

eso que se requiere hacer un análisis serio y profundo sobre la formación inicial y permanente de los docentes de educación especial, sobre su nuevo perfil, sobre su proceso formativo, se requiere de hacer una revisión muy detallada del funcionamiento de las instituciones encargadas, sobre los planes de estudio y su evaluación permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- DIKER, G. y TERIGI, F. (1977). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Argentina: Paidós.
- DUARTE, R. Y OCHOA, J. (2004) "La experiencia de la evaluación externa de un programa de integración educativa, en la escuela pública mexicana". Ponencia presentada en el Tercer encuentro internacional sobre integración e inclusión educativa y social. Cancún, México.
- ECHETA, G., DUK, C., y BLANCO, R. Necesidades Especiales en el Aula. Formación docente en el ámbito de la integración Escolar. Fecha: 28/11/03. Dirección electrónica: <http://www.unesco.cl>
- JACOBO, C. Z. comp. (2004) Sujeto, educación especial e integración Vol. III . Edit. UNAM. México.
- JACOBO, C. Z. comp. (2004) Sujeto, educación especial e integración. Vol. IV. Edit. UNAM. México.
- SÁNCHEZ, E. P. comp. (2004) Aprendizaje y Desarrollo. Parte III Educación especial en México (1990-2001)
- SEP (1988). Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial. Problemas de Aprendizaje. Plan 1985. México: Mismo autor.
- SEP (2002). Reunión para el análisis de los elementos de diagnóstico y de la estrategia para el diseño de la reforma a la Licenciatura en Educación Especial. Observaciones México: Mismo autor.

Contribución 4:

BUENAS PRÁCTICAS Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Pilar Arnaiz Sánchez (*Universidad de Murcia*)

RESUMEN

El presente trabajo se inserta en el marco de trabajo de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, en concreto en el Proyecto de Investigación "Educación Inclusiva y Prácticas de Aula".

Su objetivo es revisar, analizar, describir y diseminar el desarrollo de clases prácticas inclusivas en el marco de la educación general, para identificar cuáles de ellas son las más eficaces para atender a la diversidad del alumnado. Se trata de identificar el desarrollo de clases inclusivas así como de los factores que las producen, con el propósito de mejorar la inclusión en los centros. Su principal finalidad se centra en proporcionar información acerca de cómo atender la diversidad en las aulas y de cuáles son las condiciones necesarias para que esto se produzca con éxito.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se inserta en el marco de trabajo de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales, en concreto en el Proyecto de Investigación "Educación Inclusiva y Prácticas de Aula" (European Agency for Development in Special Needs Education, 2004), dirigido por Cor Meijer. En esta investigación han participado 22 países europeos², entre los que se encuentra España, donde he sido la coordinadora del mismo.

El marco teórico en el que se fundamenta es la Educación Inclusiva (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Ballard, 1997; Barton, 1997; Booth y Ainscow, 1998; Dyson, 2001; Parrilla, 2002; Skrtic, 1991a, 1991b; Slee, 1993; Stainback, y Stainback, 1999). El proyecto asume que las buenas prácticas guardan una estrecha relación con el trabajo que los profesores realizan en las aulas, sin olvidar que éste depende, a su vez, de su formación, experiencia, creencias y actitudes, al igual que de otros factores internos tales como la organización y planificación del trabajo en el aula, y otros externos al propio centro como la política educativa, la financiación y los recursos disponibles.

Sin embargo, la mayoría de los resultados obtenidos en las diferentes investigaciones apuntan a que es el profesor quien tiene que implementar la inclusión en la práctica diaria, constituyéndose por tanto en el factor decisivo para la misma. Así pues, como las formas de trabajo del profesorado en pro de la inclusión pueden ser variadas, el presente estudio pretende identificar diferentes maneras de atender la diversidad en el aula, teniendo en cuenta que ellas no dependerán exclusivamente del profesor, como se ha indicado anteriormente, sino también de la manera en que los centros organicen su respuesta educativa y de otros factores externos a los mismos.

El estudio ha sido realizado en la Etapa de la Educación Secundaria, en concreto en las edades comprendidas entre los 11-14 años. Su objetivo es revisar, analizar, describir y diseminar el desarrollo de clases prácticas inclusivas en el marco de la educación general, para identificar cuáles de ellas son las más eficaces para atender a la diversidad del alumnado. Se trata de identificar el desarrollo de clases inclusivas así como de los factores que las producen, con el propósito de mejorar la inclusión en los centros. Se centra en proporcionar información acerca de cómo atender la diversidad en las aulas y de cuáles son las condiciones necesarias para que esto se produzca con éxito. Con el mismo se pretende responder a las siguientes cuestiones de investigación:

1. Qué es lo que funciona en un entorno inclusivo.
2. Conocer en profundidad cómo funciona la educación inclusiva.
3. Y conocer *por qué* funciona, es decir, identificar las condiciones necesarias para que se produzca.

Para dar respuesta a las cuestiones enunciadas, la presente investigación se ha realizado en tres fases.

1. *Revisión bibliográfica* de estudios relevantes realizados en el contexto español con el objetivo de conocer qué es lo que funciona en un entorno inclusivo. Se trata de analizar estos trabajos de investigación con el fin de identificar posibles modelos de clases inclusivas en diferentes entornos.

2. Austria, Bélgica flamenca, Bélgica francesa, República Checa, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia, Suiza, Reino Unido.

2. *Selección de diferentes experiencias educativas* donde se lleven a cabo prácticas inclusivas, con el fin de analizarlas y extraer de las mismas los factores que las determinan. El interés de este paso se centra en analizar cómo se está trabajando. Para ello se han seleccionado dos ejemplos de buenas prácticas, siendo las aulas el principal centro de interés.
3. *Intercambios de expertos de los diferentes países y visitas* a algunos de los centros participantes en el proyecto³ para analizar y valorar in situ diferentes ejemplos de prácticas desarrolladas en las aulas, y conocer por qué funcionan, cuáles son sus características más importantes, debatiendo su transferencia a los diferentes países participantes en el proyecto. A través de esta tercera fase se pretende tener una mayor comprensión acerca de *qué, cómo y por qué* se produce la inclusión en esos contextos.

Los protagonistas de este estudio han sido los profesores y aquellos otros profesionales que han tenido relación con las prácticas inclusivas tanto dentro como fuera de los centros. Y la metodología a utilizar será el estudio de casos, tomando como referente el país, el centro, el aula, y los alumnos.

CONCLUSIONES FINALES DEL ESTUDIO

Siguiendo las pautas establecidas por la Comisión Europea para la valoración de prácticas inclusivas efectivas en Educación Secundaria, en el caso español se ha podido observar lo siguiente:

- Enseñanza colaborativa: en las clases observadas se ha visto a más de un profesor trabajando juntos, aunque parece que no es una práctica habitual en esta escuela.
- Liderazgo: Parece que la directora del centro ejerce un fuerte liderazgo que es aceptado por el profesorado (al que el profesorado se somete). Sin embargo, habría que realizar algunos cambios a este respecto para conseguir que el centro fuera más inclusivo. La inclusión debería ser un tema debatido y compartido por todo el profesorado, lo que mejoraría el tratamiento a la diversidad en las aulas al generar una motivación interna por parte del profesorado.
- Aprendizaje cooperativo: Se observaron algunas formas de trabajo cooperativo ente los alumnos, en concreto algunas formas ente los diferentes niveles o diferentes necesidades educativas.
- Planificación individual y de enseñanza flexibles: La planificación individual incluye posibilidades para las iniciativas del alumno en el aprendizaje y en los procedimientos de evaluación de los procesos de aprendizaje individual y los resultados. En este instituto esto no parece tener alta prioridad, dado que el tratamiento de la programación parece muy dirigido al grupo-clase.
- Agrupamientos heterogéneos flexibles: En este centro se llama agrupamiento flexible a la organización de los alumnos en diferentes grupos de acuerdo a su competencia curricular. Pero no se debe olvidar que agrupamientos flexibles heterogéneos se llaman a grupos cuya composición es heterogénea por diferentes causas (cognitiva, social, motivacional) o por la aplicación de diferentes aspectos metodológicos. El grupo de expertos piensa que esta consideración de los grupos debe ser revisada con el fin de que mejore la situación de los alumnos con necesidades educativas especiales

3. Suecia, Luxemburgo, España, Noruega y Reino Unido.

Por todo ello, las conclusiones finales que podemos establecer son las siguientes:

1. Qué elementos son los que favorecen la Educación Inclusiva en el caso español (qué funciona):

- Voluntad política (legislativa y administrativa). Existe una apuesta institucional por atender a la diversidad. Tanto la administración educativa como el centro dedican mucho esfuerzo y recursos (materiales, humanos y organizativos) a este fin.
- Liderazgo pedagógico. El equipo directivo y el departamento de Orientación tienen una gran responsabilidad como dinamizadores de la atención a las necesidades educativas especiales y como generadores de un espíritu de equipo para afrontar las dificultades en este ámbito.
- Actitud positiva del profesorado. La implicación del profesorado en la atención a la diversidad mejora sustancialmente en función de su actitud hacia los alumnos con dificultades y hacia sus propias posibilidades de intervenir favorablemente en la ayuda pedagógica a este alumnado.
- Apoyos al profesorado. Dado que el profesorado de área no se considera cualificado para dar respuesta a la diversidad, contar con la posibilidad de asesoramiento y apoyo al profesorado repercute directamente en una mejora de las condiciones de trabajo del alumnado.
- Preparación del profesorado en estrategias didácticas. La utilización de una metodología adecuada establece la diferencia entre dar una respuesta conveniente o no a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos. El cambio de la metodología tradicional por otras formas de enseñar y aprender se hace posible mediante procesos de formación y aprendizaje del profesorado de nuevas estrategias de trabajo en el aula.
- Implicación de los compañeros en el trabajo didáctico. Un cambio de enfoque que deje de centrarse exclusivamente en el profesor y promueva el aprendizaje entre iguales, puede favorecer mucho la participación del alumnado que presenta más dificultades para aprender.

2. Qué aspectos son mejorables: opiniones de los expertos, nuestras propias opiniones:

- Empleo de los recursos materiales y humanos. Se emplean grandes esfuerzos y recursos en atender a las necesidades especiales y continuamente se demanda más. Conviene replantearse si el uso de los recursos es el adecuado o si con otros planteamientos se pueden rentabilizar mejor esos mismos recursos.
- Valor de la diferencia y la heterogeneidad. A pesar de que se predique la atención a la diversidad, con mucha frecuencia se tiende a "agrupar a los diferentes" y "homogeneizar" los grupos, en virtud de una pretendida mejora de las condiciones de trabajo tanto para el profesorado como para el alumnado. Verdaderamente no se ha comprendido el valor educativo de la diferencia y la riqueza de la heterogeneidad como un recurso para el aprendizaje en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2003). *Escuela inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.

- BALLARD, K. (1997). Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education* 1, 243-256.
- BARTON, L. (1997). Inclusive education: romantic, subversive or realist? *International Journal of Inclusive Education*, 1, 231-242.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. (Ed.) (1998). *From them to us*. London: Routledge.
- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices Summary Report*. (www.European-agency.org).
- DYSON, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M.A. Verdugo Alonso; F.J. De Jordán de Urrés Vega (Ed.): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- MOLINUEVO, J.; GRAÑERAS, M.; LAMELAS, R.; GORDO, J.L. (1999): Catorce años de investigación sobre educación especial. En M.A. Verdugo y B. Jordán (Eds): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 735-750). Salamanca: Amarú.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del sentido de la Educación Inclusiva. *Revista Educación*, 327, 11-30.
- SKRTIC, T. (1991a). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61(2), 148-206.
- SKRTIC, T.M. (1991b): Students with special educational needs: Artifacts of the traditional curriculum (pp. 20-42). In M. Ainscow (Ed.): *EFFECTIVE SCHOOLS FOR ALL*. London: Fulton.
- SLEE, R. (Ed.) (1993): *Is there a desk with my name on it? The Politics of Integration*. London: Falmer Press.
- STAINBACK, W.; STAINBACK, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Contribución 5: RESPUESTAS FORMATIVAS DE LOS CENTROS A LA DIVERSIDAD: LA COLABORACIÓN COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN

Anabel Moraña Díez (*Universidad de Sevilla*)

RESUMEN

Formación y colaboración son sin duda dos piezas clave en el entramado de la educación inclusiva. 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), Trianes (1996) son algunos ejemplos de estos proyectos formativos. Es nuestro propósito presentar algunos de estos trabajos para poder llegar a un posible marco común desde el cual revisar y analizar cuáles son las respuestas formativas de los centros a la diversidad, cómo sucede la formación colaborativa en la práctica, de qué manera se inician proyectos de formación para mejorar la educación de todos los alumnos, cómo y por qué se ponen en marcha estos proyectos y cómo inciden en la práctica educativa.