom: 5px;"><b>REFLEXIONES FINALES</b></div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>¿Qué efectos pensáis que puede tener la lista de indicadores realizadas en vuestras aulas?</p> <p>¿Qué habéis aprendido con esta actividad?</p> </div>  |

Respecto a los objetivos generales que se persiguen con esta propuesta son variados y van a depender del número y tipo de actividades formativas que pongan en práctica los grupos de trabajo. En cualquier caso son diez los objetivos que se intentan conseguir:

- Acompañar en los primeros pasos a grupos de trabajo o centros noveles comprometidos en proyectos de innovación que dan respuesta a la diversidad.
- Facilitar la formación a centros con limitada experiencia en formación a través de grupos de trabajo.

- Construir un clima de grupo que favorezca futuras prácticas compartidas.
- Analizar y reflexionar sobre las prácticas inclusivas.
- Desarrollar un lenguaje común entre los participantes en la formación.
- Compartir con otros compañeros experiencias y preocupaciones.
- Sensibilizar al profesorado respecto a la respuesta de todos los alumnos.
- Contemplar la atención a la diversidad como una condición enriquecedora.
- Pensar en «otras» formas para responder a la diversidad.
- Dar respuesta a la diversidad de forma institucional.
- Mejorar la respuesta a la diversidad.

En cuanto a la duración de la propuesta formativa, estos materiales tienen una cantidad suficiente de actividades (un total de 53) como para prolongarse la formación en el tiempo, pudiéndose desarrollar en más de un curso escolar. Se ha pretendido una propuesta flexible, de modo que según las necesidades de los grupos y las horas dedicadas a la formación se podrán optar por más o menos actividades. Esta flexibilidad también se ha previsto en la gestión de las actividades, así los grupos adaptan las actividades a sus necesidades, incorporan todos los cambios que son necesarios e incluso reelaboran o modifican sustancialmente los contenidos y estrategias metodológicas de aquella actividad que estimen necesaria.

Un último aspecto que cabe destacar es que la mayoría de actividades de formación están previstas para ser llevadas a cabo en una reunión de una hora y media o dos horas. Pero no aparece una temporalización de cada parte de la actividad en la propuesta, lo cual permitirá a los grupos de trabajo establecer el ritmo que se crea conveniente para cada uno de ellos.

#### **DESARROLLO DE LA PROPUESTA FORMATIVA: RESULTADOS DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA FORMACIÓN**

A lo largo de este trabajo ya se ha comentado como el desarrollo de la propuesta de formación tiene lugar en un grupo de trabajo de un centro de Primaria y en otro de Secundaria. Cabe esperar que los resultados de este desarrollo cobren matices singulares en cada caso, a la vez que se puedan identificar coincidencias. En concreto, este apartado no se va a centrar en explicar las similitudes y divergencias entre ambos grupos de trabajo sino que hace un recorrido fragmentario (sólo se presentan algunos detalles de su implementación) por lo que ha sido el desarrollo de la formación.

#### **DEL INICIO DEL PROYECTO FORMATIVO**

La experiencia de formación se inicia en cada centro de forma particular. En el centro de Secundaria no se produce una demanda expresa para la formación en atención a la diversidad, sino que es la propia investigadora quien ofrece al claustro la

posibilidad de poner en marcha los materiales formativos. Por el contrario, el centro de Primaria sí que solicita asesoramiento para abordar el tema de la diversidad.

En cualquier caso, la respuesta a la diversidad en el aula es la preocupación principal que lleva a los docentes que participan en este proyecto a embarcarse en la formación. A este respecto existe un interés práctico en adquirir habilidades metodológicas que les permitan desarrollar con mayor destreza la práctica educativa en un aula diversa.

Aunque los grupos de trabajo se inician desde esta inquietud cabe reconocer como cada uno de ellos se orienta hacia temáticas propias. El grupo de trabajo del centro de Secundaria opta por formarse exclusivamente en el bloque temático aula. Por el contrario, el grupo de Primaria elige un proyecto de formación más amplio, basado en actividades que representan a cada bloque temático de los materiales formativos.

#### DEL DESARROLLO DEL PROYECTO FORMATIVO

La experiencia de formación atraviesa por tres momentos: Definición y contextualización del proyecto, puesta en práctica del mismo y continuación de éste a través de grupos de auto-formación.

#### **Definición del proyecto formativo**

Respecto al primer momento también tres componentes ayudan a definir el proyecto de formación: Actividades de formación, calendario y coordinación. Estos tres componentes, a su vez, sirven de marco común en el que se acuerdan las normas y elementos que van a guiar el funcionamiento del grupo.

En primer lugar, la selección de actividades de formación es un proceso que lleva su tiempo y que ocupa al menos tres o cuatro reuniones formativas. En este período los profesores participan en un proceso de diagnóstico de necesidades que sirve para concretar las actividades de formación de los materiales que más se acercan a sus necesidades. Normalmente en esta etapa intervienen todos los participantes y, unos y otros, explican sus razones para preferir unas actividades u otras. En cualquier caso, consideramos que ésta no debe ser una decisión que se dé por inmovible, y a mitad del proceso formativo puede ser revisada y modificarse el programa de formación.

Respecto al calendario de los grupos de trabajo, éste se ajusta a las dinámicas de los centros. Las reuniones suelen ser una vez que finaliza el horario académico (por las tardes) o a continuación de éste (inmediatamente después de terminar las clases).

En tercer lugar, cada grupo de trabajo establece una coordinación rotativa, en la que los diferentes miembros alternan en esta función. Para esta función se hace hincapié en la dinamización de la reunión. Para ello el coordinador se debe de encargar de prever la actividad y repartirla a sus compañeros, fijar los tiempos para cada parte, indicar las estructuras organizativas, etc.

### **Puesta en práctica del proyecto formativo**

Cada grupo ha estado formado por ocho componentes, caracterizándose estos participantes por la heterogeneidad en cuanto a edad, experiencia, especialidad, ciclo en el que desarrolla la docencia, etc.

La experiencia de trabajo con estos materiales de formación ha ocurrido semanal y quincenalmente según el centro, durante una media de una hora y media. La práctica de las actividades de formación indica que los grupos funcionan mejor cuando ésta se realiza quincenalmente. Han sido los propios profesores los que han justificado esta preferencia. Para ellos las reuniones quincenales les permiten disponer de más tiempo para resolver los asuntos de sus aulas.

En último lugar, en cuanto a los períodos de crisis que han podido surgir en los grupos se relacionan básicamente con los momentos de transición, esto es, cuando comienza un nuevo curso escolar. En ellos se cuestiona la experiencia, se da prioridad a los asuntos del centro, e incluso se puede producir el abandono de miembros del grupo. Este periodo de transición puede llegar a durar varios meses. Pero en cualquier caso estos momentos, u otras crisis vividas, son superados por los grupos y son contemplados por ellos como una oportunidad de reflexión que les lleva a afianzar el proyecto de formación.

### **Continuación del proyecto formativo**

Una vez finalizada la formación con estos materiales los grupos prosiguen su camino a través de propuestas diseñadas y gestionadas autónomamente (grupos de auto-formación). En la continuación de la experiencia resulta de interés como en ambos casos se ha optado por la auto-formación siendo los propios profesores los que han diseñado su propuesta de formación.

#### DE LA DINÁMICA DE TRABAJO DE LOS GRUPOS EN EL PROYECTO FORMATIVO

Se ha podido identificar una estructura de funcionamiento que se repite en todas las reuniones. Dicha estructura que es conocida por los participantes facilita la organización del trabajo a realizar y la posibilidad de rentabilizar el tiempo. Los docentes cuando llegan a una reunión, aunque se aborden objetivos y contenidos nuevos, tienen claro cómo hacerlo. Toda sesión comienza con una introducción de la actividad de formación por parte del coordinador asignado a ella, se desarrolla la actividad según la hoja de instrucciones, y se rellena individualmente una hoja de valoración de la actividad.

El desarrollo de las actividades de formación se ajusta también a un esquema conocido por todos. Ha sido habitual que en las actividades coincidan tres estructuras organizativas: grupo completo, pequeño grupo o parejas, y trabajo individual (aunque ésta ha sido la estructura menos frecuente). Las demandas de las actividades suelen resolverse entre un número reducido de miembros del grupo. Estas mis-

mas demandas, posteriormente, suelen compartirse con el resto de colegas. La actividad se da por concluida cuando se llega a una síntesis de los aspectos que se han trabajado, se ve la viabilidad de éstos en la práctica y/o se decide cuáles se van a poner en práctica.

La colaboración, en definitiva, ha sido la estrategia que ha impulsado esta experiencia. La colaboración, que ha sido uno de los ejes conceptuales de los materiales de formación –colaboración entre docentes, entre alumnos, familias...– también tiene sentido en esta investigación como estrategia metodológica. Esto implica que se ha tratado de desarrollar entre los participantes habilidades y conductas «colaborativas», y esto sólo ha sido posible mediante la práctica de éstas en las reuniones formativas. Los docentes han reflexionado, han hablado en voz alta, han escuchado a sus colegas, han intercambiado ideas fluidamente, han sabido respetar los mensajes de los otros, y han participado activamente. Todo ello ha hecho posible adquirir experiencia en esta práctica.

Las estrategias que se han llevado a cabo a lo largo de las reuniones formativas son variadas (sistema de lanzadera, casos, experiencias, muro de piedra...) y responden a los planteamientos de las actividades. De cualquier forma los grupos han actuado autónomamente proponiendo otras nuevas.

#### DEL IMPACTO DEL PROYECTO FORMATIVO

Esta propuesta de formación incide en cinco ámbitos: en los miembros del grupo (cómo afecta personal y profesionalmente a los participantes en la formación); en las aulas y alumnos (cuál es la repercusión en la planificación didáctica y organizativa del aula y en qué cambia la concepción sobre los alumnos); en el centro (cómo se extienden los cambios a la institución); en el modelo de apoyo (cómo y por qué evoluciona, si es así, el modelo de apoyo interno); y en el concepto de diversidad (qué repercusión tiene la propuesta formativa en este concepto).

#### **Miembros del grupo de trabajo**

Los profesores durante el desarrollo de las actividades de formación ponen en práctica una serie de habilidades que se encaminan hacia prácticas «colaborativas». No sólo abordan contenidos específicos sobre este tema (por ejemplo, cómo resolver problemas «colaborativamente») sino que la escucha activa y mutua, el intercambio de ideas y experiencias, o la reflexión grupal son elementos presentes en las reuniones formativas. Los docentes aprenden a trabajar «colaborativamente», interrogando a sus colegas, escuchando diversas opiniones sobre un tema, decodificando los mensajes recibidos, planificando con otros, etc.

La formación, a través de los materiales formativos, sirve para que los participantes recuerden temas olvidados y adquieran nuevos conocimientos. Entre ellos construyen un lenguaje sobre la práctica que les hace partir de conceptos afines. Este lenguaje común les lleva a dar sentido a la diversidad, a contemplar las diferentes

dimensiones que forman parte de esta realidad. A su vez, sirve como punto de partida y les hace más sensibles y conscientes hacia este tema.

Si las relaciones profesionales entre los participantes han mejorado, ocurre lo mismo con las relaciones personales. El grupo de formación ha supuesto un espacio en el que los docentes se han podido conocer mejor, han contado con más tiempo para hablar reflexivamente.

### **Aulas y alumnos**

En este estudio se ha podido apreciar que la respuesta a la diversidad en el aula es un proceso reflexivo que transcurre en varias fases. Este proceso se ajusta al ciclo de reflexión propuesto por Smith (1991). La profundidad de este proceso es más significativa en un grupo que en otro, en unos participantes se hace más evidente que en otros. Pero en líneas generales podemos identificar cinco momentos: reflexión en y sobre la práctica; detección de áreas de mejora o necesidades; planificación de cambios; puesta en práctica de los cambios en las aulas; y retroalimentación de la experimentación.

Otra idea, que se puede señalar en el impacto, tiene que ver con cómo concibe el profesorado la participación y aprendizaje de los alumnos. Con respecto a esto, los profesores tienden a optar por propuestas en las que el alumnado adopta un papel activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje cooperativo, aceptado por los docentes como modelo educativo, garantiza la responsabilidad de los alumnos en la construcción de su propio aprendizaje.

### **Centro**

El impacto en los centros se refleja especialmente en el proyecto de formación del profesorado. Es decir, el modelo de formación de los centros incorpora nuevas posibilidades. La colaboración, la reflexión y el aprendizaje entre iguales son descubiertos como una modalidad de formación, posible y que funciona. Los grupos de trabajo, se suman a las opciones formativas de los centros. Ya no sólo se acude a cursos externos, sino que el propio lugar de trabajo se concibe como un escenario idóneo y cercano para dar respuesta a las necesidades de formación.

Aunque nos gustaría, en esta investigación no se puede decir que la propuesta de formación haya conseguido desarrollar una cultura de colaboración en los centros. En este sentido, los cambios en esta dimensión son pobres. Tanto en el centro de Primaria como en el de Secundaria los docentes han reflexionado sobre la colaboración, la ausencia de ésta en sus respectivos centros y la necesidad, en consecuencia, de ser desarrollada. Pero en ningún caso se han producido mejoras sustanciales en este sentido.

### **Modelo de apoyo**

Como resultado del proceso formativo acerca del modelo de apoyo interno es posible percibir una evolución conceptual y práctica de éste. El apoyo, ahora, se concier-

be, entre los participantes en la formación, como un concepto amplio en el que las posibilidades son múltiples. El apoyo se entiende como una medida de atención a la diversidad más, que debe priorizarse y de la que se debe responsabilizar todo el centro. Es un apoyo que se dirige, no sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), sino que todo el alumnado tiene derecho a éste. Pero también debe tenerse en cuenta que el apoyo debe ir dirigido a profesores, familia y toda aquella persona que lo precise.

### **Concepto de diversidad**

Por último, se hace referencia al impacto en el concepto de diversidad. Dicho concepto, a medida que ha ido produciéndose la formación, ha ido progresando hacia planteamientos más inclusivos, de valorarse negativamente la diversidad ha pasado a valorarse positivamente. Si la diversidad antes de constituir cada grupo de trabajo era percibida por los participantes como un problema que había que solucionar, después de esta experiencia, esta idea sigue presente. Pero además, la diversidad comprende otro significado, la diversidad como una riqueza, como una oportunidad de aprendizaje. A través de la diversidad todos los alumnos aprenden, y a la vez, también lo hace el docente.

El concepto de diversidad se amplía incluyendo en éste a todos los alumnos, a grupos de estudiantes que antes quedaban fuera. Desde este punto de vista se vislumbra una evolución en cuanto a quién entra dentro de este concepto. Si antes para la mayoría de participantes hablar de diversidad equivalía a nombrar a determinados alumnos, sobre todo a aquellos con NEE, en este momento se reconoce la amplitud del concepto –como otros tienen cabida en el mismo–.

Para finalizar, este concepto implica que se reconoce la responsabilidad de los docentes en la respuesta a la diversidad. Desde concepciones externas, como atribuir la imposibilidad para llevar a cabo mejoras a la Administración o a los profesionales del apoyo, se pasa a admitir que son posibles estas mejoras y que ellos, como responsables de grupos de alumnos, juegan un papel fundamental en este proceso.

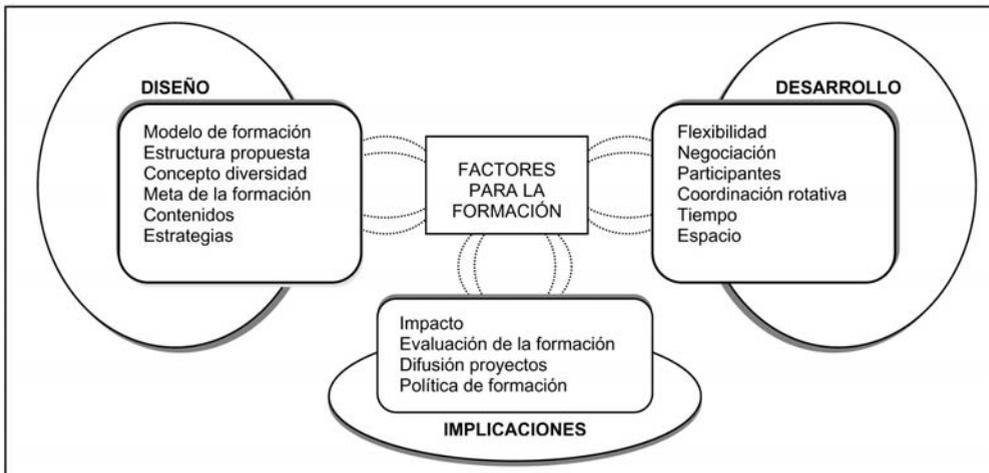
### **CONCLUSIONES: ALGUNOS CRITERIOS PARA LA FORMACIÓN DESDE UNA ORIENTACIÓN INLCUSIVA**

Como apartado final de este artículo presentamos una serie de reflexiones en torno a la formación permanente del profesorado y el desarrollo de prácticas inclusivas. En concreto, se proponen algunos criterios o factores que creemos pueden orientar el diseño y desarrollo de proyectos formativos futuros. Estas ideas son fruto de lo que hemos aprendido en el transcurso de esta investigación y al mismo tiempo del análisis de un número significativo de proyectos formativos sobre el tema de la atención a la diversidad y la educación inclusiva.

Las sugerencias que a continuación ofrecemos podrían plantearse como pistas a seguir o pautas que pueden ayudar, en ningún caso deberían ser entendidas como determinantes o modelos fijos de acción. Las posibilidades de formación son múltiples, y todas ellas pueden ser igualmente válidas. La planificación y desarrollo de la formación, por otro lado, depende de diversas dimensiones para optar por determinadas decisiones: habrá que tener en cuenta el contexto en el que se desarrolla la formación, las personas que se involucran en la misma, el tiempo con el que se cuenta, los recursos que se necesitan y los que se poseen y así un largo etcétera.

En cualquier caso cabe resaltar que estas reflexiones finales van dirigidas principalmente a proyectos formativos que se desarrollen por grupos de profesores en centros considerados tradicionales, caracterizados por desarrollar prácticas dentro del modelo de integración escolar, o que presentan inquietudes o dificultades para responder a la diversidad. Para este fin presentamos en las próximas líneas los criterios clave que desde nuestra opinión pueden facilitar el diseño y desarrollo de la formación del profesorado desde el marco de la educación inclusiva. Entre todos ellos, procedemos de lo más concreto a lo más general, y para ello hemos distinguido entre factores relativos al propio diseño de la formación (sobretudo referidos al qué), al proceso formativo o desarrollo del diseño de la formación y por último, a las implicaciones del diseño y desarrollo de la formación:

FIGURA 4  
*Criterios para el diseño y desarrollo de la formación del profesorado*



- *Orientación práctica de la formación.* No se puede, ni se debe enmarcar la formación permanente del profesorado en un modelo u orientación único e ideal. Es más, creemos que es común en la mayoría de las experiencias formativas combinar varios modelos y orientaciones. Independientemente de que esto ocurra así, consideramos imprescindible para el impacto de la formación

el que ésta sea concebida bajo la orientación práctica y el modelo de desarrollo y mejora de la enseñanza (Marcelo, 1995). Los proyectos deben de contar en algún momento con un espacio y tiempo para analizar la práctica docente y reflexionar «colaborativamente» acerca de qué mejoras planificar en el centro y aula y cómo llevarlas a cabo.

- *La formación como proceso estructurado.* Pensando en centros que atraviesan por dificultades o que no cuentan con una marcada trayectoria en el desarrollo de proyectos de mejora o de formación «colaborativa» es necesario que las propuestas de formación sean bastante estructuradas, aunque siempre con el suficiente margen de libertad y autonomía para los docentes. En este sentido, no vemos fácil, aunque tampoco imposible, que grupos de profesores que nunca antes han aprendido «colaborativamente», formen grupos de auto-formación sin ningún tipo de asesoramiento, ya sea interno o externo. Entre algunas de las claves que deben poseer la estructura de una propuesta de formación está el que ésta organice el trabajo, sirva como guía para planificar y llevar a cabo las reuniones formativas. Se debe presentar con claridad y concreción qué hacer y cómo hay que hacerlo.
- *Un concepto de diversidad amplio.* Si no en todas, en gran parte de las propuestas formativas se debe partir de un análisis colectivo del concepto de diversidad, en el sentido amplio de éste, dando cabida a cualquier persona o grupo humano. Con demasiada frecuencia no se contempla esto en los proyectos de formación y para muchos docentes hablar de diversidad equivale exclusivamente a alumnos con NEE. Esta experiencia ha demostrado que aunque para los docentes puede resultar algo teórica esta parte de la formación, una vez que tiene lugar, es valorada de forma positiva, porque según ellos les permite construir junto a sus compañeros el significado de diversidad y compartir un lenguaje común.
- *La mejora de la respuesta a la diversidad como meta última.* No cabe duda, siempre y cuando estemos hablando de diversidad, aún reconociendo las múltiples metas que se pueden proponer, que no debe faltar la referencia explícita a la mejora de la respuesta a la diversidad. Aunque se persigan propósitos para el centro, familia, profesorado, etc. todo ello debe repercutir en mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje para todos los alumnos.
- *Diversidad de contenidos formativos.* La variedad de contenidos teóricos y prácticos facilita que la oferta formativa sea amplia y se adapte a diferentes grupos de profesores. Creemos que es oportuno diseñar una propuesta diversa y amplia dando la opción a los participantes en la formación de elegir sobre qué desean formarse, que sean ellos los que de alguna manera se comprometan en definir su propio proyecto de formación. Por otro lado, los datos de las investigaciones indican que es esencial en una propuesta de formación introducir contenidos referidos a la planificación didáctica y organizativa del aula.

Pero los contenidos no deben ser las esperadas recetas que algunos docentes reclaman, sino que se tiene que ofrecer una plataforma para que ellos puedan compartir con sus colegas las preocupaciones, conocimientos y prácticas. Son ellos, en definitiva, los que enseñan al resto de colegas, aprenden junto a sus compañeros, entre ellos se construye el proceso de aprendizaje. Aunque el tema central de un grupo de trabajo sea la respuesta a la diversidad en el aula consideramos conveniente que un proyecto que pretenda mejorar la atención a la diversidad desde el modelo de educación inclusiva tiene que contener, de una forma u otra, contenidos referidos a todas sus dimensiones (gestión del cambio, colaboración, implicación comunidad educativa...). Estos contenidos pueden ser en buena medida orientados desde nuestro conocimiento sobre las condiciones que caracterizan a los centros con una orientación inclusiva. Sin embargo, la aceptación que tengan todos ellos es relativa. Hemos visto que pudiendo elegirse entre una oferta variada van a ser los temas del aula los más solicitados. En función de esto cabe preguntarse acerca de qué ocurre con contenidos como los procesos de cambio, o estrategias necesarias para la formación del profesorado, o contenidos más conceptuales sobre la diversidad. Sin duda, éstos son necesarios para ayudar a caminar a los centros hacia prácticas inclusivas. Si se da esta opción de elección posiblemente determinados contenidos no serán elegidos, incluso cuando un diagnóstico de necesidades refleje su necesidad. Esto es coherente con los planteamientos acerca de que los profesores valoran y prefieren aquello que tiene mayor utilidad práctica a corto plazo, aquello que responde a los problemas que les van surgiendo en sus aulas (Marcelo, 1995). Desde este argumento estamos de acuerdo en que los proyectos de formación deben contar con algún agente intermediario (asesor del CEP, profesor de universidad, coordinador del grupo) que ayude a orientar y planificar la formación contemplando las múltiples dimensiones que influyen en la diversidad. Finalmente, aunque se trabajen estos contenidos conceptualmente no debe olvidarse que en las reuniones también debe planificarse cómo pueden ser llevados a la práctica, y ser consecuentes con esta planificación.

- *La colaboración como estrategia de formación.* Las estrategias basadas en la colaboración deben guiar la formación del profesorado. Para aprender a colaborar es necesario la práctica sobre ésta. Se precisan abordar contenidos, entre otros, como la comunicación (sobre todo la escucha activa), la resolución «colaborativa» de problemas, la reflexión grupal y además experimentar ésta mediante estrategias como *rol playing*, análisis de casos e incidentes críticos colectivos, estructuras organizativas basadas en diversos agrupamientos, etc. Por otra parte, las estrategias de formación deben fomentar la participación activa de todos los integrantes en el proyecto de formación. Éstas deben implicar una oportunidad para que todos participen, posibilitar un encuentro entre compañeros, ayudar al intercambio de ideas y experiencias, contribuir a que se compartan preocu-

paciones y reflexiones, facilitar que se llegue a acuerdos, y dar la oportunidad de escuchar a otros y reflexionar individual y grupalmente.

- *La flexibilidad en el desarrollo de la formación.* En nuestra investigación ha sido relevante el hecho de que los participantes hayan tenido capacidad de decisión, planificando a partir de las orientaciones de la propuesta, un proyecto formativo propio y singular. Es importante que en otras propuestas se deje la suficiente apertura para que los grupos autogestionen su formación. Este planteamiento ayuda a que los docentes vean como suyo el proceso formativo, dado que tienen capacidad de decisión sobre qué y cómo van a aprender. Los docentes tienen control sobre su formación y adaptan el diseño del proyecto a las características y necesidades del grupo.
- *La formación debe ser negociada entre todos los participantes.* Muy relacionada con la conclusión anterior sugerimos que en cualquier proceso de formación tenga lugar una negociación entre todos los participantes y en el caso de que colabore algún asesor externo también con él. Se deben dejar claros desde un principio cuáles son los intereses del grupo que les lleva a iniciar la formación, cuáles son las necesidades que se detectan, cómo se va a desarrollar este proceso, etc. Éste es un proceso lento que requiere tiempo para que los docentes conozcan, comprendan y maduren los proyectos de formación.
- *La formación en grupos heterogéneos.* A quién va dirigida la formación tiene que ser una cuestión que debe preocupar en el futuro. No creemos que exista una respuesta única a este interrogante, ni tampoco que se pueda dar una receta para formar los grupos. Lo que sí consideramos es que cuando los docentes aprenden en grupo los resultados son evidentes. Éstos en la medida de lo posible deben ser grupos naturales en los que se incorporan voluntariamente aquellos docentes que lo desean. Si la participación es homogénea o heterogénea en las revisiones realizadas tampoco parece suscitar unas repercusiones u otras. Pero pensamos que para que tenga un mayor calado en la organización educativa en su conjunto son más efectivos los grupos heterogéneos e interdisciplinarios, en los que hay representantes de los diferentes ciclos, figuras profesionales, docentes con diferentes edades y experiencia. En cuanto al número de participantes, como habíamos dicho, si partimos de la voluntariedad de la formación no debe ser esta una decisión trascendental. Pero de nuevo creemos que si tomamos como punto de partida docentes que no cuentan con tradición en la formación en grupos de trabajo, quizás sea más conveniente que el número de participantes no sea excesivo (entiéndase por esto no todo el claustro de un centro y quizás pueda ser la mitad de éste). Como última idea habría que tener especial cuidado en centros de Enseñanza Secundaria, cuyo tamaño y composición, es mucho mayor que los centros de Primaria.
- *Una coordinación compartida.* Otro aspecto que puede ayudar a pensar en el desarrollo de futuras propuestas de formación es la coordinación de las reu-

niones, y más en concreto el que ésta sea rotativa. Esto quiere decir que sea compartida por todos los miembros del grupo de trabajo. Esta opción no sólo ayuda a que los miembros del grupo se responsabilicen del proyecto de formación, sino que también introduce un elemento original, de cambio. Para los participantes puede suponer una novedad el que en cada reunión o varias reuniones sea un compañero diferente el coordinador.

- *El tiempo dedicado a la formación debe ser planificado previamente.* El tiempo es una variable que determina el éxito de una experiencia de formación. El tiempo además condiciona el clima en el que se desarrolla un proceso formativo. Es importante planificar éste contando con el consenso de todos los participantes, de tal manera que sea gestionado con flexibilidad y de acuerdo al ritmo de trabajo de los grupos. Importa tanto la frecuencia de las reuniones de formación como la organización del tiempo en cada reunión. De acuerdo a profesores participantes en otras experiencias de formación se considera viable el establecer un calendario estable en el que las reuniones se celebren quincenalmente o a lo sumo una vez al mes, desde una hora y media a dos horas. Es importante que se respete el tiempo dedicado a la formación, evitándose las interrupciones y en la medida de lo posible respetándose las fechas y horarios fijadas por los grupos. En cuanto a lo prolongación temporal de proyectos de mejora parece que lo ideal es que éstos se prolonguen en el tiempo, al menos durante dos años, y que no sólo constituyan experiencias aisladas y puntuales.
- *La idoneidad de un espacio formativo.* No sólo es necesario situar la formación en unas coordenadas temporales, también es preciso hacerlo sobre unas coordenadas espaciales. El lugar donde ocurre la formación es significativo porque implica la identificación de un espacio que corresponde al grupo de trabajo durante el tiempo en que transcurre el proceso formativo. Así parece más viable el contar siempre con el mismo lugar para cada reunión, espacio en el que los docentes se sientan cómodos e identifiquen como propio. La luz, la temperatura, el tamaño, los elementos decorativos de la sala dificultan o facilitan el desarrollo de las sesiones.
- *La necesidad de diseñar y desarrollar una formación que repercuta en el ámbito institucional.* Siempre y cuando sea posible se debe perseguir que el impacto de los proyectos de formación alcance a múltiples ámbitos: participantes, aulas, alumnos, centro, etc. De todos ellos, creemos que se debe hacer mayor hincapié en la respuesta institucional a la diversidad. Los resultados de diversas propuestas formativas dejan ver que la incidencia en este ámbito es limitada. Por ello se debe pensar en proyectos más ambiciosos que busquen una repercusión real en el centro, ya sea mejorando la colaboración, creando proyectos compartidos con la familia, abriendo el centro al entorno, etc. También en el futuro habría que planificar con mayor detenimiento proyectos formativos para centros de Secundaria. Éstos son prácticamente inexistentes y los proyectos con los que en la actualidad se cuenta no tienen un impacto significa-

tivo en las aulas y centros. Las repercusiones tienen más que ver con cambios de actitudes y adquisición de conocimientos y habilidades por parte de los miembros de los grupos, pero no se aprecia un gran calado de estos aprendizajes en las prácticas de las aulas y centro.

- *La formación tiene que ser evaluada.* Una carencia que se puede constatar en determinadas propuestas formativas es que éstas no son sometidas a un proceso de evaluación. Y cuando sí lo son la participación de los integrantes en la formación es prácticamente inexistente. Pero hemos comprobado que cuando esta evaluación tiene lugar, aunque suponga un esfuerzo para los docentes, ayuda a analizar el progreso de la experiencia, los aspectos positivos y negativos y en consecuencia, a introducir mejoras. Esto puede llevar a pensar que otros proyectos deberían incorporar en su desarrollo una evaluación de diagnóstico y de resultados, además de una evaluación de proceso, formativa.
- *Es necesario considerar a través de qué canales difundir la formación.* En ocasiones, algunos proyectos de formación se quedan en experiencias aisladas y esporádicas que no alcanzan a un número significativo de centros. Bajo esta perspectiva debemos pensar en mecanismos para difundir proyectos de formación que han resultado en la práctica y la forma de hacer llegar éstos a los centros, de modo que se rentabilicen los esfuerzos invertidos en ellos.
- *Acortar distancias entre necesidades de formación y procesos formativos.* Finalmente proponemos la idoneidad de desarrollar políticas de formación sensibles a las necesidades de los centros y profesores. Estos proyectos no sólo tienen que ser ofertas aisladas que realizan los centros de profesores y las universidades, o los propios interesados en la formación. Creemos que debería haber una política de detección de necesidades desde algún organismo formativo, que recoja las necesidades de los centros y en función de ellas, se diseñen propuestas que respondan globalmente a los docentes y sus centros.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (1994): *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*. París, UNESCO.
- (1999): *Understanding the development of inclusive schools*. London, Falmer Press.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G.; WEST, M. (1994): *Creating the conditions for school improvement*. London, David Fulton Publishers.
- ARNAIZ, P.; HERRERO, A. J.; GARRIDO, C. F.; DE HARO, R. (1999): «Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad», en *Comunidad Educativa*, 262, 29-35.
- BOOTH, T; AINSCOW, M (1998): Making comparisons: drawing conclusions. En T. Booth y M. Ainscow (Eds.). *From them to us*. London, Routledge, 232-246 .
- BOOTH, T.; AINSCOW, M.; BLACK-HAWKINS, K.; VAUGHAN, M.; SNOW, L. (2000): *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education.
- GALLEGO, C. (2001): *Los Grupos de Apoyo entre Profesores: proceso de formación y desarrollo*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- GARTNER, A.; LIPSKY, D. K. (1987): «Beyond special education: toward a quality system for all students», en *Harvard Educational Review*, 57 (4), 367-395.
- GIANGRECO, M. F. (1997): «Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonel Memorial Lecture», en *International Journal of Disability, Development and Education*, 44 (3), 193-206.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M.; WEST, M. (1994): *School improvement in an era of change*. London, Cassell.
- HOPKINS, D.; WEST, M.; AINSCOW, M. (1996): *Improving the quality of education for all: progress and challenge*. London, Fulton.
- LIPSKY, D. K.; GARTNER, A. (1996): Inclusion, school restructuring, and the remaking of american society, *Harvard Educational Review*, 66 (4), 762-795.
- MARCELO, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, PPU.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. (1994): *Qualitative data analysis*. USA, Sage Publications.
- MORIÑA, A. (2005): *Formación en colaboración para la diversidad*. Bilbao, Mensajero.
- MORIÑA, A. (en prensa): *La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*. Barcelona, Síntesis.
- PARRILLA, A. (1999): «Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela de todos», en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 157-166
- (1999). «Más allá del conocimiento intelectual sobre la diversidad», en *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3, 2,39-55.
- (2003). «La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión», en *Aula de Innovación Educativa*, 121, 43-48.
- PEARPOINT, J.; FOREST, M. (1999): Prólogo en S. Stainback y W. Stainback (Coords.). *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea, 15-18.

- PIJL, S. J.; MEIJER, C. J. W.; HEGARTY, S. (1997): *Inclusive Education. A global agenda*. London, Routledge.
- PONTICELL, J. (1995): «Promoting teacher professionalism through collegiality», en *Journal of Staff Development*, 16 (3), 13-18.
- SAPON-SHEVIN, M. (1999): «Celebrar la diversidad, crear comunidad», en S. Stainback y W. Stainback (Coords.). *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea, 38-54.
- SLEE, R. (2000): *Talking back to power. The politics of educational exclusion*. Manchester, ISEC.
- SMITH, J. (1991): *Teachers as collaborative learners*. Buckingham, Open University Press.
- SUSINOS, T. (2002): «Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes», en *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- TRIANES, M<sup>a</sup> V. (1996): *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga, Ediciones Aljibe.
- TUETTEMANN, E.; TIN OR, L.; SLEE, R.; PUNCH, K. (2000): *Evaluation of the inclusion programme*. Centre for Inclusive Education: Nedlands, Western Australia, August 2000.