

- 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 Urríes 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 Moriña 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.

I. INTRODUCCIÓN

Que la puesta en práctica de la educación inclusiva en los centros va acompañada de una serie de cambios y replanteamientos curriculares, organizativos, didácticos, etc. es una realidad que comparte un número sustancioso de autores (Ainscow, 1999; Parrilla, 2002; Sapon-Shevin, 1999; Slee, 2000). Son pocos los profesionales que no están de acuerdo con el argumento acerca de que la formación permanente de los docentes debe ser un elemento crucial para que funcione en la práctica el modelo de educación inclusiva.

La formación del profesorado puede adoptar diversas formas y basarse en variados modelos de desarrollo profesional. No obstante, los últimos estudios sobre centros que han iniciado y desarrollado proyectos relacionados con la inclusión (Ainscow, Farrell y Tweddle, 1998; Eggertsdottir et al., 2001, etc.) parecen apuntar a que la formación colaborativa en el propio lugar de trabajo es la estrategia de aprendizaje que mejor funciona en estas organizaciones educativas.

En los centros, siguiendo la propuesta de Marcelo (1995), los profesionales de la educación y otros agentes implicados en ella pueden aprender a través de grupos reducidos de profesores de una misma escuela; mediante grupos en los que participa todo el claustro de un centro; a través de formación inter-escuela (la escuela ya sea en su conjunto, o a través de redes, consorcios, etc. participa con otras escuelas y proyectos comunes, Lunt, Evans, Norwich y Wedell, 1994); y proyectos formativos en los que toman parte toda la comunidad educativa (la formación no se limita exclusivamente al profesorado y contempla también la formación de padres, alumnos, etc.).

Todas estas modalidades formativas tienen en común, entre otras características, el hecho de que la colaboración sobresale como el nexo de unión entre los participantes en la misma. La colaboración en este trabajo y de acuerdo a Parrilla (2002) se plantea como estrategia de aprendizaje, de formación, como marco de relación, y como seña de identidad de la cultura escolar. Se podría, por tanto, hablar de colaboración como valor (transversal) que está presente en todos y cada uno de los grandes espacios y ámbitos escolares.

Es el propósito de este trabajo, como ya hemos mencionado, el análisis de distintos proyectos de centros educativos que han iniciado y desarrollado experiencias formativas para mejorar la atención a la diversidad, tanto en España como más allá de nuestras fronteras. Es en sí una exploración selectiva ya que revisamos proyectos en los que la colaboración entre los participantes es la herramienta básica de aprendizaje. Es además un acercamiento al tema parcial puesto que acotamos cuáles van a ser los contenidos objeto de formación. En la medida de lo posible hemos tratado de seleccionar publicaciones cuyo tema se acerca a planteamientos sobre el modelo de educación inclusiva. En este sentido, también se ha dado cabida a propuestas que entienden la atención a la diversidad como concepto amplio, no restringido a un grupo concreto de alumnos.

Por el espacio reducido con el que contamos en esta publicación vamos a proceder a presentar sintética y esquemáticamente, mediante tablas, determinados rasgos que describen a algunos de los proyectos formativos, para posteriormente concluir el trabajo discutiendo estos resultados. Con este fin siguiendo la propuesta de Marcelo (1995) vamos a agrupar la información distinguiendo cuatro grupo de experiencias según cómo son puestas en práctica: propuestas desarrolladas por un grupo de profesores de un mismo centro, proyectos puestos en marcha por todo el claustro de un centro, proyectos inter-escuelas, y aquellos otros que abarcan a gran parte de la comunidad educativa. No debe resultar extraño encontrar algún trabajo que a priori pueda ser incluido en más de una categoría. Sin embargo, hemos optado por introducirlo en aquélla en la que se ha desarrollado de forma más significativa.

2. RESPUESTAS FORMATIVAS DE LOS CENTROS A LA DIVERSIDAD

Las respuestas formativas de los centros a la diversidad van a ser presentadas siguiendo un esquema común. Los aspectos que vamos a identificar para cada experiencia formativa son los siguientes:

- a) Alcance de las propuestas: En cuántos centros se desarrolla la propuesta, qué difusión tiene. En este aspecto vamos a diferenciar entre propuestas con una significativa difusión, se pueden considerar "macro-proyectos" que se llevan a cabo en varias regiones y/o países; propuestas con una difusión media, normalmente se desarrolla en toda una provincia; y proyectos con una difusión limitada a uno o dos centros, no más de cinco.
- b) Concepto de diversidad: Cuál es la idea de diversidad que subyace en la propuesta formativa.
- c) Objetivos: Cuáles son los objetivos generales que se persiguen con cada propuesta formativa.
- d) Contenidos: Cuáles son los contenidos que se abordan en la propuesta.
- e) Desarrollo: Cómo se pone en marcha la propuesta formativa, por qué fases atraviesa, qué caracteriza al desarrollo.
- f) Impacto: Cuál es el efecto de las propuestas. A qué ámbitos o dimensiones afecta y en qué medida.

2.1. Proyectos formativos de grupos de profesores para responder a la diversidad

Tanto en este apartado como en los siguientes vamos a presentar las propuestas por año de publicación. Veamos las tres primeras experiencias (ver página 228).

A continuación incluimos otras tres propuestas (ver página 229).

Por último, incorporamos estas tres experiencias formativas (ver página 230).

2.2. Proyectos formativos de claustros de profesores para responder a la diversidad

En este apartado se exponen exclusivamente tres propuestas de formación (ver página 231).

2.3. Proyectos formativos inter-centros para responder a la diversidad (Ver página 232)

Estos son otros cuatro proyectos (ver página 233).

2.4. Proyectos formativos de comunidades educativas para responder a la diversidad (Ver página 234).

Título	"Modelos de enseñanza y aprendizaje activo" (Showers, 1990)	"Formación colaborativa y n.e.e." (Rouse y Balshaw, 1991)	"Necesidades educativas especiales en el aula" (Ainscow, 1994b)
Alcance	Difusión limitada	Difusión media	Difusión amplia
Concepto diversidad	Todos los alumnos	Todos los alumnos	Todos los alumnos (especial énfasis concepto n.e.e.)
Objetivos	Desarrollar los profesores en sus aulas una enseñanza y aprendizaje más activo y conseguir una mayor implicación de los alumnos	Comprender las escuelas como organizaciones	-Ayudar a profesores a responder positivamente a los niños con dificultades de aprendizaje -Mejorar calidad de la educación para todos
Contenidos	-Aprendizaje cooperativo -Pensamiento inductivo -Concepto de talento -Estrategias nemotécnicas	-Escuelas como organizaciones -Legislación -Implicaciones de la discapacidad	-Introducción a las necesidades especiales en el aula -Necesidades especiales: definiciones y respuestas -Hacia escuelas eficaces para todos -Ayuda y apoyo
Desarrollo	1. Curso de dos semanas 2. Participantes planifican lecciones junto a colegas 3. Puesta en práctica de las lecciones 4. Equipos de coaching para compartir las tareas de planificación y observación mutua	1. Curso previo: escuelas revisan sus políticas y prácticas hacia las n.e.e. 2. Escuelas acuerdan un área de desarrollo 3. Elaboración de un proyecto por escuela 4. Puesta en práctica del proyecto	1. Antes de que el grupo de trabajo comience a funcionar se realiza una formación de los equipos de cada centro cuya función va a ser la coordinación 2. Se forma grupo de trabajo y se desarrollan reuniones periódicas para abordar las actividades formativas seleccionadas
Impacto	Efecto inmediato en los alumnos Intercambio colegial Éxito combinación teoría, demostración y práctica	Desarrollo de la escuela Apertura al resto de colegas Cambio en las prácticas de aula Mejora del currículum Mejora de los apoyos que alumnos reciben	Formas de pensar de los participantes Ayuda a iniciar procesos de mejora Respuesta más adecuada a las necesidades individuales de los alumnos Aumento repertorio del profesorado Colaboración y comunicación entre los profesores

Título	"Educación y competencia social" (Trianes, 1996)	"Desarrollo profesional a través de la colaboración" (Ponticel, 1995)	"Cambio de actitudes sobre ed. inclusiva" (Miller y Savage, 1995)	"Educación y competencia social" (Trianes, 1996)
Alcance	Difusión media	Difusión limitada	Difusión media	Difusión media
Concepto diversidad	Todos los alumnos	Todos los alumnos	Alumnos con discapacidad	Todos los alumnos
Objetivos	-Trabajar habilidades sociales con todos los alumnos -Favorecer la formación, manejo y dirección del trabajo con el programa en la clase -Motivar para trabajar con el programa a largo plazo	-Aumentar la colegialidad -Aprender formas de observar y hablar sobre las clases de los otros -Aprender nuevas estrategias de enseñanza	-Incrementar colaboración entre el profesorado de educación general y especial -Aceptar el modelo de educación inclusiva	-Trabajar habilidades sociales con todos los alumnos -Favorecer la formación, manejo y dirección del trabajo con el programa en la clase -Motivar para trabajar con el programa a largo plazo
Contenidos	-Perfeccionar profesionalmente a los docentes -Clima de clase -Afrontamiento conflictos interpersonales -Aprendizaje cooperativo	Colaboración	-Necesidades curriculares -Tratamientos de conducta -Equipos -Enseñanza cooperativa	-Perfeccionar profesionalmente a los docentes -Clima de clase -Afrontamiento conflictos interpersonales -Aprendizaje cooperativo
Desarrollo	1. Formación de los profesores integrados en el trabajo con el programa 2. Implantación y adaptación en las diferentes aulas 3. Expansión, alcanzando también a las familias 4. Inclusión en el P.C.	1. Retiro profesional para reflexionar conjuntamente 2. Revisión investigaciones y discusión sobre prácticas de enseñanza efectiva 3. Invitación a implicados en proyectos similares a compartir su experiencia 4. Desarrollo ciclo actividades de desarrollo profesional	Formación en los centros de grupos de profesores	1. Formación de los profesores integrados en el trabajo con el programa 2. Implantación y adaptación en las diferentes aulas 3. Expansión, alcanzando también a las familias 4. Inclusión en el P.C.
Impacto	Incorporación habilidades cognitivas y procedimentales a la conducta de los profesores Ayuda a ver los problemas con mayor relatividad Oportunidad para la intercomunicación y enriquecimiento mutuo Oportunidad para el desarrollo profesional	Influencia en el aprendizaje Ruptura del aislamiento profesional Intercambio de ideas Mejora respuesta a todos los alumnos	Cambio positivo en actitudes profesores ordinarias hacia la educación inclusiva Interacciones colaborativas	Incorporación habilidades cognitivas y procedimentales a la conducta de los profesores Ayuda a ver los problemas con mayor relatividad Oportunidad para la intercomunicación y enriquecimiento mutuo Oportunidad para el desarrollo profesional

Título	"Grupos de apoyo entre profesores (GAEP)" (Gallejo, 2001)	"Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad" (Arnaiz et al., 1999)	"La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado" (Morña, 2003)
Alcance	Difusión media	Difusión limitada	Difusión limitada
Concepto diversidad	Todos los alumnos	Todos los alumnos	Todos los alumnos
Objetivos	-Familiarizar a los participantes con los principios, conceptos y supuestos teóricos de los GAEPs -Desarrollar actitudes y habilidades sensibles al apoyo que se iba a desarrollar -Poner en práctica los GAEPs en los centros	-Analizar, reflexionar y mejorar la respuesta a la diversidad -Diseñar, elaborar y revisar puesta en prácticas de medidas didácticas	-Construir un clima de grupo que favorezca prácticas futuras compartidas -Analizar y reflexionar sobre las prácticas educativas -Sensibilizar al profesorado respecto a la respuesta a todos los alumnos -Contemplar la atención a la diversidad como una condición enriquecedora -Pensar conjuntamente en "otras" formas para responder a la diversidad -Dar respuesta a la diversidad de forma institucional
Contenidos	-Aproximación conceptual a los GAEPs -Aproximación práctica a los GAEPs	-Unidad Didáctica Análisis problemas centro -Aprendizaje cooperativo	-Descubrir la diversidad: celebrar las diferencias -Planificar el apoyo en la escuela: proceso y desarrollo -Desarrollar habilidades y conductas colaborativas: estrategias formativas -Crear centros inclusivos: respuesta organizativa a la diversidad -Crear aulas inclusivas: la construcción de comunidades sociales y de aprendizaje
Desarrollo	1.Seminario formativo 2.Inicio del proyecto: campaña de sensibilización 3.Desarrollo del proyecto en los centros	1.Diagnóstico del punto de partida del grupo 2.Causas que originan diferentes problemas 3.Soluciones a corto y largo plazo 4.Puesta en acción de un plan	1.Presentación propuestas centros 2.Creación grupos de trabajo 3.Desarrollo de reuniones formativas semanal o quincenalmente 4.Simultáneamente puesta en práctica de los contenidos en las aulas
Impacto	Los profesores aprenden actitudes colaborativas Visión colaborativa del proceso de apoyo Los centros crean una estructura interna de apoyo entre el profesorado Mejora de la comunicación y relación Apoyo indirecto a los alumnos	Aprendizaje de estrategias de trabajo en el aula Ruptura del aislamiento docente Importancia de la formación en centros trabajo Cambio modelo de apoyo: apoyo curricular Valoración de la diversidad	Adquisición de conductas y actitudes colaborativas Mejora de la atención a la diversidad en el aula Sensibilización profesorado respecto a la respuesta a todos los alumnos Planificación del modelo de apoyo interno desde un marco más curricular Evolución del concepto de diversidad

Título	"El índice para la inclusión" (Booth et al., 2000)	"Éxito para todos" (Datnow y Castellano, 2000)	"Un claustro asume el reto de atender a la diversidad" (Miquel, 2002)
Alcance	Difusión amplia	Difusión amplia	Difusión limitada
Concepto diversidad	Todos los alumnos	Todos los alumnos	Todos los alumnos
Objetivos	-Aprender y caminar hacia la inclusión en los centros	-Intervenir de forma preventiva para asegurar que todos los alumnos triunfan en la lectura -Sensibilizar a los profesores con el programa de lectura -Adquirir claves para aplicar el programa	Consensuar las concepciones de los docentes acerca de qué es la diversidad y qué factores son básicos para atenderla
Contenidos	-Culturas inclusivas: construir comunidad y establecer valores inclusivos -Políticas inclusivas: desarrollar una escuela para todos y organizar apoyo para la diversidad -Prácticas inclusivas: orquestar el aprendizaje y movilizar los recursos	-Aspectos clave del programa de lectura	-Concepto de diversidad -Factores necesarios para la respuesta a la diversidad
Desarrollo	1.Negociación: Información al centro sobre el index y cómo usarlo 2.Coordinación: Formación previa del grupo de coordinación de cada centro 3.Auditiva inicial: Recogida de información acerca de dimensiones e indicadores, ¿dónde se sitúa la escuela y qué mejorar? 4.Plan de mejora 5. 2ª auditoría: Evaluación del progreso 6.Planes de futuro	1. Grupos de profesores que ya han participado en el programa lo presentan a otros centros 2. Claustro discute pros y contras 3. Decisión incorporación 4. Claustro asiste a curso 5. Puesta en práctica del programa	1. Reunión inicial claustro discute expectativas 2. Reuniones claustro, ciclos y junto asesora 3. Análisis de lo que hace escuela en relación a diversidad 4. Propuesta de planes de acción 5. Puesta en práctica
Impacto	Concienciación problemas relacionados con la inclusión Mejoras en los centros y aulas	Afecta positivamente enseñanza en la lectura Mejora habilidades de los profesores Desarrollo profesional	Reestructuración de la escuela Aplicación de prácticas metodológicas y organizativas flexibles

Título	"Aprendizaje exitoso para todos los estudiantes" (Mitchell, Hoyle y Martin, 1993)	"Formación en educación multicultural" (Miranda y Scott, 1994)	"Aprendizaje cooperativo y otras estrategias de enseñanza" (Murger, 1995)	Procesos de apoyo en la escuela (Hernández, Murillo y Parrilla, 1997)
Alcance	Difusión media	Difusión media	Difusión media	Difusión media
Concepto diversidad	Todos los alumnos	Todos los alumnos	Todos los alumnos	Todos los alumnos
Objetivos	Facilitar la reestructuración de las escuelas y la mejora de los resultados de los estudiantes	-Facilitar conocimiento de cómo infundir multiculturalismo a través del currículum -Ayudar a que se hagan escuelas con un ambiente de aprendizaje positivo para todos	-Mejorar la respuesta a todos los alumnos -Desarrollar el aprendizaje cooperativo en las aulas	-Analizar los procesos de apoyo en la escuela -Analizar, discutir y mejorar la práctica diaria -Propiciar un enfoque y una comprensión común del apoyo
Contenidos	Reestructuración del currículum: aprendizaje cooperativo, enseñanza interdisciplinaria, evaluación, diversidad cultural y tecnología educativa	-Contenidos afines a la educación multicultural -Prejuicios -Estrategias curriculares	Aprendizaje cooperativo	-Modelos de apoyo -Problemas del apoyo
Desarrollo	1. Formadores reciben formación previa 2. Seminario formativo para 62 escuelas 3. Equipo de cada escuela planifica la aplicación de lo aprendido 4. Puesta en práctica en los centros 5. Sesiones inter-centros para compartir	1. Presentación contenidos sobre educación multicultural 2. Prejuicios y desarrollo de estrategias curriculares 3. Profesores se emergen en una cultura distinta a la suya 4. Demostraciones sobre estrategias de enseñanza para educación multicultural	1. Grupos de estudio entre diferentes escuelas 2. Aplicación aprendizaje cooperativo en las aulas 3. Coaching entre profesores	1. Jornadas de apoyo y atención a la diversidad 2. Pequeños grupos de trabajo en distintas zonas 3. Reunión colectiva para análisis conclusiones parciales
Impacto	Mayor confianza en la capacidad de los profesores para ayudar a promover el aprendizaje en sus escuelas Diseño de enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo	Eliminación de la discriminación Aprendizaje múltiples perspectivas	Aprendizaje sobre el trabajo efectivo en equipos de estudio Colaboración entre docentes Beneficio para los alumnos	Estrechamiento relación con colegas Propuesta de un modelo de apoyo alternativo

Título	"Hacia una escuela inclusiva" (Urban y Hauselt, 1998)	"Anti-racismo y prácticas de clase efectiva para todos" (Blumer y Tatum, 1999)	Facilitando la inclusión efectiva (Demchak, 1999)	"Necesidades educativas especiales en Triana" (Morina, 2001 y Parrilla, 2000)
Alcance	Difusión media	Difusión media	Difusión limitada	Difusión limitada
Concepto diversidad	Alumnos con discapacidad	Todos los alumnos	Alumnos con discapacidad	Todos los alumnos (especial énfasis en concepto n.e.e.)
Objetivos	Implementar un modelo para incluir a alumnos con discapacidad en la educación ordinaria	Proveer un lenguaje común y marco conceptual sobre cómo se puede pasar de prácticas racistas a prácticas anti-racistas	Conseguir una inclusión exitosa para los estudiantes con discapacidad	-Organizar las líneas de trabajo de los miembros del grupo -Unificar criterios en las aulas de integración -Crear un sentido de grupo -Mejorar proceso de integración en los centros
Contenidos	Modelo de inclusión	-Prejuicio, racismo, privilegio blanco y opresión -Teoría sobre identidad racial	Modelo de educación inclusiva	-Adaptaciones curriculares individuales -Evaluación y promoción de alumnos con n.e.e. -Finalidades educativas
Desarrollo	1. Curso sobre modelo de educación inclusiva 2. Puesta en práctica del modelo	1. Planificación del curso 2. Desarrollo del curso	Reunión formativa mensual	1. Origen del grupo de trabajo 2. Consolidación del grupo
Impacto	Mejora prácticas de aula Mejora centro Beneficio para alumnos con discapacidad	Creación de un lenguaje compartido Beneficio para todos los alumnos	Salida del aislamiento profesional Mayor conciencia sobre la responsabilidad de los profesores ordinarios Mejora respuesta a los alumnos	Implicación claustro con las n.e.e Implicación profesional en la respuesta a alumnos con n.e.e. Alumnos n.e.e incorporados al currículum común Aceptación de las diferencias Comunicación con los colegas Ruptura aislamiento

Título	"Proyecto SAVE --Sevilla Anti-violencia Escolar"- (Ortega Ruiz et al., 1998)	Proyecto Roma-Málaga (López Melero, 1998)
Alcance	Difusión media	Difusión media
Concepto diversidad	Todos los alumnos	Todos los alumnos (especial énfasis alumnos con síndrome down)
Objetivos	-Prevenir el maltrato entre iguales	Ayudar a los contextos familiares, escolares y sociales en los que se desenvuelve las personas con síndrome down a lograr una mejora cognitiva y cultural que les posibilite una mayor autonomía y calidad de vida
Contenidos	-Grupo cooperativo -Gestión democrática de la convivencia -Educación en sentimientos y valores <i>Específica para el profesorado:</i> -Reflexión sobre el problema de la violencia -Cómo recoger, ordenar y analizar la información -Cómo descubrir, dialogar y negociar conflictos -Papel de las normas en el centro y aula	Aspectos cognitivos, afectivos, sociales, etc. de las personas con síndrome down
Desarrollo	1. Centros demandan proyecto 2. Equipo de investigación realiza charla informativa 3. Se exploran las relaciones interpersonales y nivel de malos tratos en centros interesados 4. Equipo investigación devuelve información 5. Comienza la formación. Toma de conciencia acerca de la necesidad de participar en el proyecto 6. Elaboración de un proyecto negociado 7. Puesta en práctica del proyecto	1. Reunión del grupo de investigadores para fundamentar proyecto 2. Elección grupos de padres, del profesorado y mediadores 3. Reunión informativa de padres, mediadores y profesores 4. Diagnóstico y evaluación de cada caso 5. Elaboración de proyectos concretos para cada caso 6. Puesta en marcha y seguimiento de los proyectos
Impacto	Mejora las relaciones interpersonales Buen clima de convivencia en los centros Modificación de las concepciones y actitudes del profesorado ante el problema de la violencia Trabajo curricular más cooperativo y democrático	Mejora calidad de vida de las personas con síndrome down Mejora calidad de vida de todos los participantes Desarrollo profesional La diversidad como reto y valor Colaboración Beneficio en las aulas para todos los estudiantes

3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Para finalizar este trabajo mediante una lectura transversal de las tablas presentadas reflexionamos en torno a aquellos aspectos que pueden parecer más significativos o de interés acerca de las propuestas, los nexos que las unen o los elementos que las desvinculan. Es el propósito de este apartado, en la medida de lo posible, perfilar una panorámica general de la formación permanente colaborativa sobre atención a la diversidad.

De los participantes en la formación

Un primer rasgo que se hace evidente es que predominan dos tipos de proyectos: los grupos de profesores de un mismo centro y la formación inter-centro.

De las ocho experiencias inter-centro podemos diferenciar aquellas que se caracterizan por la inter-profesionalidad —así en éstas participan diferentes profesionales, como profesores ordinarios, de apoyo, universidad, asesores (Hernández, Murillo y Parrilla, 1997 o Miranda y Scott, 1999) y aquellas otras que se constituyen homogéneamente en su composición de profesionales (como el caso de Mitchell, Hoyle y Martin, 1993).

Tanto la formación de todo el claustro como de la comunidad educativa son experiencias aisladas en la bibliografía educativa (sólo hemos encontrado dos en cada caso). De cualquier forma estas últimas propuestas, sobre todo las que hacen referencia a la comunidad educativa, podrían considerarse como proyectos altamente articulados, desafiantes y con una gran repercusión para las personas que participan en ellos.

Del tema central de las propuestas

Cabe diferenciar varios temas en las propuestas formativas: desde aquellos proyectos formativos que tienen en cuenta diferentes ámbitos del centro y aula a aquellos otros que se centran en aspectos más puntuales.

Algunos de los proyectos conciben a las escuelas como organizaciones y proponen una serie de condiciones que pueden ser desarrolladas para lograr una escuela para todos. Otras propuestas se centran en la organización del aula en su conjunto y también recomiendan una serie de condiciones para desarrollar prácticas de calidad para todos los alumnos.

La combinación de la organización del centro y del aula, aquellas propuestas que se podrían considerar más ambiciosas, y que incluyen una sólida base conceptual y puesta en práctica está presente en otros proyectos formativos (Ainscow, 1994b o Booth et al., 2000).

Otro tema que aparece en las propuestas revisadas está relacionado con contenidos que hacen referencia a la escuela como organización. En éstas no se aborda la organización en su totalidad, aunque sí parcialmente. Bajo esta perspectiva los temas más tratados son la colaboración entre el profesorado (Ponticel, 1995) y el modelo de apoyo interno de los centros (desde reflexiones grupales —Hernández, Murillo y Parrilla, 1997— a propuestas prácticas sobre modelos de apoyo alternativos —Gallego, 2001—).

Al igual que ocurriera con la organización del centro también respecto al aula, en determinadas propuestas, se tratan temas puntuales. Entre ellas el aprendizaje cooperativo es el que aparece con mayor frecuencia (Showers, 1990, por ejemplo). Aunque también hemos encontrado propuestas que tratan sobre las respuestas a las dificultades de aprendizaje o el triunfo de todos los alumnos en la lectura.

Por último, otras propuestas podrían incluirse en una nueva categoría con entidad propia. Éstas se centran unas en la educación intercultural (Blumer y Tatum, 1999) y otras, en la convivencia en los centros y aulas (sirva de ejemplo Trianes, 1997).

Del alcance de las propuestas

Con relación a las personas y centros que se involucran en estas propuestas de formación podemos reconocer investigaciones con un amplio alcance y difusión (proyectos internacionales o nacionales en los que participan un número elevado de centros. Es el caso, por ejemplo de Datnow y Castellano, 2000, este proyecto se extendió a más de 1000 escuelas). Otros proyectos de formación tienen un alcance medio al participar en ellos centros —la media de centros puede estar en 25— pertenecientes, normalmente, a una provincia (Murger, 1995; Rouse y Balshaw, 1994; Trianes, 1997, etc.). Por último, en otras investigaciones el alcance es reducido al desarrollarse en uno o dos centros —no más de cinco— (Como ejemplo, Demchak, 1999; Moriña, 2003; Shower, 1990).

Entre las propuestas que hemos consultado la revisión suele estar vinculada a un número reducido de centros o por el contrario, a proyectos que se desarrollan en ámbito provincial y con una participación media de centros. Son así, menos frecuentes, los trabajos que se difunden a un gran número de provincias y países.

Del concepto de diversidad

Parece significativo cómo muchas de las propuestas —o casi todas— entienden la diversidad como un concepto amplio en el que tiene cabida cualquier persona. La diversidad es así vista como una educación de calidad para todos los alumnos.

Aunque en algunas de las propuestas los destinatarios de los contenidos de la formación sean alumnos con n.e.e. (por ejemplo, Ainscow, 1994) o con síndrome de down (López Melero, 1998), el concepto de diversidad no deja de entenderse como la educación de todos los alumnos.

Al igual que al concepto de diversidad también se hace referencia al de educación inclusiva —adquiriendo ambos conceptos similares connotaciones—. La excepción al significado de educación para todos está en aquellos trabajos que limitan la educación inclusiva a alumnos con discapacidad (Miller y Savage, 1995; Urban y Hauselt, 1998, etc.).

De los objetivos de la formación

Entre todas las propuestas hemos podido identificar cuatro tipos de objetivos según a qué o quién van dirigidos: alumnos concretos, aula, profesorado y centro. No hemos encontrado ninguna propuesta que abarque los cuatro tipos de objetivos, pero sí propuestas que tienen en cuenta al menos dos tipos de objetivos (es el caso, entre otros, de Ainscow, 1994b; Gallego, 2001; Roger et al., 1992). Si bien se da esta frecuencia de objetivos en la mayoría de las propuestas lo normal es que se centren tan sólo en un tipo de objetivo: mayoritariamente los que hacen referencia a aula o profesorado.

En relación al alumno concreto las propuestas de López Melero (1998) o Roger et al. (1992) establecen la calidad de vida y autonomía de alumnos concretos como objeto de la formación.

Por parte de las aulas, el objetivo estrella de las propuestas gira en torno al aprendizaje cooperativo en ellas. También se enfatiza, aunque en un número restringido de propuestas, la adaptación del currículum, las condiciones que favorecen el aprendizaje para todos, la convivencia en las aulas, la implicación de todos los alumnos, etc.

Por otra parte, los objetivos relacionados con el profesorado revelan la necesidad de colaboración entre éste (Arnaiz et al., 1999; Gallego, 2001; Miller y Savage, 1995), pero también la importancia de cambiar las formas de trabajar y pensar sobre las diferencias: se requieren modelos de enseñanza alternativos.

El centro que se demanda desde estas propuestas formativas tiene que ver con un centro el que se desarrollen las condiciones necesarias para una educación de calidad para todos los alumnos (Roger et al., 1992, es un posible ejemplo). Un centro en que haya un buen ambiente de convivencia (Ortega Ruíz et al., 1998 y Trianes, 1997) y en el que se implemente un modelo educativo inclusivo (Booth et al, 2000; Demchak, 1999).

De los contenidos de la formación

Los contenidos formativos de estas propuestas representan un amplio abanico de temas. Entre todos los contenidos es el aprendizaje cooperativo en las aulas el que más se repite en las propuestas. La idea que emerge en estos trabajos es que el aprendizaje cooperativo es un modelo de enseñanza idóneo para dar respuesta a todos los alumnos. Otros contenidos relacionados con el aula se vinculan a la adaptación del currículum, la respuesta a las n.e.e., evaluación del alumnado, convivencia, educación en sentimientos y valores, enseñanza interdisciplinar, educación multicultural y estrategias de enseñanza en general.

Sin duda, la colaboración y la enseñanza en equipo son los contenidos centrados en el profesorado que más veces aparecen en las propuestas de formación. Otros contenidos como habilidades de grupo, liderazgo, toma de decisiones, resolución de conflictos, reflexión, planificación, desarrollo del profesorado, aunque presentes en las propuestas, en ningún caso se repiten entre los contenidos de las diferentes propuestas.

Por último, los contenidos propios del centro abarcan al concepto de diversidad, condiciones que favorecen una educación de calidad, modelo de inclusión, las escuelas como organizaciones, modelo de apoyo, etc.

Del desarrollo de las propuestas formativas

No podemos establecer un patrón común en el desarrollo de las propuestas formativas. Cada una de ellas atraviesa por una serie de fases que les da sentido y las identifica. A pesar de la autonomía de cada propuesta parece que en éstas casi siempre se combina la formación del profesorado con la puesta en práctica de lo aprendido en los centros y aulas. Son numerosas las propuestas que tienen en cuenta la lectura de algún material teórico que complemente la formación. También el análisis y revisión del punto de partida del centro y la propuesta de planes de acción son comunes en muchas de estas experiencias de formación.

Además en el desarrollo de la experiencia la negociación y acuerdo de lo que se va a realizar parece prioritario. Si bien esta negociación sucede al comienzo de la experiencia, no se prolonga hasta al final de ella. Al menos la información con la que contamos no da cuenta de que se negocie frecuentemente al final del trabajo y de que se realice un seguimiento y evaluación de la experiencia.

Durante este desarrollo resulta de interés la frecuencia con la que se realizan las reuniones o sesiones formativas. En muchos de los casos se llegan a suceder semanalmente (como ejemplo Arnaiz et al., 1999; Moriña, 2003).

Por otra lado, también en este desarrollo muchas experiencias cuentan con el asesoramiento de algún agente externo al centro (Booth et al., 2000; Trianes, 1997, etc.).

Como último rasgo significativo del desarrollo, cabe mencionar que aunque no todas, la mayoría de las propuestas formativas, se ponen en marcha durante al menos dos cursos escolares (Booth et al., 2000; Ortega Ruíz et al., 1998 o Parrilla, 2000). Esto puede sugerir que para el éxito de una propuesta formativa parece necesario un tiempo prudente de gestación.

Del impacto de la formación

Por último, vamos a comentar el alcance o impacto de los proyectos formativos en el centro, profesorado, aula, alumnos y experiencia de formación.

En primer lugar, el impacto de estas propuestas en los **centros** está relacionado con mejoras en el centro como organización. Se aprecia que en los centros se desarrolla un buen clima de convivencia, la eliminación de discriminación y con ello la valoración de la diversidad: se aceptan las diferencias. En algunos de los centros se produce un cambio en el modelo de apoyo (se concibe el apoyo como un proceso colaborativo). En definitiva, se produce un desarrollo de la escuela.

En segundo lugar, el impacto en el **profesorado** se aprecia en el incremento de la colaboración y comunicación entre los profesores. Esto supone una ruptura del aislamiento profesional, creándose un lenguaje compartido. Al mismo tiempo aumenta el repertorio del profesorado, se modifican las concepciones y actitudes hacia la violencia y la diversidad. También las habilidades del profesorado y las relaciones interpersonales mejoran. Otro posible impacto está relacionado con el enriquecimiento mutuo gracias al intercambio de ideas. Estas propuestas formativas ofrecen una oportunidad para el desarrollo profesional.

En relación a las **aulas**, se observa una mejora generalizada en éstas. Así se produce un cambio en las prácticas de aula, en las que mejora el currículum, se renuevan estrategias de trabajo en el aula, se aplican prácticas metodológicas y organizativas flexibles, se diseña una enseñanza basada en el aprendizaje cooperativo, la aceptación mutua y la participación de todos los alumnos.

En cuarto lugar, si tenemos en cuenta el impacto en los **alumnos**, resulta significativo como estas propuestas formativas permiten dar una respuesta más adecuada a las necesidades individuales de los alumnos. Pero no sólo a las necesidades de determinados alumnos, sino que la mejora se generaliza a la respuesta de calidad para todos los alumnos. Todos ellos se benefician de los cambios introducidos en las aulas.

Finalmente, se entiende que la **formación** en el centro es la modalidad formativa idónea y que la combinación de teoría, demostración y práctica conduce a procesos formativos exitosos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (1994). *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*. París, UNESCO.
- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

- AINSCOW, M.; FARRELL, P. y TWEDDLE, D.A. (1998). *Effective practice in inclusion and in special and mainstream schools working together*. London: Department for Education and Employment.
- ARNAIZ, P.; HERRERO, A.J.; GARRIDO, C.F.; DE HARO, R. (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad Educativa*, 262, 29-35.
- BLUMER, I. y TATUM, B.D. (1999). Creating community of allies: how one school system attempted to create an anti-racist environment. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 2 (3), 255-267.
- BOOTH, T.; AINSCOW, M.; BLACK-HAWKINS, K.; VAUGHAN, M. y SNOW, L. (2000). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- DATNOW, A. y CASTELLANO, M. (2000). *An inside look at success for all. A qualitative study of implementation and teaching and learning*. Informe de Investigación, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- DEMCHAK, M. (1999). *Facilitating effective inclusion through staff development*. Conference Proceedings of the American Council on Rural Special Education, Nuevo Mexico.
- EGGERTSDOTTIR, R. et al (2001). A practical approach to schooling for all –the ETAI Project–. The 14th International Congress for School Effectiveness and Improvement. Toronto.
- GALLEGO, C. (2001). *Los Grupos de Apoyo entre Profesores: proceso de formación y desarrollo*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla.
- HERNÁNDEZ, E.; MURRILLO, P. y PARRILLA, A. (1997). Developing a shared approach to support: a support group case study. *European Journal of Special Needs Education*, 12 (3), 209-224.
- LÓPEZ MELERO, M. (1998). ¿Qué he aprendido yo? Mi pensamiento antes y después del Proyecto Roma. *Primer Congreso Internacional de Reflexión y Conclusiones del Proyecto Roma*. Málaga.
- LUNT, I., EVANS, J., NORWICH, B. y WEDELL, K. (1994). *Working Together. Inter-School collaboration for Special Needs*. London, Fulton.
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MILLER, K. y SAVAGE, L. (1995). *Including general educators in inclusion*. Conference proceedings of de American Council on Rural Special Education.
- MIQUEL, E. (2002). Avanzando hacia la escuela inclusiva: cuatro años al pie del cañón. *Aula de Innovación educativa*, 109, 54-58.
- MIRANDA, A. H. y SCOTT, J. (1994). Preparing classroom teachers for the future: the development, implementation and follow-up of a multicultural educational course. *Journal of Staff Development*, 15 (3), 50-53.
- MITCHELL, L.; HOYLE, C. y MARTIN, C. (1993). Designing successful learning: staff development for outcome-based instruction. *Journal of staff development*, 14 (3), 28-31.
- MORIÑA, A. (2001). Las fases del cambio en una experiencia de formación inter-centro. En J.J. Bueno, T. Núñez y A. Iglesias (Coords.). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio*. A Coruña: Universidad de A Coruña, 431-438.
- MORIÑA, A. (2003). *La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*. Material inédito.
- MUNGER, L. (1995). Job-embedded staff development in Norwalk schools. *Journal of staff development*, 16 (3), 6-12.
- ORTEGA RUÍZ, R. et al. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- PARRILLA, A. (2000). Proyecto docente e Investigador II. Cátedra de Universidad, Octubre, Universidad de Sevilla.

- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- PONTICELL, J. (1995). Promoting teacher professionalism through collegiality. *Journal of Staff Development*, 16 (3), 13-18.
- ROUSE, M. y BALSHAW, M. (1991). Collaborative INSET and special educational needs. En G. Upton (Ed.). *Staff training and special educational needs*. London: David Fulton Publishers, 90-101.
- SAPON-SHEVIN, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, 38-54.
- SHOWERS, B. (1990). Aiming for superior classroom instruction for all children: a comprehensive staff development model. *Remedial and special education*, 11 (3), 35-39.
- SLEE, R. (2000). Talking back to power: The politics of educational exclusion. *ISEC*, Manchester.
- TRIANES, M^a V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- URBAN, S. y HAUSELT, J. (1998). *An evaluation project TIE: an innovative modelo program of inclusive education*. New Jersey: University of New Jersey.

Contribución 6:

NAVEGANDO JUNTOS EN UN PROCESO FORMATIVO: LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE APOYO PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Virginia Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia y Equipo Erraztuz⁴ (UPV/EHU)

RESUMEN

Esta comunicación aborda la construcción y el diseño de un proceso formativo dirigido a la formación de profesionales de apoyo para una escuela inclusiva. En primer lugar se presenta el proceso de reflexión seguido por el equipo de profesionales para la construcción de la propuesta. Dicha reflexión se articuló en torno a tres ejes: la concepción de los procesos de enseñanza aprendizaje; el papel otorgado a los participantes y profesores en la propuesta formativa y el contexto formativo sobre el que se articula la propuesta (una modalidad formativa no presencial desarrollada a través de un entorno virtual). En segundo lugar se presenta y analiza el diseño final de la propuesta, abordándose los aspectos organizativos, metodológicos y conceptuales que han constituido el entramado final del proyecto.

... LOS COMIENZOS

En nuestra opinión abordar una demanda de formación por parte de un equipo de profesionales conlleva un proceso de reflexión que se articula en torno a tres ejes básicos: su manera de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, el papel que otorga a los participantes y a los formadores y su comprensión sobre el núcleo de la formación. Igualmente la concreción de un diseño supone manejar simultáneamente diferentes variables contextuales, personales,

4. Equipo Erraztuz: Elizalde, Luis M^a; Galarreta, Javier; Orcasitas, Jose Ramón; Martínez, Begoña; Martínez, Agurtzane; Mendizábal, Amaia; Monzón, Javier; Pérez-Sostoa Virginia.