

PARA COMENZAR A CONSTRUIR
PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN LOS CENTROS...LA FORMACIÓN
COLABORATIVA ENTRE EL PROFESORADO

Anabel Moriña Díez

Carmen Gallego Vega

Módulo para el que se presenta la comunicación: 1) Orientación académica

Departamento de Didáctica y Organización Educativa

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

C/ Camilo José Cela, s/n, 41018, Sevilla

anabelm@us.es

mcgv@us.es

RESUMEN

El propósito general de la investigación que se presenta en este artículo ha sido el diseño, desarrollo y evaluación de una propuesta de formación titulada “*la escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado*” (Moriña, en prensa). Este estudio gira en torno a diversas fases, siendo la primera el diseño de los materiales formativos. Los contenidos de éstos han sido elaborados a partir de las condiciones y características de los centros que desarrollan prácticas inclusivas, girando la metodología de la formación en torno a estrategias basadas en la colaboración y la reflexión grupal. Posteriormente, en la segunda fase, los docentes de dos grupos de trabajo –uno de un centro de Educación Primaria y otro de Educación Secundaria- han desarrollado esta propuesta durante dos cursos académicos. Por último, la evaluación del diseño, puesta en marcha e impacto de los materiales formativos se ha realizado mediante una metodología cualitativa, en concreto, a través del estudio de casos de corte interpretativo.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace más de una década se viene desarrollando una línea de investigación que acentúa la necesidad de conocer los procesos de mejora que se producen en los centros escolares al iniciar y desarrollar prácticas inclusivas. Los resultados de estos estudios permiten otear una panorámica general y global acerca de cómo son estos centros, de cuáles son las condiciones y características que se desarrollan en las organizaciones con una orientación inclusiva.

Como ejemplos, los trabajos de Alderson (1999), Echeita (2006), Gartner y Lipsky (1989), Giangresco (1997) Hopkins, Ainscow y West (1994), Porter (1995) o Tuetteman et al. (2000) hacen posible que se puedan describir y analizar los procesos y circunstancias de centros que han puesto en marcha proyectos de mejora con el fin de dar respuesta a la diversidad. Aunque estamos de acuerdo con el planteamiento de que las distintas organizaciones educativas son únicas e idiosincrásicas, también es cierto que comparten, en mayor o menor medida, una serie de rasgos que hacen posible definir el perfil de escuelas que desarrollan prácticas inclusivas. Desde esta perspectiva y siguiendo las propuestas de Hopkins, West y Ainscow (1996) y Pijl, Meijer y Hegarty (1997) es posible distinguir tres dimensiones cuando se desarrollan procesos de mejora o prácticas de inclusión que atienden a la diversidad en las escuelas: Condiciones externas a los centros, características y condiciones organizativas de los centros y por último, condiciones organizativas, didácticas y sociales de las aulas.

Los resultados de las investigaciones anteriormente mencionadas y de otras tantas arrojan datos acerca de que las condiciones externas que influyen en las iniciativas de mejora se ven más como obstáculos que como estrategias facilitadoras. Sin menospreciar la importancia de éstas, cabe reconocer que son las características internas de la escuela y del aula sobre las que los propios centros pueden actuar más directamente, comenzado a repensar y reestructurar la organización educativa.

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

En segundo lugar, de acuerdo a las condiciones propias de los centros, estas organizaciones suelen caracterizarse porque los procesos de cambio, con frecuencia, son planificados meticulosamente. Según las fases descritas en la literatura educativa estos cambios atraviesan por diferentes momentos: identificación de necesidades, planificación del cambio, desarrollo de éste y finalmente, institucionalización del mismo (Fullan y Hargreaves, 1997). Asimismo es habitual que estos centros asuman un concepto de diversidad amplio y en ellos el apoyo interno se contempla como una acción educativa colaborativa de la que se puede beneficiar todos los alumnos, a la vez que otros miembros de la comunidad educativa. Estas escuelas, por otra parte, lejos de plantearse como organizaciones burocráticas mantienen un sentido de comunidad, con una misión clara que suele apoyarse en la existencia de todo un proceso de construcción conjunta y reflexiva del proyecto educativo de centro. En definitiva, la implicación y participación de toda la comunidad educativa en las metas y proyectos del centro asoman como rasgos genuinos en estas organizaciones. Otros aspectos como el liderazgo, la actitud y roles de los docentes, el aprendizaje colaborativo y su desarrollo profesional suponen condiciones imprescindibles para caminar hacia centros con una orientación inclusiva.

Finalmente, hay una serie de características que ayuda a “imaginar” un aula inclusiva. Se podría destacar, por ejemplo, la concepción y desarrollo de un currículum común, la valoración positiva de la diversidad, la organización social del aula, el aprendizaje cooperativo y flexible, un enfoque de evaluación más curricular o la participación activa del alumnado.

Estas condiciones organizativas que acabamos de describir son realmente interesantes para ser tenidas en cuenta por cualquier centro que pretenda iniciar procesos de mejora para responder a la diversidad. Asimismo son fundamentales en la investigación que presentamos en esta comunicación puesto que parte del diseño de una propuesta de formación que toma como hilo conductor las diferentes características que definen a los centros con orientación inclusión. Así una de las premisas de las que parte este trabajo es que para comenzar a construir comunidades inclusivas son necesarios una serie de elementos básicos como la colaboración, la participación de la comunidad educativa, el aprendizaje cooperativo en las aulas, etc. Aunque puedan ser variadas las formas y modalidades que permitan caminar hacia comunidades inclusivas nosotros,

hacemos una “modesta” aportación y tratamos de contribuir a la construcción de estas comunidades a través de una propuesta de formación que basada en la colaboración entre el profesorado trata de introducir y desarrollar en los centros algunas de las condiciones organizativas que hemos comentado previamente en esta revisión de literatura.

2. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En el diseño de investigación se puede identificar tres fases: la fase I se corresponde con la propia elaboración de la propuesta formativa. 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 una propuesta formativa inicial que va a ser desarrollada por grupos de profesores en la fase II de la investigación. La segunda fase, por tanto, abarca la puesta en marcha durante dos cursos escolares de la propuesta en grupos de trabajo, y la evaluación tanto de la experiencia como de los materiales de formación. En último lugar, la fase III de la investigación supone la elaboración del informe de investigación, - aunque previamente se habían elaborado informes parciales durante el desarrollo de la propuesta y negociación de éste con los participantes en la experiencia.

Para la recogida de datos 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 éstas 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 al. (1994) para conocer desde un punto de vista valorativo la trayectoria de la experiencia formativa en ambos grupos de trabajo. Por último, también se 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 a través de una codificación múltiple (codificación temática, interpretativa, del hablante y cronológica). Por otro lado se lleva a cabo un 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.

3. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Dado el espacio reducido con el contamos para este trabajo presentamos brevemente los resultados del estudio de acuerdo al diseño de la propuesta de formación y a su posterior desarrollo.

3.1. Diseño de la propuesta de formación

El diseño de la propuesta de formación que se presenta en una carpeta de materiales se articula en torno a cinco módulos:

<p>MÓDULO 1. 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 2. 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 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: 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 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 aprende 4. De cultura individual a colaborativa 5. La formación del profesorado en el Proyecto de 	<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

Centro	7. Organización social del aula
6. Modelo integrador o segregador	8. Modelos organizativos que facilitan la diversidad
7. Colaboración escuela y familia	9. Aprendizaje cooperativo: qué es y cómo llevarlo a cabo
8. Todos participan en nuestra escuela	10. Aspectos a tener en cuenta para trabajar en grupo
9. La participación del alumnado en el centro	11. ¿Cómo adaptar el aula para responder a la diversidad?
	12. Dilemas sobre la evaluación del alumnado

Cada uno de estos módulos incluye un número determinado de actividades de formación. En estas actividades, en una hoja de instrucciones, se propone cuál va a ser la meta de la formación, qué pasos se pueden dar para alcanzar esa meta y cómo se valora ese proceso (incorporando dos cuestiones de reflexión). Estas hojas normalmente van acompañadas de un material de apoyo que complementa los contenidos y proceso metodológico de la actividad.

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

- a) Acompañar en los primeros pasos a grupos de trabajo o centros noveles en proyectos de innovación que dan respuesta a la diversidad.
- b) Facilitar la formación en centros con limitada experiencia en formación a través de grupos de trabajo.
- c) Construir un clima de grupo que favorezca prácticas futuras compartidas.
- d) Analizar y reflexionar sobre las prácticas inclusivas.
- e) Desarrollar un lenguaje común entre los participantes en la formación.
- f) Compartir con otros compañeros experiencias y preocupaciones.
- g) Sensibilizar al profesorado respecto a la respuesta a todos los alumnos.
- h) Contemplar la atención a la diversidad como una condición enriquecedora.
- i) Pensar en “otras” formas para responder a la diversidad.
- j) Dar respuesta a la diversidad de forma institucional.
- k) Mejorar la respuesta a la diversidad.

En cuanto a la duración de la propuesta formativa, estos materiales tienen una cantidad suficiente de actividades como para prolongarse la formación en el tiempo, pudiéndose desarrollar en más de un curso escolar. Se ha pretendido una propuesta flexible, de modo que según las necesidades de los grupos y las horas dedicadas a la formación se podrán optar por más o menos actividades. Esta flexibilidad también se ha

previsto en la gestión de las actividades, así los grupos adaptan las actividades a sus necesidades, incorporan todos los cambios que son necesarios e incluso reelaboran o modifican sustancialmente los contenidos y estrategias metodológicas de aquella actividad que estimen necesaria.

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

3.2. Desarrollo de la propuesta de formación

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.

En este apartado se presenta una serie de datos que pueden ayudar a comprender cómo ha sido la implementación de esta propuesta de formación por los dos grupos de trabajo.

La experiencia de formación se inicia en cada centro de forma particular. En el centro de Secundaria no se produce una demanda expresa para la formación en atención a la diversidad, sino que es la propia investigadora, desde las dificultades conocidas por las que atraviesa este centro, quien ofrece al claustro la posibilidad de poner en marcha los materiales formativos. Por el contrario, el centro de Primaria sí que solicita asesoramiento para abordar el tema de la diversidad.

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

La experiencia con estos materiales de formación ha ocurrido semanal y quincenalmente durante una media de una hora y media. La práctica de las actividades

de formación indica que los grupos funcionan mejor cuando ésta se realiza quincenalmente. Han sido los propios profesores los que han justificado esta preferencia. Para ellos las reuniones quincenales les permiten disponer de más tiempo para resolver asuntos de sus aulas.

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

Para finalizar con los resultados, el desarrollo de las actividades de formación se ajusta también a un esquema conocido por todos. Ha sido habitual que en las actividades coincidan tres estructuras organizativas: grupo completo, pequeño grupo o parejas, y trabajo individual (aunque ésta ha sido la estructura menos frecuente). Las demandas de las actividades suelen resolverse entre un número reducido de miembros del grupo. Estas 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 éstos en la práctica y/o se decide cuáles se van a poner en práctica.

4. CONCLUSIONES

Una cuestión que puede surgir tanto del título de este trabajo como de los datos presentados en el mismo es *¿cómo el desarrollo de la propuesta de formación basada en la colaboración entre el profesorado ayuda a construir comunidades inclusivas? O ¿en qué ámbitos incide o mejora la formación a través de estos materiales?*.

Las conclusiones de la comunicación precisamente van a girar en torno a este interrogante. El análisis de la información recogida aporta datos de cómo los centros en general y los participantes en los dos grupos de trabajo en particular introducen cambios y mejoras en diferentes dimensiones: en los propios miembros del grupo (cómo afecta personal y profesionalmente a los participantes); en las aulas y alumnos (cuál es la

repercusión en la planificación didáctica y organizativa del aula y en qué cambia la concepción sobre los alumnos); en el centro (los cambios se extienden a la institución); en el modelo de apoyo (cómo y por qué evoluciona el modelo de apoyo interno); y en el concepto de diversidad (qué repercusión tiene la propuesta formativa en este concepto).

Así, respecto al impacto en los propios miembros del grupo en ambos centros se refleja el efecto de la experiencia formativa en el aprendizaje colaborativo del profesorado (como 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 centro de Educación Secundaria se hace mayor hincapié en el apoyo psicológico o moral derivado de las reuniones (el profesorado no sólo 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 este centro sea más valorado el intercambio personal y la comunicación entre los docentes. Principalmente, porque los encuentros entre colegas, formales o informales, mas aún entre profesores de diferentes departamentos, son prácticamente inexistentes.

Respecto al impacto en los alumnos y aulas los dos grupos 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 grupos. En el grupo del centro de Secundaria 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 otro grupo de trabajo.

El impacto en el centro en líneas generales es similar en un grupo y otro. En este sentido se observa cómo 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 lo que el grupo hace al resto del claustro.

El modelo de apoyo es un ámbito de incidencia que es propio únicamente del centro de Primaria, puesto que el de Secundaria no ha implementado actividades de formación de este bloque. Éste 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 sólo el alumnado diagnosticado, sino que “todos” los alumnos y alumnas tienen derecho a éste y también otros miembros de la comunidad educativa) y a quién se responsabiliza del apoyo (no sólo el profesional de pedagogía terapéutica, también el resto del claustro). 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.

Para finalizar en cuanto a cómo ha cambiado el concepto de diversidad se puede concluir que en ambos grupos la evolución de este concepto es manifiesta y se interpreta éste como una oportunidad para que todas las personas se enriquezcan. Así si antes se pensaba que la respuesta a la diversidad era propia del profesional de pedagogía terapéutica, después de la formación a través del grupo de trabajo se considera que esta responsabilidad también es de los profesores y profesoras tutores. Un último aspecto que se señala en el concepto de diversidad recoge la idea de que en éste tiene cabida todos los alumnos (y no como se creía en un principio: sólo determinados alumnos).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Nancea.

- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). Escuelas totales. En M. Fullan y A. Hargreaves. *¿Hay algo por los que merezca la pena luchar en la escuela?.* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., 63-91.
- Gartner, A. y Lipsky, D.K. (1987). Beyond special education: toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57 (4), 367-395.
- Giangerco, 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.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis.* USA: Sage Publications.
- Moriña, A. (en prensa). *La escuela de la diversidad: materiales de formación para el profesorado.* Madrid: Síntesis.
- 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), 299-309.
- 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.