

¿CÓMO HACER QUE UN CENTRO EDUCATIVO SEA INCLUSIVO?: ANÁLISIS DEL DISEÑO, DESARROLLO Y RESULTADOS DE UN PROGRAMA FORMATIVO

Anabel Moriña Díez*

RESUMEN

La evaluación del diseño, implementación y resultados del programa formativo “la escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado” (Moriña, 2008) es el tema central de este artículo. Este programa se vertebra en torno a tres ejes: educación inclusiva, colaboración y formación en centro. En este sentido, los contenidos del programa formativo han sido elaborados a partir de las condiciones y características de centros que desarrollan prácticas inclusivas, girando la metodología en torno a estrategias basadas en la colaboración y la reflexión grupal. Para la evaluación del programa se ha recurrido a un enfoque cualitativo, presentándose en este trabajo la evaluación realizada por un grupo de docentes de un centro de Educación Primaria. En concreto, se presenta la información de acuerdo a la siguiente estructura: evaluación inicial de necesidades, evaluación del diseño del programa, evaluación de la implementación llevada a cabo y evaluación final que valora el impacto de dicho programa. Finalmente, en las conclusiones se reflexiona en torno a cómo estos materiales de formación pueden contribuir a generar prácticas inclusivas.

Palabras clave: educación inclusiva, formación permanente, colaboración, grupos de trabajo, evaluación cualitativa.

* Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. C/ Camilo José Cela, s/n, 41018, Sevilla. E-mail: anabelm@us.es

ABSTRACT

The evaluation of the design, implementation and results of the training programme "school of diversity: training materials for teachers" (Moriña, 2008) is the central theme of this article. This program is organized on three axes: inclusive education, collaboration and training school. In this regard, the contents of the training programme have been made from the conditions and characteristics of facilities that develop inclusive practices, turning the methodology around strategies based on collaboration and reflection group. To evaluate the programme has resorted to a qualitative approach, appearing in this paper evaluation conducted by a group of teachers from a Primary School. In particular, information is presented according to the following structure: an initial evaluation of needs, evaluating the design of the program, evaluating the implementation and evaluation carried out final appreciates the impact of that program. Finally, the conclusions reflect on how these training materials can help create inclusive practices.

Key words: *inclusive education, in-service teacher training, collaboration, work groups, qualitative evaluation.*

I. INTRODUCCIÓN

¿Cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo? Quizás sea esta una pregunta que en estos momentos se esté planteando un número importante de organizaciones escolares. Lo cierto es que la respuesta a esta cuestión no se presenta como una tarea sencilla. Todo lo contrario, la construcción de prácticas inclusivas implica un proceso complejo desarrollado a largo plazo, que requiere de la participación de toda la comunidad educativa y que no está ausente de altas dosis de incertidumbre.

En determinados contextos académicos se ha desconfiado de los posibles beneficios del modelo de educación inclusiva. Se ha cuestionado esta forma de ver y vivir la educación y se ha considerado que es un ideal inalcanzable. No obstante aunque estamos de acuerdo con la idea de que no es una respuesta fácil la que este interrogante plantea, no podemos coincidir con aquellos argumentos que abogan por modelos educativos contrarios al inclusivo. Es más, consideramos que en estos momentos estamos más preparados en cuanto a qué proceso seguir para iniciar proyectos de educación inclusiva y contamos con un número significativo de centros que están caminando en esta dirección. De hecho existen tanto iniciativas internacionales como nacionales que avalan estas experiencias, como por ejemplo las escuelas inclusivas de Canadá (Porter, 1997), los centros que desarrollan el índice para la inclusión (Ainscow y Booth, 2000) o los proyectos comunitarios de Comunidades de Aprendizaje (Flecha y García, 2007).

Además cada vez viene siendo más frecuentes los encuentros de profesionales de la educación preocupados por conocer qué es y cómo desarrollar la educación inclusiva. Hoy en día existe un acuerdo en torno a que inclusión y exclusión, son dos procesos —y no estados— presentes paralelamente en cualquier institución educativa. Es

compartida la idea de que la inclusión es un derecho que tiene cualquier estudiante a participar activamente y aprender en su comunidad académica y social, valorándose y celebrándose las diferencias humanas (Booth y Ainscow, 1998; Daniels y Gartner, 1998; Echeita, 2006; Parrilla, 2007; Sapon-Shevin, 1999; Slee, 2000).

Contamos también con investigaciones sobre escuelas que desarrollan prácticas inclusivas y de ellas podemos aprender cuáles son las características y condiciones organizativas que las definen. Precisamente en los últimos años se han llevado a cabo diversos trabajos cuyo propósito ha sido tratar de perfilar cuáles son las condiciones que perfilan a centros con una orientación inclusiva (Alderson, 1999; Gartner y Lipsky, 1987; Giangresco, 1997; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Porter, 1995; o Tuetterman et al., 2000).

Desde esta perspectiva y siguiendo la propuesta de Pijl, Meijer y Hegarty (1997) es posible distinguir tres dimensiones cuando se desarrollan procesos de mejora o prácticas de inclusión: condiciones externas a los centros, características y condiciones organizativas de los centros, y por último, condiciones organizativas, didácticas y sociales de las aulas.

En primer lugar, con respecto a las condiciones externas a los centros Alderson (1999), Gartner y Lipsky (1987), Parrilla (1998), Porter (1995), Tuetterman et al. (2000), etc., reconocen seis características que pueden ayudar a definirlos: el tipo de sociedad, la tendencia de la política educativa, la zona geográfica en la que ubica el centro, el apoyo externo con el que se cuenta, la colaboración inter-centro existente y el apoyo económico por parte de las Administraciones. Así por ejemplo, Ainscow, Farrell y Tweddle (1998) han estudiado cómo ciertas estructuras y procesos sociales han llevado a influir y condicionar la forma de responder a situaciones y retos educativos. Estos autores han explicado cómo la trayectoria de una región ha influido en las actuales condiciones de provisión, servicios, prácticas y actitudes de un centro. Por otro lado, en investigaciones como la de Ainscow, Farrel y Tweddle (1998), Ballard y MacDonald (1998) o Pijl, Meijer y Hegarty (1997), la política educativa de un país o región asoma como un rasgo determinante de una escuela inclusiva. Otro elemento facilitador de las actuaciones inclusivas, como se deja ver en los trabajos de Ainscow, Farrell y Tweddle (1998;) y Tuetteman et al. (2000), es la colaboración entre distintos centros y servicios.

En segundo lugar, aunque las condiciones externas a los centros pueden ayudar a desarrollar prácticas inclusivas, son necesarias también otras condiciones propias a la dinámica interna de los centros (Ballard y MacDonald, 1998; Darling-Hammond, 2001; Hopkins, West y Ainscow, 1994; Slee, 1995; Tuetteman et al., 2000) como un concepto de diversidad amplio; la planificación del cambio; el apoyo curricular y colaborativo; un proyecto educativo elaborado por toda la comunidad; un sentido de comunidad y pertenencia; el liderazgo democrático; el cambio de roles de los distintos profesionales; la planificación colaborativa; la comunicación, investigación y reflexión; la colaboración; y por último, la formación y el desarrollo profesional.

En este perfil de centros se aprecia cómo en las instituciones que llevan a cabo prácticas inclusivas se comparte un concepto amplio sobre diversidad, en el que tiene cabida cualquier persona o grupo humano (independientemente de su origen social, capacidad, género, etnia, opción religiosa, etc.). Las diferencias entre las personas se consideran

como un valor que se debe celebrar en las aulas y centros educativos, y que por tanto, enriquecen a toda la comunidad educativa.

Estas organizaciones además suelen caracterizarse porque los procesos de cambio, con frecuencia, son planificados y cuidadosamente guiados. Tal y como han planteado Fullan y Hargreaves (1997) el cambio se estructura como un proceso progresivo, que va atravesando por diferentes fases (identificación de necesidades, planificación del cambio, desarrollo de éste y finalmente, institucionalización del mismo).

En estos centros el apoyo se contempla como una acción educativa colaborativa de la que se pueden beneficiar todos los alumnos y alumnas, a la vez que otros miembros de la comunidad educativa. Además se da mucha importancia al sistema natural de apoyo (redes de apoyo entre compañeros y compañeras, grupos de colaboración entre el profesorado, grupos inter-profesionales).

En estas escuelas asimismo se comparte una misión educativa, una cultura común y un conjunto de normas respecto a la enseñanza y al aprendizaje (Darlin-Hammond, 2001). Es por ello que la comunidad educativa se implica en la organización escolar, a través de su participación y compromiso (Eggertsdottir et al, 2001; Hopkins, Ainscow y West, 1994; Valdez et al., 1999, etc.).

El liderazgo democrático es otra de las características que perfila a estas organizaciones. Es un liderazgo que se compromete con el futuro de la institución y que comparte con el equipo docente (Ainscow, 1999; Lipsky y Gartner, 1996; Wrigley, 2007).

Otro rasgo que actúa como facilitador de las prácticas de inclusión es la colaboración. Ésta según Parrilla (2003) se plantea como estrategia de aprendizaje, de formación, como marco de relaciones, y como seña de identidad de la cultura escolar. En este tipo de centros es frecuente encontrar equipos colaborativos, resolución de problemas en grupo, grupos de apoyo entre iguales y enseñanza de equipo, como oportunidades de desarrollo profesional (Clark et al., 1997).

Finalmente, hay una serie de características que ayudan a “imaginar” un aula inclusiva. A este respecto los centros con una orientación inclusiva se caracterizan por aulas que se conciben como un espacio social y didáctico inclusivo que refleja la cultura, valores y metas de la escuela. El aula es además una comunidad de aprendizaje autónomo que requiere una nueva organización para llegar a ser inclusiva. En estas aulas los docentes planifican y piensan cómo se puede lograr e incrementar la participación de todos los alumnos y alumnas en el ámbito social y académico de la vida del aula (Alderson, 1999; Lipsky y Gartner, 1996; Mordel y Stromstad, 1998; Parrilla, 1998; Porter, 1995; York-Barr et al., 1996).

Los docentes de aulas inclusivas planifican para todos y utilizan estrategias de personalización de la enseñanza, autonomía y autorregulación del aprendizaje (Pujolás, 2004). Es un proceso de enseñanza y aprendizaje en el que se priorizan estructuras de aprendizaje cooperativas y en el que el hilo conductor es el currículo común.

Hemos descrito cómo es una escuela inclusiva, pero aún no hemos respondido a la cuestión con la que empezábamos este apartado *¿cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?* En este sentido para comenzar a caminar hacia una educación inclusiva creemos que un buen punto de partida, es la revisión, o más bien, el autoanálisis o autoevaluación que la comunidad educativa lleve de su propio centro y práctica. Una

posible cuestión a resolver podría ser ¿cuál es la realidad de nuestro centro, en qué estado se encuentra, cuáles son nuestras necesidades? Este camino es conveniente construirlo por el propio centro, a través de proyectos locales que involucren a toda o gran parte de la comunidad educativa. Debe ser un proceso en el que la formación vaya acompañada de implementaciones prácticas, se prioricen actuaciones —de acuerdo a las necesidades detectadas y teniendo como marco qué condiciones de centro y aula hay que desarrollar para caminar hacia la inclusión—, se planifique colaborativamente, se desarrolle el plan inicial y tenga lugar una revisión continua que suponga la puesta en marcha de mejoras de este proyecto o la introducción de otros nuevos.

2. ALGUNOS PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS DE LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA FORMATIVO

Para el trabajo que describimos en este artículo se ha desarrollado una evaluación cualitativa. Desde los planteamientos de la evaluación de programas este estudio se aproxima a la evaluación respondiente de Stake e iluminativa de Parlett y Hamilton.

El propósito de este trabajo es evaluar el diseño, desarrollo y resultados de un programa formativo (Moriña, 2008) para mejorar la respuesta a la diversidad desde el marco del modelo de educación inclusiva. En concreto en este artículo se aborda la evaluación del programa realizada durante dos cursos escolares por un grupo de docentes de un centro de Primaria.

Los instrumentos de recogida de datos utilizados han sido diversos: entrevistas en profundidad tanto individuales como grupales (entrevistas iniciales, de desarrollo y grupales), observaciones de las reuniones formativas, documentos del centro y del grupo de trabajo, autoinformes, hojas de valoración cualitativas de cada actividad de formación, la línea del cambio (Ainscow et al., 1994), fotografías, etc.

En el análisis de datos se pueden identificar dos momentos. Por un lado se realiza un análisis general de la experiencia y por otro, de cada actividad formativa. Para el primer tipo de análisis tiene lugar una codificación múltiple que responde a cuatro niveles:

- 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 ésta 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.

En la siguiente figura aparecen las categorías utilizadas en el proceso de análisis:

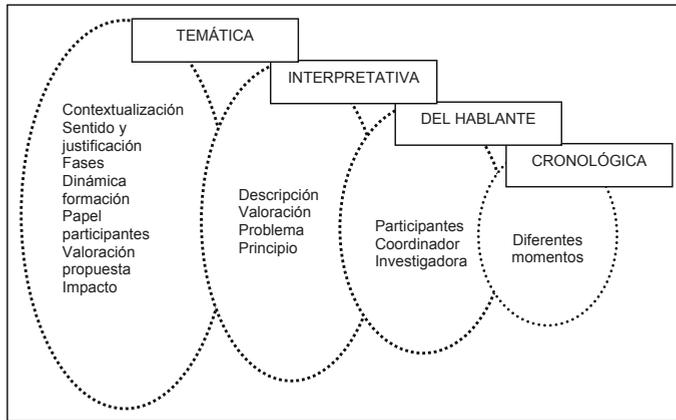


Figura 1
Codificación múltiple de la experiencia formativa

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 que se sigue es el siguiente:

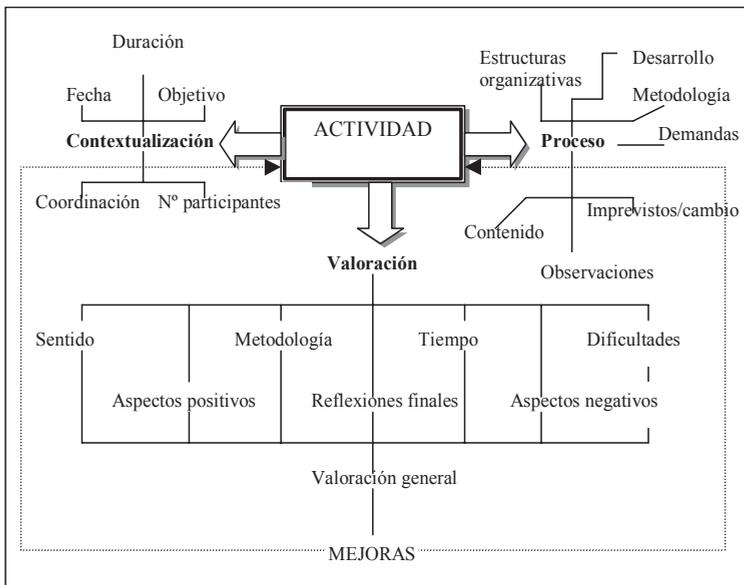


Figura 2
Codificación de las actividades formativas

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

3. SOBRE LA EVALUACIÓN DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN

La evaluación del diseño, desarrollo y resultados de los materiales formativos “la escuela de la diversidad” tiene como antecedente un estudio previo en el que participamos como investigadora sobre innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad en centros de Primaria y Secundaria (Parrilla, 1998). Entre otras conclusiones en este estudio se perfilaban cuáles eran las condiciones que caracterizaban a los centros participantes en cuanto a buenas prácticas de atención a la diversidad. Estas experiencias estaban relacionadas con otras identificadas en investigaciones sobre organizaciones con una orientación inclusiva. Como veremos en el siguiente apartado estas condiciones y características organizativas sirven de marco para elaborar los contenidos del programa formativo que presentamos en este trabajo.

Pero también en esta investigación se concluye que los profesionales de centros de Primaria y Secundaria expresan la necesidad de una formación sobre atención a la diversidad desde el modelo de educación inclusiva, y demandan que esta formación en sus propios centros.

Por otro lado, cuando se comienza a negociar con este grupo de trabajo la participación en la evaluación del programa, también se parte del análisis de sus necesidades. Para ello se realizan diversas entrevistas grupales. Estos profesionales están interesados principalmente en una formación respecto al apoyo inclusivo, ya que tienen el propósito de analizar y mejorar el modelo de apoyo de su centro. Pero también son otras las necesidades normativas manifestadas, así demandan una formación en grupo que redunde en el centro, que permita mejorar la respuesta a la diversidad desde el aula, que suponga una mayor coordinación y comunicación pedagógica entre el profesorado y que permita la implicación de las familias en el centro.

4. SOBRE EL DISEÑO DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN Y SU EVALUACIÓN

Los contenidos de “*La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*” (Moriña, 2008) están basados en el modelo de educación inclusiva, girando el tema en torno a la posible respuesta institucional e inclusiva a todo el alumnado.

Estos materiales formativos están organizados en torno a un bloque inicial de actividades de planificación de la formación y cinco módulos temáticos:

TABLA 1
MÓDULOS Y ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA FORMATIVA

<p>POR DÓNDE EMPEZAR...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cómo planificar el proyecto formativo 2. La línea del cambio 3. El cambio como proceso 	<p>MÓDULO 1. DESCUBRIR LA DIVERSIDAD: CELEBRAR LAS DIFERENCIAS</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 2. 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: ejemplos 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 comparado 	<p>MÓDULO 3. 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 4. 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 aprende 4. De cultura individual a colaborativa 5. La formación del profesorado en el Proyecto de Centro 6. Modelo integrador o segregador 7. Colaboración escuela y familia 8. Todos participan en nuestra escuela 9. La participación del alumnado en el centro 	<p>MÓDULO 5. 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

Como se puede apreciar en la tabla anterior cada módulo contiene una serie de actividades de formación. Cada una de ellas a través de una hoja de instrucciones plantea cómo desarrollar esa actividad, es decir, qué pasos hay que dar para lograr el objetivo de formación en una sesión de trabajo. A la mayoría de estas instrucciones le acompaña un material de apoyo que la complementa. A continuación aparece un ejemplo de la hoja de instrucciones de una actividad formativa:

TABLA 2
EJEMPLO DE ACTIVIDAD FORMATIVA

<p>ACTIVIDAD 9. APRENDIZAJE COOPERATIVO: QUÉ ES Y CÓMO LLEVARLO A CABO</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿QUÉ APRENDEMOS? <p>Conocer y desarrollar distintas técnicas que permiten el aprendizaje cooperativo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿CÓMO LO HACEMOS? <p>a) Leed el material "<i>Estrategias cooperativas de aula</i>".</p> <p>b) Formad grupos o parejas y elegid entre las técnicas presentadas en el material de apoyo (recordad que todas deben ser elegidas). Diseñad un plan de acción para aplicar una de las estrategias seleccionadas. Este plan debe contemplar en qué tema desarrollarlo, en qué momento del tema, cómo, recursos necesarios, y cómo y cuándo evaluar. Compartid los planes de acción con el resto de participantes y ejemplificad uno de ellos ante vuestros compañeros, de modo que un miembro del grupo haga de profesor o profesora y el resto de alumnos y alumnas.</p> <p>OPCIONAL</p> <p>c) Pon en práctica uno de los planes de acción elaborados teniendo en cuenta los aspectos trabajados en el grupo.</p> <p>d) Evalúa su puesta en marcha.</p> <ul style="list-style-type: none"> • REFLEXIONES FINALES <p>¿Cómo se podría aplicar lo aprendido en esta actividad a vuestra aula?</p> <p>¿Qué técnicas se podrían emplear en vuestra aula?</p>
--

Esta propuesta cuyo hilo conductor es la colaboración entre el profesorado ha sido diseñada pensando en una autogestión por parte de los grupos de trabajo. Los participantes en la formación adaptan las actividades a sus necesidades, incorporan todos los cambios que son necesarios e incluso reelaboran y modifican sustancialmente los contenidos y estrategias metodológicas.

Respecto a la duración de la propuesta, los materiales incluyen actividades de formación suficientes como para prolongarse la formación a lo largo de varios cursos escolares. El tiempo dedicado a ésta dependerá de las necesidades e intereses de los grupos, pudiéndose establecer una secuencia temporal a corto o largo plazo. Y finalmente, en cuanto a la duración de cada actividad, la mayoría están pasadas para ser llevadas a cabo en una sesión formativa de dos horas. Pero no aparece una especificación explícita

del tiempo que debe emplearse en cada parte de la actividad, lo cual puede permitir establecer el ritmo que cada grupo considere oportuno.

Por otro lado, la evaluación del diseño del programa arroja información respecto a los aspectos positivos y negativos del programa. En cuanto a los primeros cabe destacar, por ejemplo, como esta propuesta formativa es considerada como un punto de partida. Según los participantes los materiales les ayudan a iniciar el trabajo. Esto supone para ellos una orientación porque les centra en lo que tienen que hacer. Al mismo tiempo adaptan la propuesta a los intereses del grupo. Otra idea que ha surgido es que este material facilita la participación de todos ellos. También valoran positivamente la metodología que se propone en el programa y los contenidos ofrecidos en el programa puesto que creen que responden a sus intereses. Además según ellos son contenidos bastante completos porque tienen en cuenta todos los aspectos relacionados con la atención a la diversidad: familia, alumnos, profesorado, etc. La estructuración de la formación es otro aspecto valorado. Esto es así porque estiman que la propuesta está bastante organizada, las partes están relacionadas entre sí y hay un equilibrio interno.

Respecto a los aspectos negativos relacionados con el diseño del programa, los integrantes del grupo de trabajo destacan que los materiales de apoyo es un aspecto que debería mejorarse porque en algunos casos se alejan de la realidad y en otros, dado el escaso tiempo con el que cuentan los docentes deberían incluir más textos teóricos. También se sugiere que sería conveniente mejorar la preparación previa en el tiempo libre de los docentes de los contenidos a abordar. Aunque se reconoce que la propuesta de los materiales coincide con el *modus operandi* del grupo, un maestro cree que se tiende en exceso a la facilitación. Y que por el contrario los participantes se deberían obligar a leer y prepararse la sesión en casa. En función de esto propone que a medida que se realice cada actividad se introduzca una serie de lecturas que sirvan de apoyo a ese contenido.

5. SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA FORMATIVO Y SU EVALUACIÓN

El programa formativo es implementado por un grupo de ocho docentes (entre los que se encuentran representantes de diferentes ciclos y la maestra de pedagogía terapéutica) de un centro de Educación Primaria. Esta institución tiene alrededor de 230 estudiantes y 20 profesores y profesoras. No es un centro que cuente con experiencia en desarrollar proyectos de innovación o formación en centro. Su modelo de integración se caracteriza por ser mixto, contando con un modelo de apoyo que puede ser definido como terapéutico. El concepto de diversidad que prima en el centro hace referencia a la idea de necesidades educativas especiales (n.e.e.). Un último rasgo a resaltar es que la participación de la familia en la escuela no es frecuente.

En las primeras sesiones en las que se reúne el grupo de trabajo se planifican las actividades que van a desarrollar, el calendario y la asignación de coordinadores y coordinadoras a cada actividad formativa. En la siguiente tabla se incluyen las actividades desarrolladas:

TABLA 3
ACTIVIDADES IMPLEMENTADAS

ACTIVIDADES Y CONTENIDOS PRIMER CURSO	ACTIVIDADES Y CONTENIDOS SEGUNDO CURSO
ACTIVIDAD 2 (Bloque inicial). La línea del tiempo Modelo de cambio (Evolución del cambio en un centro)	ACTIVIDAD 1 (MÓD. 5). Barreras para la participación y el aprendizaje Participación del alumnado (barreras para el aprendizaje)
ACTIVIDAD 2 (MÓD. 1). Acerca del significado de diversidad Concepto de diversidad (Definición de diversidad; respuestas y demandas de la escuela a la diversidad)	ACTIVIDAD 7 (MÓD. 5). Organización social del aula Relaciones auténticas (profesor y alumnos) Organización social del aula
ACTIVIDAD 4 (MÓD. 2). Analizando la puesta en práctica del apoyo Apoyo interno (modalidades de apoyo)	ACTIVIDAD 8 (MÓD. 5). Modelos organización que facilitan la diversidad Modelos para organizar el aula para la diversidad
ACTIVIDAD 6 (MÓD. 3). Aprendizaje basado en problemas Colaboración (estrategias para resolver un problema)	ACTIVIDAD 8 (MÓD. 5). Un recurso natural del aula: el alumnado Aprendizaje cooperativo (técnicas)
ACTIVIDAD 4 (MÓD. 5). Revisando la práctica de clase Características aula que responde a la diversidad Compañerismo pedagógico (los profesores colaboran en la observación de una lección) Planificación y preparación de una lección	ACTIVIDAD 9 (MÓD. 5). Aprendizaje cooperativo: qué es y cómo llevarlo a cabo Aprendizaje cooperativo
ACTIVIDAD 4 (MÓD. 4). De cultura individual a colaborativa Colaboración (cultura colaborativa)	ACTIVIDAD 10 (MÓD. 5). Aspectos a tener en cuenta para trabajar en grupo Aprendizaje cooperativo (aspectos necesarios para trabajar en grupo)
ACTIVIDAD 7 (MÓD. 4). Colaboración escuela y familia Participación comunidad educativa (colaboración familia en el centro)	ACTIVIDAD 7 (MÓD. 2). Construyendo un modelo de apoyo compartido Apoyo interno (análisis del modelo de apoyo de un centro, propuestas de mejoras)

Como se puede apreciar los contenidos que se abordan en el primer curso (siguiendo las recomendaciones de la guía de los materiales de formación) recogen una amplia panorámica de diferentes dimensiones que afectan a la respuesta a la diversidad (familia, comunidad educativa, colaboración en el centro, apoyo, etc.). Algunos de estos contenidos que servían como una introducción al tema, como una primera aproximación a diferentes factores a tener en cuenta, han sido ampliados en el siguiente curso. Precisamente en el segundo curso se opta por la formación sobre aula y apoyo.

Otro elemento que caracteriza el funcionamiento del grupo de trabajo es la coordinación compartida de las reuniones. Ésta consiste en que en cada sesión formativa es un componente distinto del grupo quién se encarga de dinamizarla.

En cuanto a cómo se desarrolla una sesión formativa se puede establecer un patrón que comparte la mayoría de sesiones. De esta manera se suele comenzar con una introducción de lo que se va a realizar y cómo va a suceder esto. Esta aproximación a la actividad formativa la realiza el coordinador o coordinadora de la sesión. A esta fase le sucede la lectura previa de la actividad. A partir de aquí se procede a desarrollar las demandas indicadas en la hoja de instrucciones de la actividad. Este proceso puede durar una o más reuniones. A partir de la hoja de instrucciones el coordinador o coordinadora de la actividad realiza las demandas necesarias para conseguir el objetivo de esa actividad —normalmente se pide a los participantes que se reúnan en pequeños grupos o parejas—. Entre las demandas suele estar la lectura de un material de apoyo. A veces como este material se ha leído previamente tan sólo se comenta. Posteriormente se ponen en común las reflexiones de los diferentes agrupamientos y se acuerdan las conclusiones de cada actividad. Estas conclusiones, anotadas por la persona que desempeña el rol de la coordinación, se pasan a un texto escrito que es repartido en la siguiente reunión entre el profesorado. Este mismo texto es comentado oralmente y aprobado por todos los participantes. Como punto final de cada actividad se analiza la posibilidad de desarrollar los contenidos en las aulas y centro y se decide qué contenidos se van a llevar a la práctica. Posteriormente se lleva a la práctica los contenidos acordados en esa sesión de trabajo. Finalmente, transcurridas algunas semanas los participantes en la formación comparten con el resto del grupo la experimentación realizada.

Tras la evaluación del desarrollo de la propuesta de formación los participantes señalan una serie de aspectos positivos y negativos derivados de la implementación del programa formativo. Así mencionando algunos de los aspectos que se valoran positivamente los profesores y profesoras participantes destacan el proceso de trabajo seguido, ya que lo que han hecho y cómo se ha llevado a cabo es una dimensión que cabe resaltar y valorar positivamente. Para algunos participantes la evolución en la participación de determinados miembros del grupo también ha sido un aspecto que ha favorecido a una efectiva marcha del grupo de trabajo. Esto ha sido así porque se ha apreciado una progresión en la participación de aquellas personas que no eran propensas a la intervención oral en las reuniones. El hecho de que a medida que se va desarrollando el grupo tomen más protagonismo estas personas es contemplado por el resto de compañeros como un elemento positivo para el grupo.

También en la evaluación de la implementación aparecen una serie de aspectos que son considerados como negativos. Por ejemplo, no se valora de forma positiva la intensidad de las reuniones. El grupo en el primer curso escolar de desarrollo de los materiales

formativos se reúne semanalmente, alternando jueves (17-19h.) y martes (14-15h.). En el segundo año los participantes en la formación, una vez evaluada la experiencia del curso académico anterior, consideran que es más conveniente realizar las reuniones quincenalmente. De ahí que acuerden la formación un jueves cada quince días, de 17-19 h. Otro aspecto negativo que señalan es que la formación se limite a las reuniones programadas por el curso. Estos mismos profesores reflexionaban sobre la posibilidad de dedicar parte de su tiempo a profundizar en los temas que van a ser abordados por el grupo en próximas reuniones.

6. SOBRE LOS RESULTADOS DEL PROGRAMA FORMATIVO Y SU EVALUACIÓN

La última parte de este artículo plantea una serie de ideas acerca de cómo ha repercutido en los docentes, en sus aulas o centro el desarrollo de este programa formativo. Con este fin se presentan algunas ideas que los propios docentes aportan acerca de qué ha supuesto, en términos de impacto, la formación en torno a estos materiales.

- *Los participantes en el proceso formativo adquieren conductas y actitudes colaborativas a través del aprendizaje de y junto a sus compañeros*

Los docentes durante el desarrollo de las actividades de formación ponen en práctica una serie de habilidades que se encaminan hacia prácticas colaborativas. Además de abordar contenidos específicos sobre este tema (por ejemplo, cómo resolver problemas colaborativamente) practican la escucha activa y mutua, el intercambio de ideas y experiencias, o la reflexión grupal. Los docentes aprenden a trabajar colaborativamente, interrogando a sus colegas, escuchando diversas opiniones sobre un tema, decodificando los mensajes recibidos, planificando con otros, etc.

Entre los miembros de los grupos se crea un foro de discusión, con un tiempo y espacio destinado al aprendizaje entre iguales. En este contexto se parte de la experiencia de los participantes, ellos cuestionan sus prácticas. A través de este análisis se llega a la conclusión de que es posible introducir cambios y juntos reflexionan sobre cómo se podrían planificar. Desde este planteamiento se reconoce la necesidad de contar con los otros para resolver determinados problemas. Los docentes, por último, se comprometen a introducir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *El programa de formación desarrolla un lenguaje común entre los participantes*

Según el profesorado participante en el grupo de trabajo la formación a través de los materiales formativos sirve para que los participantes recuerden temas olvidados y adquieran nuevos conocimientos. Entre ellos construyen un lenguaje sobre la práctica que les hace partir de conceptos afines. Este lenguaje común les lleva a dar sentido al concepto de diversidad, a contemplar las diferentes dimensiones que forman parte de esta realidad. A su vez, sirve como punto de partida y les sensibiliza hacia este tema.

- *El proyecto de formación ha ayudado a incrementar y mejorar la comunicación y relaciones personales entre los participantes*

El grupo de formación ha supuesto un espacio en el que los docentes se han podido conocer mejor, han contado con más tiempo para hablar reflexivamente. En este sentido, las relaciones entre los compañeros y compañeras se han estrechado, repercutiendo en un mayor acercamiento entre ellos.

Dichas relaciones personales han ayudado a que los docentes se conozcan en otro contexto y se revelen nuevas cualidades en ellos. Ha habido, por tanto, una relación mutua que según ellos, quizás, no hubiera podido ocurrir en otras circunstancias.

- *La mejora de la diversidad en el aula responde a un proceso que atraviesa por diferentes etapas*

En primer lugar, los participantes analizan su práctica, parten de su propia experiencia. Los contenidos teóricos sobre aula son relacionados con su práctica educativa. En esta primera fase sobresale la reflexión en y sobre la práctica. Dicha reflexión lleva a cuestionar en qué medida se está teniendo en cuenta a todo el alumnado y si la planificación que se lleva a cabo es la adecuada.

Los docentes reconocen que en el aula hay problemas y que por tanto, tienen que buscar soluciones para mejorar la respuesta a la diversidad. A partir de aquí se asume que es necesario introducir cambios en las aulas y para ello se señalan áreas de mejora.

En tercer lugar, las necesidades detectadas son relacionadas con la adquisición de contenidos concretos. Esto lleva a una reactivación y adquisición de estrategias y recursos para mejorar el trabajo en el aula. Esta formación no sucede de forma aislada, sino que simultáneamente se explora individual o colaborativamente qué cambios se van a introducir y cómo.

Después de esta planificación los cambios acordados son llevados a la práctica. Esto puede suceder puntualmente o como medida prevista a largo plazo. Igualmente, puede abarcar a un solo docente o por el contrario, coordinarse entre varios compañeros (normalmente pertenecientes a un mismo ciclo).

Por último, aunque no siempre sucede así, se devuelve la experiencia al grupo de trabajo. Éste es un diálogo sobre la práctica en el que se valoran los cambios, se destaca qué ha funcionado y qué no, y se concreta la continuación de los mismos.

- *El proceso formativo ha supuesto una plataforma para pensar y planificar desde un marco más curricular el modelo de apoyo interno*

El modelo de apoyo terapéutico que se desarrolla en este centro se cuestiona por los miembros del grupo de trabajo. Para ellos éste 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 se ha percibido una evolución conceptual y práctica de éste. 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 sólo a los alumnos con n.e.e., sino que todo el alumnado tiene derecho a éste. Pero también debe tenerse en cuenta que el apoyo debe ir dirigido a profesorado, familia, etc.

Como experiencia directa de esta reflexión se dialoga en el Claustro acerca de la necesidad de planificar el refuerzo educativo como una medida que forme parte del modelo de apoyo. Con este fin se organiza en el centro el refuerzo educativo como un mecanismo que responsabiliza a otros docentes, y no sólo al profesional del apoyo, y que tiene en cuenta a otros alumnos, no únicamente al alumnado con n.e.e.

Dicha reflexión ayuda también a elaborar una propuesta para el centro que concreta qué tipo de modelo de apoyo se necesita y qué se puede hacer para llevar a cabo éste.

- *El concepto de diversidad evoluciona hacia planteamientos más inclusivos y comprensivos acerca de las diferencias humanas*

Por último, con respecto al concepto de diversidad cabe destacar que, a medida que ha ido produciéndose la formación, el concepto 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. A través de la diversidad todos los alumnos aprenden, y a la vez, también lo hace el docente. La diversidad, así, se contempla como las dos caras de una misma moneda. Por un lado, se admite que ésta supone un problema que hay que solucionar. Y por el otro, se trata de aprovechar todas las ventajas que acompañan a una realidad diversa.

El concepto de diversidad se amplía incluyendo en éste a todos los alumnos, a grupos de estudiantes que antes quedaban fuera. Desde este punto de vista se vislumbra una evolución en cuanto a quién entra dentro de este concepto. Si antes para la mayoría de participantes hablar de diversidad equivalía a nombrar a determinados alumnos, sobre todo a aquellos con 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 y alumnas, juegan un papel fundamental en este proceso.

7. CONCLUSIONES

Vamos a finalizar este trabajo volviendo a retomar la cuestión con la que comenzábamos *¿cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?*. Después de haber presentado el análisis del diseño, desarrollo y resultados del programa formativo *“la escuela de la diversidad”* podemos concluir que el proceso de formación que ha tenido lugar en este grupo de docentes no es suficiente para hacer que en un centro sea inclusivo. Sin

embargo, desde nuestra experiencia en el inicio y desarrollo de proyectos de educación inclusiva podemos decir que el programa presentado en este trabajo es un punto de partida para comenzar a construir prácticas inclusivas en aquellos centros que cuentan con una limitada experiencia en el inicio de proyectos de mejora en atención a la diversidad. Como se habrá podido inferir de la lectura de este artículo, entre los resultados de la implementación del programa aparece el desarrollo de algunas de las condiciones que caracterizan a centros con orientación inclusiva —así la colaboración entre el profesorado, un modelo de apoyo más curricular, un concepto de diversidad amplio—. Son útiles, por tanto, estos materiales para desarrollar algunas de las condiciones que son imprescindibles para el desarrollo del modelo educativo que en este espacio presentamos. Así también hemos podido constatar que este programa ayuda a que los centros lleven a cabo una autoevaluación de la propia institución y aulas en cuanto a necesidades y realidad en el que se encuentra la organización para priorizar y planificar proyectos de mejora relacionados con este tema.

Decíamos que no bastaba únicamente con este programa formativo, desarrollado durante dos cursos escolares, para que un centro educativo sea inclusivo. Es necesario además contemplar este proceso como un proyecto a largo plazo en el que será preciso seguir mejorando algunas de las condiciones ya iniciadas por el centro y generar nuevas condiciones necesarias para avanzar hacia la inclusión —así el compromiso de la familia, la participación activa de todo el alumnado, el liderazgo democrático, etc.—.

En la primera parte de este artículo se ha introducido la idea de que la educación inclusiva es un proceso y no un estado. En por ello que construir comunidades inclusivas supone un proceso inacabado, por lo que podemos afirmar que un centro con este perfil nunca dejará de buscar oportunidades para continuar en esta dirección. En otras palabras este tipo de organización nunca se considerará a sí misma como inclusiva —alcanzando el estado ideal—, por lo que la pregunta que debemos plantearnos no es *¿cómo hacer que un centro educativo sea inclusivo?* sino más bien *¿qué y cómo podemos hacer para que un centro educativo camine hacia la inclusión?*.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alderson, P. (1999). *Learning and inclusion. The Cleves School Experience*. London: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.
- Ainscow, M. y Booth, T. (Eds.) (2000). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- 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., Hargreaves, D., Hopkins, D., Balshaw, M. y Black-Hawkins, K. (1994) *Mapping change in schools. The Cambridge manual of research techniques*. Cambridge: University of Cambridge Institute of Education.
- Ballard, K. y Macdonald, T. (1998). New Zealand: Inclusive school, inclusive philosophy? En T. Booth y M. Ainscow (eds.). *The from to us*. London: Routledge, pp. 68-94.

- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). Making comparisons: drawing conclusions. En T. Booth y M. Ainscow (eds.). *From them to us*. London: Routledge, pp. 232-246.
- Clark, C., Dyson, A. y Millward, A. (1999). Inclusive education and schools as organizations, *International Journal of Inclusive Education*, 3:1, pp. 37-51.
- Clark, C., Dyson, A., Millward, A.J. y Skidmore, D. (1997). *New directions in special need*. London: Casell.
- Daniels, H. y Gartner, P. (1998). *Inclusive education*. London: Kogan Page.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Eggertsdottir, R. et al (2001). A practical approach to schooling for all —the ETAI Project—. The 14th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Toronto.
- Flecha, R. y García, C. (2007). Comunidades de aprendizaje. En A. Merino y J. Plana (Coords.). *La ciudad educa: aportaciones para una política educativa local*. Barcelona: Ediciones del Serbal, pp. 307-318.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). Escuelas totales. En M. Fullan y A. Hargreaves. *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., pp. 63-91.
- Gartner, A. y Lipsky, D.K. (1987). Beyond special education: toward a quality system for all students, *Harvard Educational Review*, 57:4, pp. 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), pp. 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, pp. 762-795.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. USA: Sage Publications.
- Mordel, K.N. y Stromstad, M. (1998). Norway, adapted education for all? En T. Booth y M. Ainscow (eds.). *The From to us*. London: Routledge, pp.101-117.
- Moriña, A. (2008). *La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Parrilla, A. (Dir.) (1998). *Análisis de Innovaciones Educativas derivadas de la Atención a la Diversidad en los centros educativos de Primaria y Secundaria*. CIDE: Trabajo sin publicar.
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión, *Aula de innovación educativa*, 121, pp. 43-48.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds). *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on Inclusive Education*. London: Springer Books, pp. 19-36.

- Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. y Hegarty, S. (1997). *Inclusive Education. A global agenda*. London: Routledge.
- Porter, G. (1995). Organization of schooling: achieving access and quality through inclusion, *Prospects*, 25:2, pp. 299-309.
- Porter, G. (1997). Critical Elements for Inclusive Schools. En S.J. Pijl, Meijer, C.J. y Hegarty, S. (Eds.) *Inclusive Education, a Global Agenda*. London : Routledge, pp. 68-81
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona: Octaedro.
- Sapon-Shevin, M. (1999), Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainack (eds.) *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, pp. 38-54.
- 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.
- Tuettemann, E., Tin Or, L., Slee, R. y Punch, K. (2000). *Evaluation of the inclusion programme*. Centre for Inclusive Education: Nedlands, Western Australia, August 2000.
- Valdez, A.L., Lilstein, MM., Wood, C.J. y Jacquz, D. (1999). *How to turn a school around*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza*. Madrid: Morata.
- York-Barr, J., Schultz, T., Doyle, M., Kronberg, R. y Crossett, S. (1996) Inclusive schooling in St. Cloud, Perspectives on the process and people. *Remedial and Special Education*, 17:2, pp. 92-105.

Fecha de recepción: 23 de octubre de 2007.

Fecha de aceptación: 18 de septiembre de 2008.