

**ACERCA DE CÓMO SE DISEÑA, DESARROLLA
Y EVALÚA UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN
SOBRE DIVERSIDAD PARA EL PROFESORADO**

**—
ABOUT HOW IT IS DESIGNED, DEVELOPS AND
EVALUATES A PROPOSAL OF TEACHER TRAINING
ON DIVERSITY**

Anabel Moriña Díez
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de la tesis doctoral "Diversidad en la escuela: diseño, desarrollo y valoración de una propuesta de formación para el profesorado". El propósito de esta investigación es describir, analizar y valorar el diseño y desarrollo de una propuesta de formación dirigida a grupos de profesores de Educación Primaria y Secundaria basada en la colaboración y reflexión entre iguales como respuesta a la diversidad. En concreto, este estudio se desarrolla durante cinco cursos escolares y comprende básicamente dos fases de investigación. La primera corresponde al diseño de la propuesta de formación y la segunda al desarrollo y valoración de esta por dos grupos de trabajo. La metodología cualitativa que utiliza para esta investigación corresponde al estudio de casos de corte interpretativo.

PALABRAS CLAVE: diversidad, educación inclusiva, formación permanente, colaboración, centro educativo, metodología cualitativa

ABSTRACT

This article presents the results of the PhD thesis "Diversity in the school: design, development and appraisal of a proposal of teacher training". The purpose of this investigation is to describe, to analyze and to value the design and development of a proposal of teacher training to Secondary and Primary Education teacher groups based on the contribution and reflection among equals in response to the diversity. In concrete, this study develops during five school courses and understands basically two phases of investigation. The first one is the design of the proposal of teacher training.

ning and the second one is the development and appraisal of this for two teacher groups. The qualitative methodology that utilizes for this investigation it is the interpretive cases study.

KEYWORDS: diversity, inclusive education, in-service teacher training, collaboration, school, qualitative methodology.

1. INTRODUCCIÓN

Diversidad en la escuela: diseño, desarrollo y valoración de una propuesta de formación para el profesorado es un trabajo de investigación que dirigido por la profesora Ángeles Parrilla se origina en el curso escolar 98/99. Esta fecha coincide en el tiempo con la finalización de otra investigación sobre Innovaciones Educativas Derivadas de la Atención a la Diversidad (Parrilla, 1998). Esta no es una sincronía casual, sino que precisamente nuestra investigación es consecuencia de ese estudio. El mismo va a sentar las bases para comenzar a pensar en la elaboración de 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 caminan hacia un modelo de educación inclusiva (Giangreco, 1997; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Liksky y Gartner, 1996).

La educación inclusiva, por tanto, es una primera premisa del diseño de estos materiales (Moriña, en prensa). Así, los contenidos de la propuesta de formación están fundamentados en la práctica de la educación inclusiva. Desde este planteamiento se concibe una propuesta dirigida a grupos de profesores de centros que atraviesan por dificultades o que presentan inquietudes a la hora de dar respuesta a la diversidad. La formación en centro, a través de una modalidad formativa basada en grupos de trabajo, y tomando como base de colaboración es la opción elegida para desarrollar la propuesta.

El desarrollo de la propuesta formativa, durante dos cursos escolares (00/01 y 01/02), tiene lugar en dos centros de enseñanza, uno de Primaria y otro de Secundaria. En cada uno de estos centros se forma un grupo de trabajo caracterizado por la heterogeneidad de los participantes (representantes de diferentes ciclos y especialidades, tutores y profesionales de pedagogía terapéutica, género y edades distintas, etc.) y por la presencia de la investigadora, como observadora no participante, en todas las reuniones formativas.

Con la valoración, por último, de la propuesta formativa se pretende ayudar a detectar ámbitos de mejora en el diseño y desarrollo de la propuesta de formación e introducir aquellos cambios necesarios.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las bases teóricas de esta investigación están organizadas en torno a tres núcleos temáticos: atención a la diversidad y educación inclusiva, procesos de cambio orien-

tados a la mejora para dar respuesta a la diversidad y formación permanente del profesorado, con especial atención a la formación colaborativa en y para la diversidad.

En esta investigación, tal y como han argumentado previamente otros autores (Ainscow, 1999; Booth y Ainscow, 1998; Corbett, 1999; Daniels y Gartner, 1998; Sapon-Shevin, 1998; Slee, 2000, etc.) entendemos la educación inclusiva como una filosofía y práctica educativa que pretende mejorar el acceso a un aprendizaje efectivo en clases ordinarias para todos los estudiantes, a través de contextos de aprendizaje inclusivos desarrollados desde el marco del currículum común. La escuela inclusiva tiene que ver, pero no exclusivamente, con la inclusión de estudiantes con discapacidad. Este concepto va más allá y entiende que diversidad es un concepto más amplio en el que tienen cabida todas las personas y grupos humanos. Con este modelo se pretende desarrollar comunidades educativas con nuevos valores, donde la participación y pertenencia activa es propia de todo el alumnado y la eliminación de las barreras que conducen a procesos de exclusión es una meta. Estos procesos de exclusión junto con los de inclusión forman parte de una dinámica, de un proceso inacabado, mediante el que se trata de incrementar las prácticas que conducen a la inclusión. En definitiva, la educación inclusiva supone una verdadera reestructuración del sistema educativo para que todos los alumnos y alumnas se enriquezcan, celebrándose las diferencias y teniendo como reto la consecución de una sociedad también inclusiva.

En una segunda parte de la revisión de literatura de esta investigación tratamos de identificar y describir las características que diversas investigaciones han concluido como propias de centros que han iniciado y están desarrollando procesos de mejora para dar respuesta a la diversidad/orientación inclusiva. Esta parte de la fundamentación teórica es especialmente importante para este trabajo de investigación, ya que los contenidos de la propuesta de formación que hemos elaborado están basados en las características y condiciones organizativas que definen a estos centros educativos.

Respecto a esto, diversas investigaciones realizadas por todo el mundo (Ainscow, Farrel y Tweddle, 1998; Alderson, 1999; Ballard y MacDonald, 1998; Clark, Dyson y Millward, 1999; Gartner y Lipsky, 1987; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Mordal y Stromstad, 1998; Parrilla, 1992b, 1998a; Porter, 1995; Slee, 1995b; Verdugo, 1989, etc.) reconocen una serie de condiciones tanto externas como internas al centro y al aula, que favorecen los procesos de atención a la diversidad en las instituciones educativas.

Hopkins, West y Ainscow (1996) y Pijl, Meijer y Hegarty (1997) han propuesto tres dimensiones que se pueden considerar cuando se desarrollan procesos de mejora que atienden a la diversidad en las escuelas: condiciones externas a los centros, condiciones de centros y condiciones de aula.

Los resultados de las investigaciones anteriormente mencionadas arrojan datos acerca de que las condiciones externas que influyen en las iniciativas de mejora se ven más como obstáculos que como estrategias facilitadoras. Por ello, es impor-

tante conocerlas. Sin menospreciar la importancia de estas, cabe reconocer que son las características internas del centro y del aula sobre la que los centros pueden actuar más directamente, comenzado a repensar y reestructurar la escuela.

La revisión de distintos estudios realizados sobre procesos de mejora en escuelas que desarrollan prácticas inclusivas nos permitirá completar la figura anterior, respondiendo a los interrogantes que en esta aparecen y que justifican los contenidos seleccionados para la propuesta formativa de nuestra investigación.



Figura 1: Características y condiciones de las escuelas inclusivas

Una última parte de estas bases teóricas se centra en el análisis de trabajos cuyo propósito de investigación ha sido el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas formativas para el profesorado con el fin de mejorar la atención a la diversidad. Esta revisión se ha realizado en base a las siguientes dimensiones:

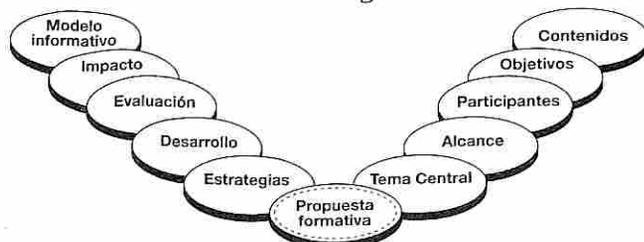


Figura 2: Dimensiones de las propuestas de formación analizadas

A continuación nos vamos a centrar tan solo en algunas de estas dimensiones. Así, por ejemplo, de los *objetivos de la formación* cabe resaltar que se han podido identificar en estas propuestas 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 solo 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 alii (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 una organización en la que se desarrollen las condiciones necesarias para una educación de calidad para todos los alumnos (Ainscow, Hopkins, Soutworth y West, 2001 o Roger et al., 1992, como posibles ejemplos). Un centro en que haya un buen ambiente de convivencia (Ortega Ruiz et al., 1998 y Trianes, 1997) y en el que se implemente un modelo educativo inclusivo (Booth et al. 2000; Demchak, 1999).

Con relación a los *contenidos formativos* de estas propuestas, representan un amplio abanico de temas posibles. 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 NEE, 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 pre-

sentes 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.

Respecto a las *estrategias formativas*, si hay algo que comparten todas las propuestas es que las estrategias que proponen coinciden en la reflexión individual y grupal y colaboración entre docentes. En estas propuestas se combinan la elaboración y análisis de casos, dramatizaciones, lectura de textos, simulaciones, etc. Todo ello basado en la colaboración y reflexión.

Por otro lado, respecto a la *evaluación de la formación*, posiblemente el término *evaluación* no sea el más adecuado, ya que los autores de estos trabajos no lo emplean. La mayoría de ellos prefieren hablar de proceso de investigación o de diseño metodológico, pero en ningún caso, aunque excepciones siempre las hay (Trianes, 1997), de evaluación de programa.

En líneas generales existe similitud en el número de propuestas que han seguido un proceso de investigación bajo el paradigma cualitativo y aquellas otras que han combinando el paradigma cuantitativo y cualitativo.

Entre este último grupo de trabajos (Arnaiz et al., 1999a; Booth et al., 2000; Demchak, 1999; Miranda y Scott, 1994; Mitchell, Hoyle y Martin, 1993; Ortega Ruiz et al., 1998; Ponticel, 1995; Rouse y Balshow, 1991; Trianes, 1997) resalta que, al menos, en una de las fases por las que atraviesa la investigación se hace uso de cuestionarios que van dirigidos únicamente a los participantes en la formación o, por el contrario, a otros miembros de la comunidad educativa. No obstante, en estos trabajos, a pesar de que también se acude al paradigma cuantitativo, cobra más peso el cualitativo en el transcurso del estudio. Así Trianes (1997) declara como en su investigación se evolucionó hacia una evaluación más cualitativa, ya que los participantes en la formación no estaban satisfechos con los datos cuantitativos.

Las propuestas formativas que han sido evaluadas siguiendo el paradigma cualitativo se caracterizan por el uso del estudio de casos, la investigación colaborativa o la investigación-acción como herramientas metodológicas.

Son pocos los trabajos que han recurrido exclusivamente al paradigma cuantitativo (Miller y Savage, 1995; Murger, 1995 y Urban y Hanselt, 1998). En estas tres investigaciones la técnica de recogida de datos utilizada ha sido el cuestionario.

Por último, respecto al *impacto de la formación* cabe resaltar que son cinco las dimensiones que hemos diferenciado: 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 des-

arrolla 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.

En relación a las aulas, se observa una mejora generalizada en estas. 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 solo 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.

En último lugar, 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.

3. PROPÓSITO GENERAL Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación parte de un propósito general que se puede definir en los siguientes términos:

Describir, analizar y valorar el diseño y desarrollo de una propuesta de formación dirigida a grupos de profesores de Primaria y Secundaria basada en la colaboración y reflexión entre iguales como respuesta a la diversidad.

Este es el propósito desde el que surge la investigación, un propósito que se va perfilando a medida que avanza el trabajo de investigación. Para dar respuesta a este hemos tenido que decidir qué ámbitos del proyecto de formación iban a ser descritos, analizados y valorados, y se concreta en seis objetivos de investigación:

1. Diseñar una propuesta de formación y, describir y explicar el proceso puesto en marcha para ello, así como los principales elementos de esta propuesta.

Este objetivo se centra en el diseño de los materiales de formación y por ello trata de analizar aquellos elementos clave de la propuesta que pueden ayudar a com-

prender su sentido y finalidad. Así se comprende que en este objetivo se planteen los criterios en que se basa la propuesta, su estructura organizativa y sus diferentes partes, etc.

2. Describir, explicar y comprender cómo y por qué se inician los proyectos formativos en los centros educativos.

Es este un objetivo que gira en torno al inicio del proyecto formativo y con ese fin se intenta identificar cuándo y cómo surge el proyecto en los centros, qué mecanismos se ponen en marcha para dar a conocer la propuesta formativa, qué intereses y motivaciones guían a los grupos de profesores para llevar a cabo esta formación, quiénes y por qué participan en este proyecto, etc.

3. Describir, valorar, comprender e interpretar cómo se desarrolla la propuesta formativa en los grupos de profesores.

El tercer objetivo se ocupa del desarrollo propiamente dicho del proyecto de formación. En este sentido interesa tener en cuenta las fases por las que atraviesa el proyecto en cada grupo, el papel de cada participante en el proyecto, la valoración general que se hace del desarrollo de la experiencia de formación, etc.

4. Describir, valorar, comprender e interpretar cuál es la dinámica de trabajo en los grupos de profesores.

Con este objetivo interesa profundizar en cómo se lleva a cabo el proceso de formación, cuál es el funcionamiento interno de los grupos. El objetivo, por tanto, analiza la dinámica de formación que tiene lugar entre los participantes (cómo se organizan las reuniones de formación, cuáles son las estrategias de formación que se ponen en práctica, cómo se distribuye el tiempo, etc.).

5. Describir, valorar, comprender e interpretar los diferentes ámbitos en los que repercute o tiene un impacto la propuesta de formación.

Este es un objetivo que se vincula a los posibles resultados que están relacionados con el impacto del programa en ámbitos variados, con la detección de cambios ya sea en los participantes en la formación, en las aulas y alumnado, en la organización del centro, en el modelo de apoyo y/o en el concepto de diversidad.

6. Analizar y valorar los puntos fuertes y débiles de la propuesta formativa, así como identificar e introducir ámbitos de mejora en la misma.

Este último objetivo pretende centrarse exclusivamente en la valoración de la propuesta formativa: cuáles son sus puntos fuertes y débiles. De este modo se debe precisar qué actividades de formación prefieren los participantes, qué valor tienen para ellos estas, cuáles son las dificultades que aparecen cuando se desarrollan dichas actividades, etc. Interesa además una valoración general de la propuesta, tanto de su utilidad como de su presentación y estructura. Forma parte de este objetivo la necesidad de detectar áreas de mejora, así como de introducir los cambios necesarios en la propuesta de formación.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño de investigación se articula en torno a tres fases y transcurre durante un periodo de cinco cursos escolares. La fase 1 se corresponde con la propia elaboración de la propuesta formativa que comenzamos a principios del curso escolar 98/99. La elaboración de diversos borradores lleva a una primera valoración, del diseño de la propuesta, basada en el juicio de expertos. Dicha valoración concluye en septiembre de 2000 en una propuesta formativa inicial que va a ser desarrollada por grupos de profesores en la fase 2 de la investigación.

La segunda fase, por tanto, abarca la puesta en marcha durante dos cursos escolares (curso 2000/2001 y 2001/2002) de la propuesta en grupos de trabajo, y la valoración tanto de la experiencia como de los materiales de formación.

En último lugar, la fase 3 de la investigación (durante parte de los cursos 2001/2002 y 2002/2003) supone la elaboración del informe de investigación, —aunque previamente se habían elaborado informes parciales durante el desarrollado de la propuesta, curso 00/01 y 01/02, y negociación de este con los participantes en la experiencia.

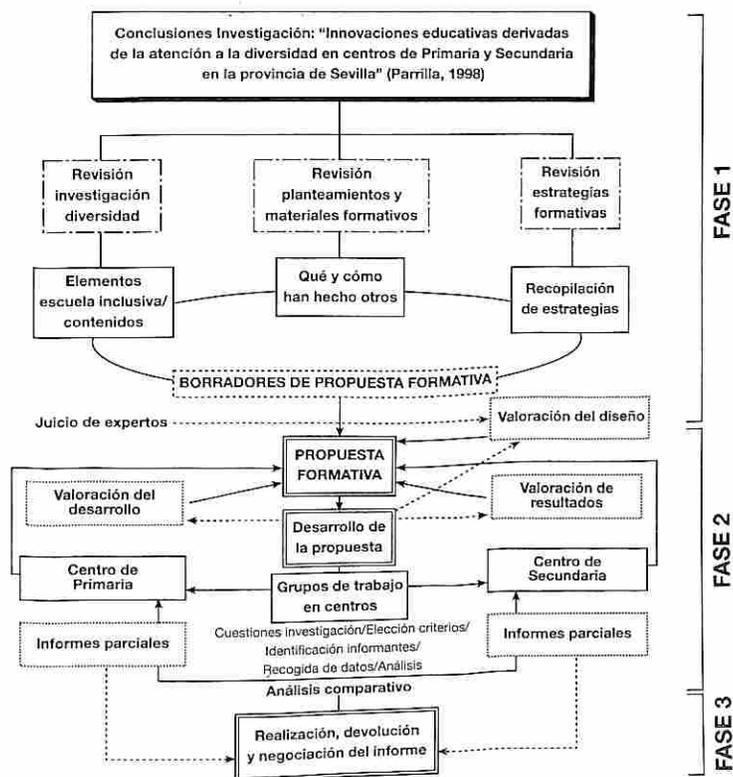


Figura 3: Diseño metodológico de la investigación

De la fase 1 de investigación cabe resaltar que la elaboración de la propuesta formativa supone un proceso cíclico (principios del curso escolar 98/99 hasta finales del curso 99/00), donde volvíamos una y otra vez a la revisión de otras investigaciones que habían perfilado los rasgos de escuelas con orientación inclusiva (buscando completar y comparar la investigación mencionada); de revisión de otros materiales formativos sobre atención a la diversidad (para conocer qué se había trabajado y cómo se había abordado); finalmente, también revisamos publicaciones sobre estrategias formativas y técnicas de grupo que nos podrían ayudar a completar este trabajo.

La fase 2 de investigación (puesta en marcha y valoración del proyecto formativo en dos grupos de trabajo) comienza con el desarrollo de los materiales de formación en dos grupos de trabajo (uno en un centro de Primaria y otro en Secundaria) y abarca un curso escolar en el caso 1 (centro de Secundaria) durante el 2000/2001 y dos cursos escolares en el caso 2 (centro de Primaria), 2000/2001 y 2001/2002. La metodología que hemos seguido en esta investigación se caracteriza por ser cualitativa, basándose en el estudio de casos de corte interpretativo.

Los instrumentos de recogida de datos que fueron utilizados en la fase 2 aparecen en la siguiente figura:

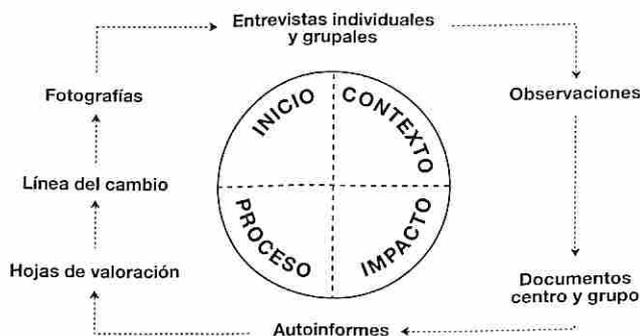


Figura 4: Técnicas de recogida de datos

Como se aprecia en esta figura, se hizo uso de entrevistas individuales y grupales semiestructuradas. Al mismo tiempo, se realizaron observaciones de las reuniones formativas de los dos grupos de trabajo. También se recurrió a los documentos del grupo de trabajo, como proyectos y memorias entregadas al centro de profesores, así como las conclusiones por escrito que se realizaban una vez que finalizaba cada actividad formativa. Los autoinformes fueron otro de los instrumentos de recogida de datos que se emplearon en esta investigación. Además, se obtuvo un número significativo de hojas de valoración para cada actividad. En estas los participantes reflexionaban por escrito sobre aspectos de la actividad formativa desarrollada. Por otro lado, se utilizó en esta investigación la técnica “la línea del cambio” de Ainscow et alii (1994) para conocer desde un punto de vista valorativo la trayectoria de la ex-

perencia formativa en ambos grupos de trabajo. Por último, también se recogieron fotografías que ilustraban el espacio donde tienen lugar las reuniones y diferentes agrupamientos de los docentes.

Para el análisis de datos nos hemos basado en el modelo interactivo de análisis de Miles y Huberman (1984). El programa informático de datos cualitativos AQUAD 5 ha facilitado el manejo de la información obtenida.

En este análisis se pueden identificar dos momentos. Por un lado se realiza un análisis general de la experiencia y por otro un análisis de cada actividad formativa. 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 esta 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.

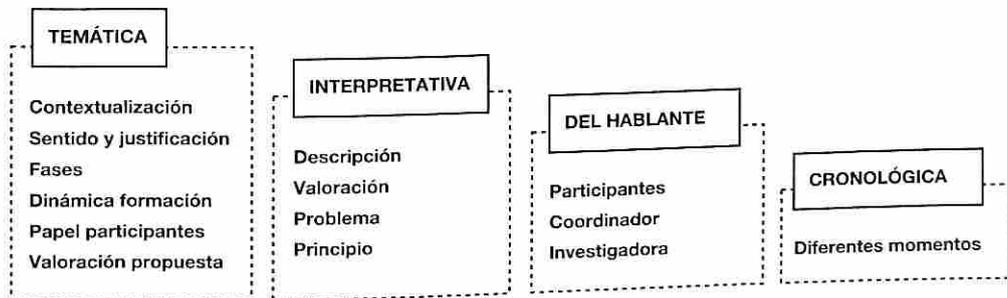


Figura 5: Codificación múltiple de la experiencia formativa

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. El esquema de análisis de datos que se sigue es el siguiente:

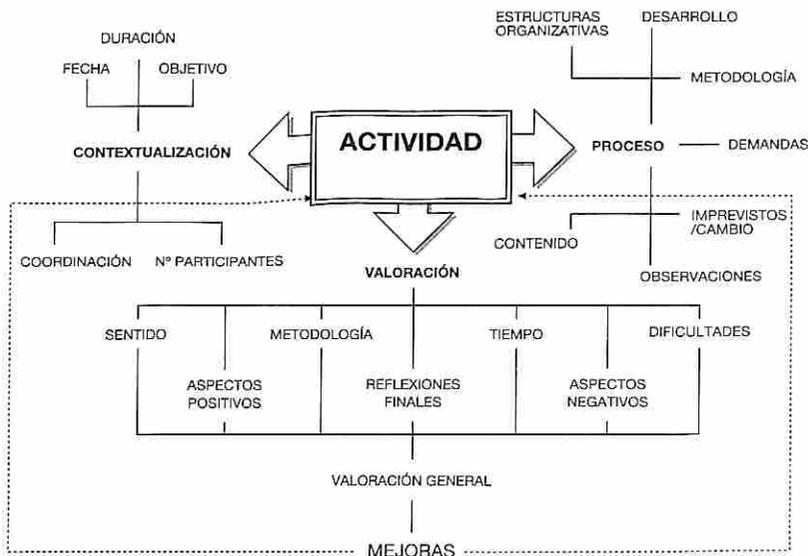


Figura 6: Codificación de las actividades formativas

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para presentar los resultados de esta investigación vamos a tener en cuenta las dos primeras fases de investigación, de modo que diferenciaremos, por un lado, el diseño de la propuesta de formación, y por otro, el desarrollo y valoración de la misma.

5.1. Diseño de la propuesta formativa

La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado (Moriña, en prensa) es el título de la propuesta formativa diseñada para esta tesis doctoral. En la tabla 1, que se incluye en la página siguiente, reseñamos una síntesis de aquellos elementos de la propuesta que pueden ayudar a definir el sentido de la misma:

- A quién/es va dirigida la propuesta formativa.

Esta propuesta de formación está pensada principalmente para ser desarrollada por grupos de docentes, tanto de Primaria como de Secundaria, que trabajan en un mismo centro escolar. En la medida de lo posible es conveniente que formen parte del grupo de trabajo profesores y profesoras de diferentes ciclos, profesionales del apoyo y algún miembro del equipo directivo.

- Concepto de diversidad.

El concepto de diversidad que sustenta esta propuesta está vinculado a una idea amplia de diversidad, que no se limita al concepto de necesidades educativas especiales, y abarca cualquier tipo de diferencia, personal o grupal.

A quién va dirigida	Grupos de profesores de un mismo centro (profesores de Primaria y Secundaria)
Concepto de diversidad	Amplio: diferencias de género, cultura, capacidad, origen social, etc.
Contenidos	Módulo 1. Por dónde empezar. Módulo 2. Descubrir la diversidad: celebrar las diferencias. Módulo 3. Planificar el apoyo en la escuela: proceso y desarrollo. Módulo 4. Desarrollar habilidades y conductas colaborativas. Módulo 5. Crear centros inclusivos: respuesta organizativa a la diversidad. Módulo 6. Crear aulas inclusivas: construcción de comunidades sociales y de aprendizaje
Duración de la propuesta y actividades	Propuesta: al menos un curso escolar Actividades: entre 1:30 h y 2 h
Gestión de las actividades	Autogestión: los participantes seleccionan las actividades, la metodología, adaptan las actividades, etc.
Tipo de agrupamientos	Agrupamientos colaborativos, pequeños grupos, parejas, grupos de reflexión, etc.
Tipo de actividades	Descripciones, cuestionarios, experiencias, análisis material teórico, elaboración de definiciones, elaboración de indicadores, etc.
Rol coordinador/a	Dinamizador, coordinación compartida

Tabla 1: Rasgos de las propuesta formativa

- Contenidos de la propuesta formativa.

El tema central de estos materiales gira en torno a la posible respuesta institucional e inclusiva a todos los alumnos. Concretamente, esta propuesta formativa surge de los resultados de distintas investigaciones cuyo objeto de estudio han sido las escuelas que han emprendido procesos de mejora para dar respuesta a la diversidad. Una serie de dimensiones ha surgido como elementos que describen a estos centros educativos y que los hemos agrupado en los seis modelos que aparecen en la tabla 2, que se incluye en la página siguiente.

- Estructura de la propuesta formativa.

Los materiales de formación están organizados en torno a módulos y actividades de formación. Para cada actividad hemos elaborado una hoja de instrucciones en la que se presenta el objetivo, el proceso a seguir y propuestas de valoración. A cada una de esas hojas le suele acompañar un material de apoyo o anexo.

Las actividades formativas de este material comparten una estructura común que se organiza en torno a cuatro partes:

- ¿Qué aprendemos?: Se trata de un apartado que define lo que se quiere conseguir con esa actividad (sería el objetivo de la actividad).
- ¿Cómo lo hacemos?: Se orienta cómo debe ser el proceso de la sesión de trabajo. Es decir, son las instrucciones, los distintos pasos que se deben dar para implementar la actividad.

<p>MÓDULO 1. POR DÓNDE EMPEZAR</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cómo planificar el proyecto formativo 2. Línea del cambio 3. El cambio como proceso 	<p>MÓDULO 2. DESCUBRIR LA DIVERSIDAD</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Educación inclusiva: educación para todos 2. Acerca del significado de diversidad 3. La evolución de la respuesta a la diversidad 4. Descubrir las diferencias culturales 5. Descubrir las diferencias de género 6. Descubrir las diferencias sociales 7. Descubrir las diferencias de capacidad
<p>MÓDULO 3. PLANIFICAR EL APOYO EN LA ESCUELA: PROCESO Y DESARROLLO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acerca del significado del proceso de apoyo en los centros 2. Problemas del apoyo en la práctica 3. Apoyo colaborativo: ejemplo de experiencias de apoyo 4. Analizando la puesta en práctica del apoyo 5. En busca de soluciones 6. Dos son más que uno 7. Construyendo un modelo de apoyo compartido 	<p>MÓDULO 4. DESARROLLAR HABILIDADES Y CONDUCTAS COLABORATIVAS: ESTRATEGIAS FORMATIVAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Acerca del significado de colaboración 2. ¿Cómo desarrollar la colaboración entre el profesorado? 3. Escuchar para comunicarse 4. ¿Qué dificulta o facilita la comunicación colaborativa? 5. La comunicación no verbal 6. Niveles de reflexión en el discurso 7. Enseñanza reflexiva 8. Algunas ideas para el aprendizaje del profesorado 9. Resolución de problemas de forma colaborativa
<p>MÓDULO 5. CREAR CENTROS INCLUSIVOS: RESPUESTA ORGANIZATIVA A LA DIVERSIDAD</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Características de los centros que responden a la diversidad 2. Actitudes del profesorado ante la diversidad 3. La escuela que pretende 4. De cultura individual a colaborativa 5. La formación del profesorado en el Proyecto de Centro 6. Modelo integrados o segregados 7. Colaboración escuela y familia 8. Todos participan en nuestra escuela 9. La participación del alumnado en el centro 	<p>MÓDULO 6. CREAR AULAS INCLUSIVAS: CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES SOCIALES Y DE APRENDIZAJE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Barreras para la participación y el aprendizaje 2. ¿Cómo responder a la diversidad del aula? 3. Desarrollo de prácticas inclusivas 4. Revisando la práctica de clase 5. ¿Cómo podemos enseñar? 6. Todos los alumnos y alumnas pueden aprender 7. Organización social del aula 8. Modelos organizativos que facilitan la diversidad 9. Aprendizaje cooperativo: qué es y cómo llevarlo a cabo 10. Aspectos a tener en cuenta para trabajar en grupo 11. ¿Cómo adaptar el aula para responder a la diversidad? 12. Dilemas sobre la evaluación del alumnado

Tabla 2: Contenido de la propuesta formativa

- Reflexiones finales: se proponen dos cuestiones para reflexionar y valorar el contenido que se trabaja en cada actividad.
- Materiales de apoyo: se introducen materiales (textos, casos, cuestionarios, etc.) que complementan y, a veces, guían las actividades (aunque no todas, la mayoría de actividades incorporan materiales de apoyo).

A continuación se presenta un ejemplo de la hoja de instrucciones de una actividad:

DE CULTURA INDIVIDUAL A COLABORATIVA

¿QUÉ APRENDEMOS?

Ayudar a identificar distintas facultades y condiciones para llegar a una cultura colaborativa en el centro educativo

¿CÓMO LO HACEMOS?

Formad pequeños grupos. Si queréis informaros más sobre la cultura colaborativa podéis leer el material de apoyo 5 (página 152), ve este mismo bloque temático. 

En el muro de piedra que aparece frente a la montaña en la página siguiente "El muro de piedra" podría acordar un obstáculo que impida llegar a la colaboración en vuestro centro.

Considerad cómo se podría eliminar cada piedra del muro, proponiendo alternativas.

Un portavoz de cada grupo debería exponer los resultados a todos los compañeros.

Finalmente, escribid dos columnas, en una colocad las dificultades y en otra, las alternativas para la colaboración en vuestro centro.

REFLEXIONES FINALES

¿Pensáis que una cultura colaborativa en vuestras escuelas puede ayudar a la mejora de la enseñanza para todos vuestros estudiantes? ¿Por qué? ¿Qué es lo que os ha parecido más importante en este debate?

- Duración de la propuesta formativa y de las actividades de formación.

Estos materiales tienen una cantidad suficiente de actividades como para prolongarse la formación en el tiempo, pudiéndose desarrollar incluso en más de un curso escolar. Hemos pretendido una propuesta flexible, de modo que según las necesidades de los grupos de profesores y las horas dedicadas a la formación se podrán optar por más o menos actividades.

Todas las actividades están previstas, a excepción de la actividad cómo planificar nuestro proyecto formativo (módulo 1) que puede durar algo más de tiempo y la actividad 7 del módulo 3, para ser llevadas a cabo en una sesión de una hora y media o dos horas. Pero no aparece una temporalización de cada actividad en la propuesta, lo cual permitirá a los grupos de trabajo de acuerdo a sus necesidades, establecer el ritmo que se crea conveniente para cada parte de la actividad.

A pesar de que el diseño de estas

Figura 7. Ejemplo de una actividad formativa

actividades responda al periodo de tiempo antes señalado, no debe entenderse esta sugerencia de manera rígida, ya que a veces la propia naturaleza de los grupos hará que se precise más o menos tiempo para su desarrollo, más o menos reuniones formativas para su implementación.

- Gestión de las actividades.

Proponemos como comunes a todos los grupos que inician su formación a través de los materiales una actividad formativa en cada bloque temático. Éstas son, la actividad introductoria, y una actividad de formación de cada módulo. Cada grupo de trabajo puede escoger el resto de las actividades. Dichas actividades pueden pertenecer a todos los bloques temáticos, a algunos concretos, o a uno solo. De igual modo, hemos propuesto una secuencia en la implementación de los módulos, y es la que aparece en este documento. De nuevo, es posible modificarla de acuerdo a los intereses de los grupos.

Creemos que no tiene sentido elaborar unos materiales con un número limitado de actividades para que todos los grupos implementen la propuesta homogéneamente. Partimos de que el centro es un nicho ecológico; su idiosincrasia, las características del contexto, la organización del centro, la comunidad educativa definirán las necesidades de formación de cada centro, que variará de unos a otros. Esto requiere que se prevean ofertas de formación variadas y que se adapten a cada centro.

- Tipos de agrupamientos.

El trabajo colaborativo entre los docentes y la reflexión grupal son una constante en las actividades de estos materiales. No obstante, también se han previsto momentos para que el profesorado trabaje individualmente. Sin embargo, siempre se complementa este aprendizaje individual con tareas grupales, ya sean parejas, pequeños grupos (de tres a cinco personas), grupos con más personas o con todos los participantes.

Las hojas de instrucciones de cada actividad indican qué agrupaciones se tienen que realizar en cada momento. Pero todo depende del número de participantes, pudiéndose adoptarse, si así se prefiere, agrupamientos distintos a los señalados en la hoja de la actividad.

- Tipos de actividades.

Se han previsto en estos materiales una gran variedad de actividades. Se pueden encontrar casos prácticos para analizar, descripciones de experiencias, análisis de materiales teóricos, actividades de juego de roles, cuestiones para profundizar en algún tema, elaboración de determinados conceptos y planes de acción prácticos, técnicas concretas de formación, actividades de reflexión sobre un tema concreto, diseño de actividades específicas y propuestas de indicadores para analizar la práctica e introducir en los distintos documentos formales de vuestro centro. Todo este tipo de actividades tiene una finalidad claramente funcional: que las distintas actividades ayuden a mejorar la práctica educativa y el centro escolar, para favorecer en último lugar, a todos los alumnos.

- Rol de coordinador/a.

Por último, proponemos que para la coordinación de cada sesión de formación se encargue un participante distinto. Esta decisión puede facilitar que se compartan responsabilidades, ya que el coordinador o coordinadora será la persona que dará las pautas, de acuerdo con lo que en la hoja de instrucciones de cada actividad se dice, estará encargada de distribuir el tiempo para cada una de las tareas a realizar, y de prever los materiales necesarios para las mismas (fotocopias, cartulinas, etc.).

- Desarrollo y valoración de la experiencia y propuesta formativa.

Aunque en la tesis doctoral dedicamos un capítulo a los resultados de cada estudio de casos realizado, para este artículo vamos a centrarnos exclusivamente en el análisis comparativo de ambos estudios de caso en el centro de Primaria y Secundaria.

5.2. El proyecto formativo en los dos estudios de caso

Los dos casos pasan por las mismas etapas, pero no con la misma intensidad y gradación. Quizás el que se parta de un proyecto formativo común explique esta coincidencia. Al mismo tiempo es de esperar, si se tiene en cuenta los contextos y naturaleza de los dos grupos de trabajo, la singularidad en muchos de los rasgos que definen a cada una de estas etapas. Cada grupo de trabajo, por tanto, se apropiará del proyecto formativo según su historia organizativa, experiencia formativa, carácter del grupo o sus intereses o motivaciones personales.

- Fase 1. Antecedentes: señas de identidad, origen y creación del grupo de trabajo.

La primera fase de la experiencia está relacionada con la adhesión de los participantes al proyecto de formación. Es un primer contacto con dicho proyecto y en el que se puede identificar tres aspectos: señas de identidad de cada grupo de trabajo, origen del mismo y negociación para crear ese grupo. Con relación a las señas de identidad se definen las bases en las que se va a sustentar el grupo de trabajo. Estas tienen en común en los dos casos el interés mostrado por buscar respuestas a la diversidad del aula. Aunque también es cierto que esta asunción cobra más fuerza en el caso 1. En este mismo caso resalta el concepto de diversidad del que parte el grupo, un concepto amparado en el modelo de integración educativa y que distingue entre alumnos con dificultades para aprender y alumnos que no presentan dificultades. Por el contrario, en el caso 2 se parte de un concepto que sobrepasa la idea de NEE y en el que se tiene en cuenta la heterogeneidad del alumnado. A pesar de esta concepción, a la hora de poner en práctica las respuestas a la diversidad se diferencian entre alumnos con NEE (de quienes son responsables los profesionales del apoyo) y resto de alumnos. De igual forma, otra seña de identidad de este caso está relacionada con la necesidad detectada en los participantes de que la formación en su grupo incida en la vida orgánica del centro.

En función de los supuestos de partida, los motivos que llevan a formar un grupo de trabajo para abordar la atención a la diversidad están fundamentados en la problemática que la diversidad plantea en las aulas y en el centro. En el IES los motivos se centran básicamente en la formación sobre estrategias para el aula y en el centro de Primaria se amplían los ámbitos de incidencia, enfatizando además el apoyo, la coordinación, la implicación de las familias y la formación colaborativa.

Esta primera fase finaliza con la construcción del grupo formativo. La negociación que tiene lugar en los dos casos parte de un mismo objetivo: la formación a través de los materiales, pero con un proceso genuino en cada caso. De hecho, en el segundo caso (Centro de Primaria) el grupo ya está formado antes de que entre en escena la investigadora y es así, que la negociación se lleva a cabo para que sea puesta en práctica la propuesta de formación. Para ello, en un primer momento se entra en contacto con el coordinador del grupo que hace de intermediario entre la investigadora y el grupo de trabajo. Y posteriormente se acuerda una reunión con el grupo

en su totalidad para presentar los materiales. A diferencia en el caso 1 (Centro de Secundaria), no existe un grupo de trabajo y la propuesta de formación se da a conocer en una reunión convocada para aquellas personas interesadas. A partir de aquí se estudian las posibilidades y algunos de los docentes que asisten a la reunión más otros que no están presentes deciden crear un grupo de trabajo tomando como base los materiales de formación.

- Fase 2. Definición del proyecto de formación.

El proyecto de formación para uno y otro caso adquiere una peculiar configuración. La elección de actividades en el primer caso está claramente circunscrita al bloque temático "aula". En este sentido el grupo de trabajo fue creado con este fin, mejorar la diversidad respecto al aula. De otra manera, el segundo caso comienza en el primer curso con una formación genérica acerca de todos los bloques temáticos de los materiales formativos y puesto que deseaba continuar con dichos materiales es el siguiente curso escolar en el que se centra en dos bloques concretos: aula y modelo de apoyo.

El caso 1 durante el año que dura la formación establece reuniones quincenales que en ningún momento suspenden o trasladan a otro día. Por el contrario, en el caso 2 la formación en el primer año se temporaliza semanalmente y algunas reuniones son suspendidas o realizadas en días diferentes a los previstos. Esta experiencia, en cuanto al tiempo, se vive por los participantes de forma negativa, y esto lleva a que en el segundo curso se aborde la propuesta formativa quincenalmente.

- Fase 3. Proceso formativo.

En el primer caso (Centro de Secundaria) la evolución del grupo fue vivida por los participantes de manera armoniosa y éstos no identificaron momentos críticos. El grupo fue madurando en cuanto a las dinámicas de trabajo, desarrollándose las sesiones con mayor soltura y espontaneidad. Quizás la reanudación del grupo en el segundo año sí pareció suponer una pequeña crisis puesto que hubo inconvenientes para retomar la formación.

En el segundo caso (Centro de Primaria) el proceso es contrario al caso anterior. En él los participantes viven determinadas crisis que para ellos suponen un paso adelante ya que de ellas aprenden e introducen mejoras en su grupo. Entre éstas cabe señalar el relax con el que se tomó la formación una vez que se expuso abiertamente la intensidad con la que se estaban llevando a cabo las reuniones. De todos los momentos críticos identificados en el caso destaca el que tuvo lugar cuando se dio continuidad al grupo en el segundo curso escolar. Este fue un periodo de turbulencia que hizo peligrar la marcha de la experiencia y que resultó en un cambio drástico de participantes.

5.2.1. Dinámica de trabajo en los dos estudios de caso

Dentro de este amplio apartado se va a hacer un análisis comparativo entre la dinámica de las reuniones formativas de ambos casos (centrándonos en el funcionamiento interno) y la utilidad de las actividades formativas (en qué aprendizajes repercuten).

- Dinámica de las reuniones formativas.

La dinámica de trabajo que se sigue en los dos casos se basa en un proceso gradual que se repite en cada reunión formativa. En los dos grupos de trabajo la persona encargada de la coordinación en cada actividad introduce qué y cómo se va a hacer. Inmediatamente después se desarrollan las actividades. Se finaliza la reunión reflexionando sobre la actividad en la hoja de valoración.

En concreto, en el caso 2, aparte de este formato en el segundo curso de desarrollo de la experiencia, todos los participantes leen la actividad formativa antes de ser llevada a cabo en la reunión. Además se ponen en práctica en las aulas los contenidos abordados y, posteriormente, se evalúan en el grupo de trabajo.

Al igual que ha ocurrido con la dinámica de las reuniones, el desarrollo de las actividades de formación se asemeja en uno y otro caso. En todas las actividades se parte de la hoja de instrucciones y se suelen formar parejas o pequeños grupos para llevar a cabo las demandas propuestas. Estas reflexiones son puestas en común para llegar a conclusiones. En el caso 1 se estudia la viabilidad práctica de los contenidos y en el caso 2 se ponen en práctica algunos de los contenidos.

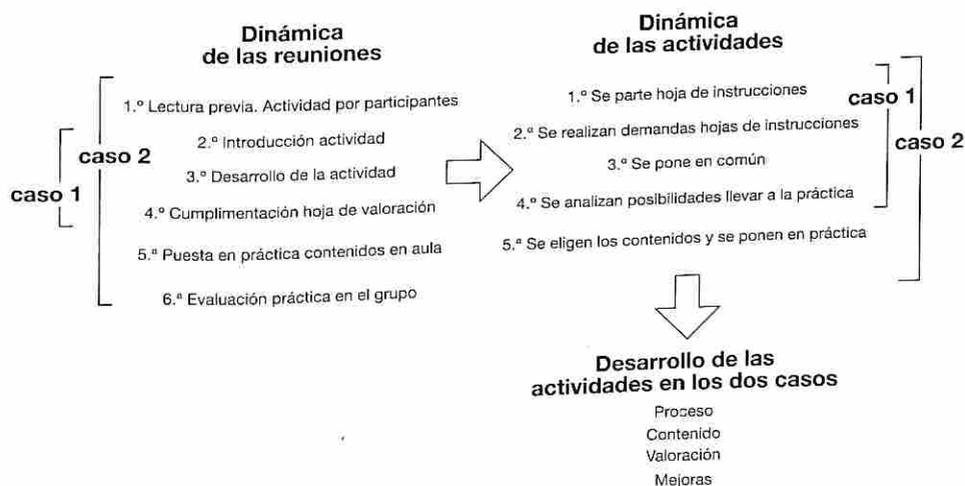


Figura 8: Dinámica de trabajo en los dos estudios de caso

Siguiendo con el desarrollo de las actividades cabe mencionar como la duración media de estas en los dos grupos de trabajo varía. En el IES cada actividad de formación se desarrolla en una única reunión que suele durar una hora y media. En el Centro de Primaria las actividades, normalmente, se implementan en dos sesiones, con un total de una hora media o dos horas entre ambas.

Respecto a los contenidos que se han abordado en estos casos, aunque existen coincidencias, cada uno de ellos ha seguido y adquirido unos aprendizajes concretos. Es el caso 2, precisamente, porque su formación se realiza en dos años —también porque sus intereses eran otros— el que ha recogido contenidos más diversos. Según los participantes, los contenidos del primer año sirven como una primera aproximación a diferentes factores relacionados con la diversidad (familia, colaboración, apoyo...). Y ya en el segundo año se centran en contenidos específicos: el aprendizaje cooperativo y el modelo de apoyo.

Aunque creemos que la puesta en práctica de esta propuesta formativa en dos centros aporta información limitada para establecer inferencias sobre las actividades que son elegidas por los grupos, en principio parece que el bloque temático “aula” es el que más preocupa o interesa a los docentes y en concreto estos prefieren actividades de formación que les ayuden a analizar cómo organizan su proceso de enseñanza-aprendizaje y qué cambios se pueden introducir (estrategias concretas) para mejorar este. En el proceso de puesta en práctica de las actividades formativas en los dos casos, en mayor o menor medida, se realizan modificaciones en las estructuras organizativas o en las demandas (bien porque se realicen demandas diferentes o, sobre todo, porque se omitan determinadas partes de la actividad).

5.2.2. Valoración del proceso formativo en los dos estudios de caso

Este apartado se centra, por una parte, en la valoración de la experiencia formativa (identificando los motivos que justifican la valoración positiva de la misma) y, por otra, en la valoración de la propuesta formativa (sus aspectos positivos y negativos, y sus consecuentes mejoras).

- Valoración de la experiencia en los dos casos.

Los motivos que en los dos casos se dan para dar sentido a la valoración positiva de la experiencia se han organizado en torno a diferentes categorías. Aunque las justificaciones no son las mismas en los dos casos, las categorías en las que se aglutinan sí son prácticamente las mismas: personal (se refiere al papel o características de los participantes); funcional (principalmente, relacionado con el para qué, cuál es la utilidad de la experiencia); interpersonal (hace alusión a las relaciones entre los docentes); profesional (indica el aprendizaje profesional de los participantes); terapéutica (recoge el apoyo moral entre los participantes); temporal (precisa el tiempo que dura la experiencia); y formativa (resalta el valor del proceso de formación). Esta úl-

tima dimensión no aparece en el caso 1 y, por el contrario, las categorías temporal, interpersonal y terapéutica no están presentes en el caso 2.

En concreto estas categorías en el caso 1 se ven reflejadas en las siguientes ideas: personal (implicación o compromiso de los profesores y características de estos); funcional (recurso que facilita la formación —apoyo trabajo docente—); interpersonal (intercambio de ideas y comunicación entre profesores); profesional (intercambio didáctico entre los participantes); terapéutica (sirve de apoyo psicológico); y temporal (siempre y cuando se continúe la experiencia).

En el caso del Centro de Primaria estas son las categorías y las ideas que se incluyen en ellas: personal (características de los componentes del grupo); funcional (repercusión en el centro, el grupo como un mecanismo de colaboración, cambios en el aula, ruptura de la monotonía diaria y mejora de la atención a la diversidad); profesional (intercambio didáctico); formativa (contenidos adaptados a los intereses del grupo, consecución de las metas del grupo y proceso de formación del grupo).

Se puede apreciar que en el caso 2 los motivos que se dan, aunque se refieren a diversos ámbitos, son principalmente funcionales. Es posible inferir de esto que la experiencia se considera valiosa por la repercusión que esta tiene para los participantes y el centro. En el caso 1, todas las categorías están representadas equilibradamente y no podemos establecer si hay alguna que sobresalga por encima de las otras.

- Valoración de la propuesta formativa en los dos casos.

En los dos estudios de caso se parte de la idea de que la propuesta formativa es relevante y provechosa para el proceso de formación. En estos grupos se llega a plantear el interrogante acerca de qué hubiera ocurrido si no se hubiera contado con los materiales formativos. Desde este punto de vista se duda de los resultados a los que se hubieran llegado, y se vincula el éxito de los grupos de trabajo a estos materiales.

En ambos casos existen notables coincidencias respecto a esta dimensión —independientemente de que sean expresados en diferentes términos—. De hecho, para los dos casos el valor de la propuesta radica en que es un punto de partida para comenzar a trabajar en un grupo de formación. Sin duda, además para ellos esta facilita el trabajo y ofrece un guión para organizar la formación.

Desde la perspectiva de la metodología que se propone en las actividades de formación, se cree que facilita la participación activa de los componentes del grupo, así como la dinamización de las reuniones. Por parte de los contenidos de la propuesta se destaca su factibilidad, en el sentido de la posibilidad de ser llevados a la práctica.

También en los dos casos se valora la estructuración de la propuesta; su concreción a la hora de plantear directamente en la hoja de instrucciones qué es lo que hay que hacer; la precisión en la hoja de instrucciones para explicar con claridad las

diferentes demandas; y la flexibilidad de la propuesta, puesto que se da la suficiente libertad para que las actividades sean adaptadas por los grupos.

En el caso 2, además de estas ideas, se valora el hecho de que los contenidos sean bastante completos y se adapten a sus intereses. Al mismo tiempo es importante que haya un mínimo de actividades por bloque temático, ya que eso ayuda a que se comparta un lenguaje común. Por último, a partir de estos materiales, según los participantes, es posible crear otros.

Por parte de las mejoras identificadas en los dos casos las diferencias son significativas. De hecho, en ningún momento detectamos alguna semejanza entre ambos.

En el IES, dos mejoras se refieren a que se contemple en las actividades de formación diferentes enfoques para cada asignatura y a que se incluya material para trabajar directamente con los alumnos. En ninguna de estas propuestas, aunque queda patente en este informe, se tratan de mejoras que podamos introducir en nuestra propuesta puesto que creemos que esto no sería afín al propósito de la misma. No ocurre lo mismo con el resto de mejoras. Es así que estas han sido tomadas y como resultado hemos modificado las actividades. La primera mejora se refiere a que en la hoja de instrucciones se contemple un apartado explícito en el que se indique la puesta en práctica de los contenidos (esto aparece indicado en las actividades que así ha sido posible). La segunda mejora se refiere a que se planteen simulaciones de los contenidos en las actividades. Para ello en algunas de las actividades formativas hemos añadido esta estrategia metodológica. La última mejora tiene que ver con la sistematización de las conclusiones, de modo que también en la hoja de instrucciones se puntualice una demanda que indique concluir la actividad.

Las mejoras que sugieren los participantes en el caso 2 están vinculadas principalmente con los materiales de apoyo. Para este grupo algunos materiales no se ajustan a la realidad y otras actividades deberían estar acompañadas con vídeos o textos teóricos. Esto es así porque la incorporación de estos textos implica una oportunidad para que los docentes puedan leer, dado el escaso tiempo que tienen para dedicarse a esta actividad.

5.2.3. Impacto de la experiencia en los dos estudios de caso

Como punto final de este capítulo, el análisis comparativo del impacto de la experiencia en los dos casos refleja una estructura común de ámbitos de influencia que tanto coinciden en algunos de los elementos como se distancian en otros.

En los dos casos, aunque se use un lenguaje distinto por los participantes para expresar el impacto, notamos muchas ideas que se repiten. Entre estas con relación a los miembros del grupo se refleja el efecto de la experiencia en el aprendizaje colaborativo del profesorado (como este aprende de y con los demás, cómo adquiere habilidades y conductas colaborativas y las pone en práctica), en el intercambio profesional que se produce o en el incremento de la participación favorecido por las

estrategias metodológicas de la propuesta formativa o el rol de coordinación. Sin embargo, una lectura pormenorizada de la información también demuestra cómo en el caso 1 se hace mayor hincapié en el apoyo psicológico derivado de las reuniones (el profesorado no solo aprende contenidos profesionales, también el grupo le ayuda a descargar tensiones). La organización de cada centro (sobre todo al tratarse de un IES y un centro de Primaria) propicia el que en el caso 1 sea más valorado el intercambio personal y la comunicación entre los docentes. Principalmente, porque los encuentros entre colegas, formales o informales, más aún entre profesores de diferentes departamentos, son prácticamente inexistentes.

Respecto al impacto en los alumnos y aulas, los dos estudios de caso parten de un cuestionamiento de su propia práctica y se aprecia una evolución en cuanto a una mayor concienciación y sensibilización hacia todos los alumnos. En ambos casos se intentan prever respuestas de calidad para "todos" los alumnos. A pesar de esta coincidencia, la puesta en práctica de cambios en las aulas no ocurre de la misma manera en los dos casos. En el IES se analiza la práctica, se piensan cambios e incluso algunos docentes ponen en práctica contenidos abordados en las reuniones formativas. Pero estos docentes no planifican estos cambios con el resto de sus colegas, no programan sistemáticamente con ellos qué cambios van a introducir, cómo y cuándo, y tampoco evalúan el proceso y resultado de esos cambios. Todo esto sí que forma parte del caso 2.

El impacto en el centro en líneas generales es similar en un caso y otro. En este sentido se observa como la experiencia ayuda a que se contemple al grupo de trabajo como un elemento dinamizador. El hecho de que un número de profesores del centro participe en esta experiencia permite un incremento de la colaboración en él. Es, además, el grupo de trabajo una modalidad formativa que surge como alternativa a la tradicional formación a través de cursos externos al centro. Por último, también el impacto se aprecia en la difusión de las conclusiones del grupo de trabajo al resto del claustro.

El modelo de apoyo es un ámbito de incidencia que es propio únicamente del caso 2. Este tiene que ver con tres repercusiones. En primer lugar, se reconoce una progresión en el concepto de apoyo, respecto a quién recibe el apoyo (no solo el alumno diagnosticado, sino que todos los alumnos tienen derecho a este y también otros miembros de la comunidad educativa) y a quién se responsabiliza del apoyo (no solo el profesional de pedagogía terapéutica). En segundo lugar, se establece y pone en práctica el refuerzo educativo como una parte del modelo de apoyo. Y en tercer lugar, se esboza un modelo de apoyo para el centro.

El último ámbito hace referencia al concepto de diversidad. En ambos casos la evolución de este concepto es manifiesta y se interpreta este como una oportunidad para que todas las personas se enriquezcan. Pero en el primer caso se hace especial énfasis en la idea de que la diversidad no debe ser contemplada como responsabilidad exclusiva de la Administración y en esta el profesorado puede y tiene mucho que decir. Esta responsabilidad en el segundo caso se manifiesta en los propios profesionales del

centro. Así, si antes se pensaba que la respuesta a la diversidad era propia del profesor de apoyo, después de la formación a través del grupo de trabajo se considera que esta responsabilidad también es de los tutores. Un último aspecto que se señala en el concepto de diversidad en el Centro de Primaria recoge la idea de que en este tiene cabida todos los alumnos (y no como se creía en un principio: solo determinados alumnos).

6. DISCUSIÓN

Este artículo finaliza con la discusión de resultados que se presenta en torno a los seis objetivos que nos hemos propuesto en esta investigación. Vamos a llevar a cabo una exposición selectiva, en la que tan solo comentamos algunas de las ideas fruto de esta investigación.

“Diseñar una propuesta de formación y, describir y explicar el proceso puesto en marcha para ello, así como los principales elementos de esta propuesta”.

De los resultados de la investigación cabe mencionar cómo el diseño de la propuesta de formación debe ser concebido con flexibilidad. Esto quiere decir que para los participantes en este estudio es importante que cada uno de los elementos que forma parte de la propuesta formativa sea estructurado de una manera flexible, persiguiendo que los grupos de trabajo puedan adaptarlos a sus intereses, y a la vez que sean ellos mismos los que gestionen su propio proyecto de formación.

De esta propuesta los principales elementos que creemos garantizan esta elección han sido tres. La flexibilidad para seleccionar las actividades de formación más acordes a sus intereses y necesidades. En segundo lugar, el tiempo no ha sido diseñado rígidamente. Por una parte, aunque se sugería que estas actividades estaban pensadas para ser desarrolladas en una hora y media o dos, los grupos han contado con la suficiente libertad para seguir esta recomendación, o por el contrario ajustar ese tiempo a su funcionamiento grupal. Por otra parte, en la hoja de instrucciones de cada actividad, aunque se indican las partes de la actividad, no se precisa la temporalización de cada una de ellas. Esto deja bastante margen para que en los dos grupos de trabajo se haya autogestionado ese tiempo.

Además, el hecho de que los contenidos y estrategias metodológicas sean variados son elementos que facilitan el proceso formativo. La variedad de los contenidos, según los participantes en la formación, facilita que la oferta formativa sea amplia y se adapte a diferentes grupos de profesores. Los datos indican que es esencial en una propuesta de formación contenidos referidos a la planificación didáctica y organizativa del aula. Asimismo, la combinación de estrategias metodológicas, de acuerdo a los profesores de este estudio, también supone un factor que favorece la formación. En cualquier caso todas estas estrategias han tenido como meta propiciar la colaboración entre colegas y fomentar la reflexión grupal.

Por último, la estructura de la propuesta formativa ayuda al proceso formativo de los grupos de trabajo. Como hemos visto previamente, los dos grupos de trabajo que han desarrollado esta propuesta coinciden en valorar positivamente la estructura de los materiales. Para ellos, esta estructura ha facilitado la participación y organización de lo que había que hacer. Ellos consideran que en las hojas de instrucciones se explican claramente los pasos a seguir para llegar a la meta propuesta. Junto a ello valoran que los planteamientos sean concretos y estén estructurados.

Pensamos que este tipo de materiales puede orientar los procesos formativos de aquellos centros que cuentan con poca experiencia en prácticas de colaboración, y en concreto pueden servir a aquellos grupos de trabajos que se inician en esta modalidad de formación. En este sentido, no vemos fácil, aunque tampoco imposible, que grupos de profesores que nunca antes han aprendido colaborativamente, formen grupos de autoformación sin ningún tipo de asesoramiento, ya sea interno o externo. Este asesoramiento es posible que provenga de agentes de formación o de propuestas formativas similares a la que hemos diseñado.

“Describir, explicar y comprender cómo y por qué se inician los proyectos formativos en los centros educativos”.

En primer lugar, la respuesta a la diversidad del aula motiva el origen de la experiencia formativa. Es así que aunque la diversidad del aula no es el único motivo que incita a los participantes en esta investigación a formar parte del proyecto, sí que es la preocupación que comparte la mayoría de ellos. Por tanto, lo que realmente mueve a estos docentes hacia un proceso de formación son sus inquietudes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Están interesados en adquirir destrezas metodológicas que les permitan desarrollar con mayor desempeño la práctica educativa en un aula diversa.

Esta conclusión no es de extrañar si consultamos trabajos como los de Ainscow et alii (2001) o Showers (1990). En dichos trabajos el aula, como espacio didáctico y social, es la preocupación principal que origina las experiencias formativas.

Por otro lado, el proyecto formativo adopta un sentido particular en cada grupo de trabajo. En este sentido, en cada estudio de caso hemos apreciado cómo los participantes hacen suyo el proyecto, apropiándose, en alguna medida, de la esencia de los materiales de formación, adaptándolo para que se ajuste a las características y evolución de los grupos y sus centros, a las concepciones y experiencias de los participantes, y a la naturaleza del proceso de formación.

“Describir, valorar, comprender e interpretar cómo se desarrolla la propuesta formativa en los grupos de profesores”.

Cabe destacar que el desarrollo de la propuesta de formación atraviesa por las mismas fases en los dos estudios de caso. Por ello no hemos podido concretar procesos excepcionales para cada caso. Las fases por las que atraviesa el desarrollo de

la propuesta formativa son las mismas: definición y contextualización del proyecto, puesta en práctica del mismo y continuación de la experiencia a través de grupos de auto-formación.

Asimismo, un proyecto conocido y compartido por todos facilita el desarrollo de la formación. De este proyecto los docentes destacan las estrategias metodológicas que han ayudado a desarrollar reuniones más dinámicas y participativas, la necesidad de llegar a compromisos al final de las reuniones de formación y de dedicar tiempo a reflexiones finales.

Otra idea que cabe resaltar es que los miembros de los grupos de trabajo aprenden un patrón de participación que implica una organización de la formación, mediante la cual, a través de estrategias colaborativas, se interiorizan diferentes fases en la participación de los docentes. Esas fases, que no tienen por qué ser las mismas que las propuestas en los materiales, por regla general, comienzan con un comentario compartido de lo que hay que hacer en esa actividad. Posteriormente, se crean pequeños grupos o parejas para analizar determinadas demandas. Estos grupos se pueden formar en más de una ocasión durante la sesión de formación. Esta fase puede incluir la lectura de algún material de apoyo, que puede trabajarse individual o colectivamente. La participación, después de esto, tiene lugar entre todos los docentes, finalizando siempre la actividad formativa con un debate entre todos ellos.

Este patrón de participación sugiere que este tipo de estructuras organizativas y este tipo de propuestas metodológicas incrementan el nivel de participación. Aunque la mayoría de participantes reconocen este hecho, posiblemente se aprecia más por aquellas personas que en un principio se mostraban más reacias a la intervención oral. En ellas se percibe un ligero cambio, escuchándose más sus voces al final de la experiencia formativa y asumiendo la dinamización de las reuniones mediante la coordinación de estas. Independientemente de ello, siempre y cuando la formación se ha producido en pequeños agrupamientos, la implicación de todos los participantes ha sido bastante equilibrada.

“Describir, valorar, comprender e interpretar cuál es la dinámica de trabajo en los dos grupos de profesores”.

Hemos 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 o coordinadora 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 esta ha sido la estructura menos frecuente). Las demandas de las actividades suelen resolverse entre un número reducido de miembros del grupo. Estas mismas 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 estos en la práctica y/o se decide cuáles se van a poner en práctica.

Hemos podido apreciar también cómo para los participantes en esta investigación los contenidos que han elegido y trabajado han sido los oportunos, en el sentido de que son los que realmente inquietan y ocupan sus conversaciones. Estos contenidos, tenemos que decir, han sido variados y han tratado de acotar el tema de la diversidad desde diferentes dimensiones. Es natural que según las actividades seleccionadas por los dos grupos de trabajo los contenidos y como consecuencia, los aprendizajes de los participantes sean unos u otros. Los temas han oscilado desde el concepto de diversidad al modelo de apoyo interno; desde la colaboración en los centros a la implicación de las familias; desde el modelo de cambio en un centro a la organización social del aula; y así podríamos continuar.

En cuanto a las estrategias metodológicas, la colaboración ha sido la estrategia que ha centrado e 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 en los participantes habilidades y conductas colaborativas, y esto solo ha sido posible mediante la práctica de estas 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.

Como cierre de este objetivo queda señalar que la coordinación rotativa no solo ha ayudado a que todos los miembros del grupo se responsabilicen del proyecto de formación, sino que también ha introducido un elemento de cambio. Con relación a esto, para los participantes supone una novedad que en cada actividad sea un compañero distinto el coordinador. Esto aporta un cierto misterio a la actividad, esperando las iniciativas de cada uno. Los coordinadores han podido proponer agrupamientos distintos, obviar determinadas demandas, introducir nuevos interrogantes y/o organizar la actividad de una forma completamente distinta a la indicada en la hoja de instrucciones.

“Describir, valorar, comprender e interpretar los diferentes ámbitos en los que repercute o tiene un impacto la propuesta de formación”.

En primer lugar, los profesores, durante el desarrollo de las actividades de formación, ponen en práctica una serie de habilidades que se encaminan hacia prácti-

cas colaborativas. No solo 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.

En segundo lugar, la mejora de la diversidad en el aula responde a un proceso que atraviesa diferentes etapas. En este estudio hemos llegado a la conclusión de que la respuesta a la diversidad en el aula es un proceso reflexivo que transcurre por 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.

En tercer lugar, el proyecto de formación sensibiliza al profesorado respecto a la respuesta a todos los alumnos. El alumnado adopta un rol más 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. En el aula se desarrollan habilidades de escucha. En ella los profesores se muestran más sensibles al pensamiento de sus alumnos, tienen más en cuenta sus opiniones a la hora de la programación, y se enriquece la comunicación entre docente y discente. Hay una mayor concienciación y compromiso acerca de que se debe dar una respuesta de calidad para todos.

En cuarto lugar, aunque es cierto que en los centros se consolida una opción formación (grupos de trabajo) inexistente hasta el momento en que comienza esta investigación. No es posible afirmar que la propuesta formativa haya incidido en el desarrollo de una cultura de colaboración en los centros. En este sentido, los cambios en esta dimensión son poco significativos. Tanto en el Centro de Primaria como en el de Secundaria los docentes han reflexionado sobre la colaboración, la ausencia de esta en sus respectivos centros y la necesidad, en consecuencia, de ser desarrollada. Pero en ningún caso se han producido mejoras sustanciales en este sentido.

Notamos que ha habido una evolución en cuanto a las redes de comunicación entre los docentes. Las reflexiones de los grupos de trabajo han sido compartidas con el resto del claustro. Ha habido un ligero incremento de la coordinación entre el profesorado para tratar temas pedagógicos. Se aprecia una mayor sensibilización de todos hacia el tema de la diversidad o en algún claustro se ha reflexionado sobre las conclusiones de los grupos de trabajo. Sin embargo, no podemos hablar de cultura colaborativa. Se continúa trabajando aisladamente en los centros, no se buscan estrategias para que las familias se impliquen, la colaboración no surge de forma es-

pontánea y voluntaria, los sistemas de comunicación continúan siendo insuficientes, etc. La colaboración, por tanto, tiene lugar en ocasiones puntuales y la mayoría de las veces para llevar a cabo una tarea muy concreta.

Este hecho, por otra parte, es de esperar si tenemos en cuenta que el tránsito de una cultura individual a colaborativa es un proceso lento, que se extiende en el tiempo y en el que debe involucrarse toda la organización educativa (Ainscow, 1999; Marcelo, 1997; Sancho et al., 1993).

En quinto lugar, el proyecto formativo ha supuesto una plataforma para pensar y planificar desde un marco más curricular el modelo de apoyo interno. En concreto, el modelo de apoyo terapéutico que se desarrolla en este centro se cuestiona por los miembros del grupo de trabajo. Para ellos este debe mejorarse y para ello deciden dedicar parte de su formación a este fin.

Como resultado del proceso formativo acerca del modelo de apoyo interno hemos percibido una evolución conceptual y práctica de este. El apoyo, ahora, se concibe, 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 solo a los alumnos con NEE, sino que todo el alumnado tiene derecho a este. Pero también debe tenerse en cuenta que el apoyo debe ir dirigido a profesores, familia y toda aquella persona que lo precise.

Finalmente, el concepto de diversidad evoluciona hacia planteamientos más inclusivos y comprensivos acerca de las diferencias humanas. 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 este grupo de trabajo era percibida por los participantes como un problema que había que solucionar, después de esta formación sigue formando parte del concepto esta idea, pero además la diversidad comprende otro significado, la diversidad como una riqueza, como una oportunidad de aprendizaje.

El concepto de diversidad se amplía incluyendo en este 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 dificultades para el aprendizaje, en este momento se reconoce la amplitud del concepto –como otros tienen cabida en el mismo.

En último término este concepto implica que se reconoce la responsabilidad de los docentes en la respuesta a la diversidad. Desde concepciones externas, como atribuir la incapacidad 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.

“Analizar y valorar los puntos fuertes y débiles de la propuesta formativa, así como identificar en introducir ámbitos de mejora en la misma”.

Respecto a este último objetivo es posible reconocer la convergencia de tantos puntos fuertes como débiles. Comenzamos por aquellos rasgos que consideramos o, más bien, los participantes en la investigación consideran, cruciales para el éxito de este proyecto formativo. Entre ellos debemos referirnos al diseño o estructura de la propuesta formativa. La forma en que ha sido diseñada esta propuesta contribuye a la participación activa de todos los participantes y dinamización de las reuniones. Es un diseño que organiza el trabajo, sirve como guía para planificar y llevar a cabo las reuniones. Es, por tanto, un punto de partida que ayuda a centrar lo que hay que hacer y economiza los esfuerzos y tiempo de los docentes. En este sentido, para los docentes, esta es una propuesta estructurada, que presenta con claridad y concreción qué y cómo hay que hacer. El potencial de este diseño se deja ver cuando los propios protagonistas de los casos plantean qué hubiera ocurrido si no hubieran partido de estos materiales de formación. Para ellos no cabe duda de que la efectividad del grupo hubiera sido muy distinta, relacionando directamente el éxito de su formación a dichos materiales.

La propia gestión de la propuesta ha sido otra de las claves de estos materiales. El hecho de no tratarse de una propuesta cerrada, sino que se deja la suficiente apertura para que los grupos autogestionen su formación, juega un papel importante en este proyecto. Este planteamiento ayuda a que los docentes vean como suyo el proceso formativo, ellos tienen capacidad de decisión para elegir las actividades que desean, para organizarlas según sus intereses, para distribuir el tiempo. Los docentes tienen control sobre su formación y adaptan la propuesta a las características de su grupo y organización. Esto ayuda a que sientan como propio el proyecto.

Otro punto fuerte de esta propuesta está vinculado a cómo se concibe el aprendizaje. La formación entre iguales, la colaboración, reflexión, incide en la funcionalidad de lo que se aprende. Estos contenidos teóricos sirven casi de excusa —a veces proponemos textos controvertidos— para que los participantes los cuestionen y relacionen con su experiencia profesional, lleven estos de la teoría a la práctica, analizando reflexiva y colaborativamente su realidad personal e institucional. No son las esperadas recetas que tanto demandan los profesionales de la educación, sino que se ofrece una plataforma para que ellos puedan compartir sus preocupaciones, conocimientos y prácticas. Son los participantes en la formación, en definitiva, los que enseñan al resto de colegas, aprenden junto a sus compañeros, entre ellos se construye el proceso de aprendizaje.

También relacionado con la forma de aprender tenemos que hacer mención a los contenidos que se incluyen en esta propuesta. El hecho de que exista una oferta

amplia de contenidos, de nuevo, influye en la adaptación que antes mencionábamos. En nuestra investigación a los participantes les gusta encontrarse con esta variedad de temas, las expectativas son altas cuando encuentran un número sustancioso de actividades que responden a sus inquietudes y que ellos ven como completo. Sienten que encuentran respuestas a sus necesidades formativas. Esto democratiza, creemos, un poco más el proceso de autogestión. A su vez valoran la factibilidad de los contenidos, la cercanía de estos a la práctica. Son temas tangibles que pueden ser llevados a la práctica.

Asimismo, respecto a lo amplitud de los contenidos, recogiendo la mayoría de condiciones presentes en las escuelas inclusivas, es una arma de doble filo porque precisamente en ella encontramos la primera limitación de estos materiales de formación. Creemos que una propuesta que pretenda mejorar la atención a la diversidad desde el modelo de educación inclusiva tiene que contener, de una forma u otra, los contenidos que proponemos, pero dudamos de la aceptación que tengan todos ellos. Por nuestra experiencia hemos visto que pudiendo elegir entre una oferta variada van a ser los temas del aula los más solicitados. En función de esto nos preguntamos 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, estos son necesarios para ayudar a caminar a los centros hacia prácticas inclusivas. Si se da esa opción de elección estamos prácticamente seguros que habrá actividades de formación, además de módulos que nunca sean elegidos, incluso cuando un diagnóstico de necesidades refleje su necesidad. Desde este planteamiento consideramos que los proyectos de formación, en la medida de lo posible, deben de 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. Debe ser una selección de contenidos que además del aula se centren en otros temas, imprescindibles para dar una respuesta holística a las demandas derivadas de la atención a la diversidad.

Otra limitación que hemos encontrado en este trabajo se centra en los materiales de apoyo. Aunque hemos buscado materiales actuales y contextualizados a centros de Primaria y Secundaria de territorio nacional, estos deben volver a ser revisados. Las discusiones llevadas a cabo en los dos estudios de caso pueden ayudar a elaborar materiales que se incluyan en la propuesta. Reconocemos, además, que en la propuesta se podrían incluir más fotografías, imágenes, etc., para ilustrar los contenidos, así como algún vídeo que, o bien ejemplifique una reunión de formación, o clarifique determinados temas.

Como punto débil de estos materiales también podemos nombrar la propuesta de tiempo. Las actividades de formación han sido pensadas para ser desarrolladas durante la sesión dedicada a la formación (el tiempo va a depender de cómo haya si-

do organizado por los grupos) de modo que no recaiga mayor esfuerzo en los participantes. Esto quiere decir que están elaboradas para facilitar el trabajo, para ser leídas y trabajadas en la misma reunión, sin necesidad de dedicar más horas en el tiempo libre. Para algunos docentes esto ha supuesto en cierta manera una dificultad, puesto que creían que necesitaban más tiempo para reflexionar, y por ello preferían leer la actividad previamente. Sin duda, los estilos de aprendizaje de los participantes condicionan la puesta en marcha de las actividades. De esta manera no consideramos un inconveniente el que las actividades se desarrollen en más tiempo del previsto, sino que por el contrario esto debe ser decidido por los integrantes de un grupo. Pero de nuevo nuestra experiencia en esta investigación nos dice que el tiempo condiciona el clima en el que se desarrolla un proceso formativo. Es importante planificar el tiempo contando con el consenso de todos los participantes, de tal manera que este sea gestionado con flexibilidad y de acuerdo al ritmo de trabajo de los grupos. Esto nos lleva a pensar que no todos los grupos organizarán la formación y el tiempo de la misma forma.

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.
- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow M.; Hargreaves, D.; Hopkins, D.; Balshaw, M. y Black-Hawkins, K. (1994). *Mapping change in schools. The Cambridge manual of reasearch techniques*. Cambridge: University of Cambridge Institute of Education.
- Alderson, P. (1999). *Learning and inclusion. The Cleves School Experiencie*. London: David Fulton Publishers.
- Arnáiz, 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.
- Ballard, K. y Macdonald, T. (1998). "New Zealand: Inclusive school, inclusive philosophy?" En T. Booth y M. Ainscow (eds.), *The From to us* (pp. 68-94). London: Routledge.

- Blanco, R. et al. (1997). *Las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Atención a la diversidad* (2.ª edición). Madrid: MEC.
- Booth, T y Ainscow, M (1998). "Making comparisons: drawing conclusions". En T. Booth y M. Ainscow (eds.), *From them to us* (pp. 232-246). London: Routledge.
- 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.
- Clark, C.; Dyson, A. y Millward, A. (1999). "Inclusive education and schools as organizations". *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 37-51.
- Corbett, J. (1999). "Inclusive education and school culture". *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), 53-61.
- Daniels, H. y Gartner, P. (1998). *Inclusive Education*. London: Kogan Page
- Demchak, M. (1999). *Facilitating effective inclusion through staff development*. Conference Proceeding of the American Council on Rural Special Education, Nuevo México.
- Gallego, C. (2001). *Los Grupos de Apoyo entre Profesores: proceso de formación y desarrollo*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla.
- Gartner, A. y Lipsky, D.K. (1987). "Beyond special education: toward a quality system for all students". *Harvard Educational Review*, 57 (4), 367-395.
- Giangreco, M.F. (1997). "Key lessons learned about inclusive education: summary of the 1996 Schonel Memorial Lecture", *International Journal of Disability, Development and Education*, 44 (3), 193-206.
- Hopkins, D.; Ainscow, M. y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hopkins, D.; West, M. y Ainscow, M. (1996). *Improving the quality of education for all: progress and challenge*. London: Fulton.
- Lipsky, D.K. y Gartner, A. (1996). "Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society". *Harvard Educational Review*, 66 (4), 762-795.
- López, 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.
- Marcelo, C. (1997). "La naturaleza de los procesos de cambio". En C. Marcelo y J. Yáñez (eds.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. (pp. 10-39). Barcelona: Ariel Educación.
- Miller, K. y Savage, L. (1995). *Including general educators in inclusion*. Conference proceedings of the American Council on Rural Special Education.

- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- 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 Martín, C. (1993). "Designing successful learning: staff development for outcome-based instruction". *Journal of staff development*, 14 (3), 28-31.
- Mordel, K.N. Y Stromstad, M. (1998). "Norway, adapted education for all?". En T. Booth y M. Ainscow (eds.), *The From to us* (pp.101-117). London: Routledge.
- Moriña, A. (en prensa). *La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Munger, L. (1995). "Job-embedded staff development in Norwalk schools". *Journal of staff development*, 16 (3), 6-12.
- Ortega, R. et al. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- Parrilla, A. (1992). *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla: Grupo de Investigación Didáctica.
- Parrilla, A. (1998). *Análisis de Innovaciones Educativas derivadas de la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria*. CIDE (trabajo inédito).
- Parrilla, A. (2000). *Proyecto docente e Investigador II*. Cátedra de Universidad, Octubre, Universidad de Sevilla (material inédito).
- Pijl, S.J.; Meijer, C.J.W. y Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education. A global agenda*. London: Routledge.
- Ponticell, J. (1995). "Promoting teacher professionalism through collegiality". *Journal of Staff Development*, 16 (3), 13-18.
- Porter, G. (1995). "Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion". *Prospects*, 25 (2), 299-309.
- Roger, B. et alii (1992). *Schools are for all kids: school site implementation*. New York: Teachers College Press.
- Rouse, M. y Balshaw, M. (1991). "Collaborative INSET and special educational needs". En G. Upton (ed.), *Staff training and special educational needs* (pp. 90-101). London: David Fulton Publishers.
- Sancho, J.M.; Hernández, F.; Carbonell, J.; Tort, A.; Sánchez-Cortés, E. y Simo, N. (1993). *Aprendiendo de las Innovaciones en los centros*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Sapon-Shevin, M. (1998). *Because we can change the world*. Boston: Allyn and Bacon.
- 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. (1995). *Changing theories and practices of discipline*. London: The Falmer Press.
- Slee, R. (2000). *Talking back to power. The politics of educational exclusion*. ISEC, Manchester.
- Smith, J. (1991). *Teachers as collaborative learners*. Buckingham: Open University Press.
- 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 model program of inclusive education*. New Jersey: University of New Jersey.
- Verdugo, M.A. (1989). "Evaluación de programas en la integración educativa de deficientes mentales. Revisión crítica de las investigaciones". En M.^a P. Abarca (coord.): *La evaluación de programas educativos* (pp. 159-167). Madrid: Escuela Española.

Anabel Moriña Díez. Profesora colaboradora de la Universidad de Sevilla. Participación en las siguientes investigaciones: La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión (I+D+I, Dirección General de Universidades, MEC); Proyecto PAC: Programa didáctico inclusivo para atender en el aula al alumnado con necesidades educativas diversas. Una investigación evaluativa (I+D+I, Dirección General de Universidades, MEC). E-mail: anabelm@us.es