

Análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, según la percepción de psicopedagogos y profesorado de secundaria

ODET MOLINER GARCÍA
AUXILIADORA SALES CIGES
REINA FERRÁNDEZ BERRUERO
JOAN A. TRAVER MARTÍ
Universitat Jaume I, España

1. Introducción

Desde la promulgación de la LOGSE en 1990, en España se ha tratado de desarrollar una práctica educativa que contemple las diferencias y que acepte y valore la heterogeneidad del alumnado. En este sentido, las prescripciones sobre la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria disponen que la metodología didáctica se adapte a las características de cada alumno; que la organización de la docencia atienda a la pluralidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado, que la optatividad tenga un peso creciente que alcance su máximo en la organización del último curso y que se establezcan diversificaciones del currículo para que determinados alumnos, previa evaluación psicopedagógica, alcancen los objetivos de la etapa con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general.

En este contexto educativo comprensivo y diverso, el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva un tipo de enseñanza diversificada que requiere que los docentes adapten los medios a su alcance (objetivos, contenidos, metodología, organización del aula, evaluación) para ajustarse a las necesidades de aprendizaje del alumnado. Un alumnado heterogéneo requiere que los contenidos a trabajar sean heterogéneos, las actividades diversas y los agrupamientos, los espacios y los tiempos flexibles (Jiménez e Illán, 1997). Por ello, los profesionales de la educación, tienen un papel esencial en la transformación de las escuelas en espacios colaborativos de educación inclusiva. Su percepción global de las estructuras, las estrategias, los procesos y las prácticas que se desarrollan en el centro escolar, influye poderosamente en su actitud e iniciativa para propiciar y mantener innovaciones educativas orientadas hacia la inclusión, o en su resistencia y reticencia al cambio (Essomba, 2006).

Así pues, es evidente que la inclusión educativa depende principalmente de lo que el profesorado hace en sus aulas, aunque también hay que señalar que estas prácticas dependen, a su vez, de su formación, experiencias, creencias y actitudes así como de la situación en el aula, en el centro y de otros

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 45/6 – 10 de abril de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



factores externos (política educativa, financiación, etc.). De ahí, que el marco general de este trabajo de investigación sea precisamente la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria y el objetivo del mismo es el estudio de los elementos que facilitan o dificultan las prácticas eficaces o prácticas inclusivas. Como afirman Booth y Ainscow (2000) las prácticas educativas de los centros no tienen lugar de manera aislada, sino que la propia vida institucional se va configurando a partir de tres dimensiones interrelacionadas: la cultura, la política y las prácticas. Por ello es necesario ayudar a los centros a evaluar sus culturas, sus políticas y sus prácticas educativas, para poner en marcha proyectos contextualizados de mejora escolar. El *Index for Inclusion* es un instrumento muy valioso para apoyar a los centros educativos en su proceso de avance hacia escuelas inclusivas y se va utilizando paulatinamente en nuestro contexto (Duran y otros, 2004). Permite priorizar líneas de mejora en un centro teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad, partiendo de la exploración de los procesos de inclusión y la exclusión en cada una de las dimensiones:

- *Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas*

Esta dimensión está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro.

- *Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas*

Esta dimensión pretende asegurar que la inclusión esté en el corazón del proceso de innovación, empapando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

- *Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas*

Esta dimensión pretende que las prácticas de los centros reflejen la cultura y las políticas inclusivas. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes fuera del entorno escolar.

2. Objetivo de la investigación y método

El objetivo de este trabajo, que se enmarca en un proyecto de investigación mucho más amplio¹, es identificar las variables percibidas como facilitadoras y limitadoras de la atención a la diversidad en los centros de ESO por parte de los profesionales que en ellos trabajan (profesorado y psicopedagogos).

Para ello se ha realizado un estudio de corte cualitativo sobre las percepciones de los profesionales de los centros de ESO en relación a la atención a la diversidad, analizando el contenido de la información recogida a través de un grupo de discusión y de entrevistas semiestructuradas. Se ha utilizado el programa Nudist Vivo 2.0 para el análisis de contenido.

¹ Proyecto P1-1A2004-04 subvencionado por Bancaixa-UJI (2004-2006).

2.1. Instrumentos de recogida de la información

a) *Guía-protocolo del grupo de discusión sobre atención a la diversidad en la ESO*

Hemos elaborado una guía semiestructurada que recoge cuatro temas abordados en el grupo de discusión y ocho subtemas, de los cuales solamente nos interesan en la presente investigación los dos primeros temas:

TEMA 1: Variables que favorecen la atención a la diversidad

- *Subtema 1:* Variables que favorecen la atención a la diversidad en vuestro centro.
- *Subtema 2:* Qué haría falta para fomentarlas o favorecerlas.
- *Subtema 3:* Dónde se deberían concentrar los esfuerzos.

TEMA 2: Variables limitadoras de la atención a la diversidad

- *Subtema 4:* Variables que obstaculizan la atención a la diversidad en vuestro centro.

b) *“Guión para las entrevistas semiestructuradas”*

También se ha elaborado un guión para las entrevistas semiestructuradas a los psicopedagogos y al profesorado que recoge entre otras, las opiniones sobre las variables facilitadoras y limitadoras de la atención a la diversidad.

2.2. Descripción de la muestra participante en el grupo de discusión y las entrevistas

En el estudio han participado profesionales de 16 centros de Castellón y provincia, siendo 18 los informantes, de los cuales 5 han participado en un grupo de discusión y 13 han sido entrevistados.

El muestreo de los participantes en el grupo de discusión ha sido no probabilístico e incidental porque recurrimos a profesionales a los que teníamos fácil acceso por tratarse de compañeros. Han sido 5 profesionales de cinco centros de ESO (cuatro Psicopedagogos y un Profesor y Director), todos hombres y cuyo centro de trabajo se encontraba en Castellón centro (3 de ellos) o en poblaciones muy cercanas a la capital (2). La discusión fue registrada mediante una grabadora digital y transcrita literalmente.

En las entrevistas, el muestreo ha sido no probabilístico e incidental porque recurrimos a aquellos que se mostraron disponibles, 7 de los cuales eran Psicopedagogos/as y 6 profesores/as.

Tal y como se recoge en la Tabla 1 la muestra está formada mayoritariamente por Psicopedagogos (61,1%), son profesionales experimentados puesto que la mayoría tienen más de 5 años de experiencia y dos terceras partes (66,7%) son hombres.

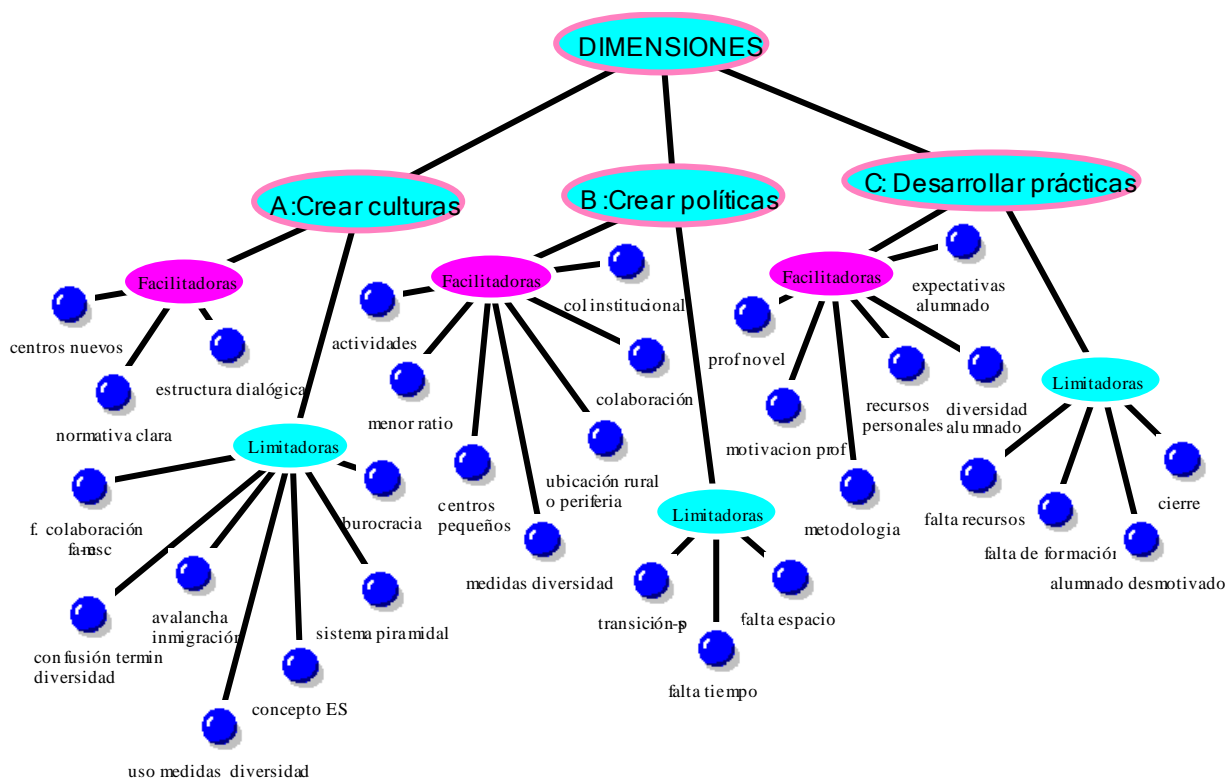
TABLA 1
Descriptivos de la muestra

	PROFESIONAL			EXPERIENCIA			SEXO	
	Psicop.	P.Esp.	P.Ord.	>5	5-20	<20	Hombre	Mujer
N	11	4	3	2	13	3	12	6
%	61,1	22,2	16,7	11,1	73,2	16,7	66,7	33,3

3. Percepciones de psicopedagogos y profesorado sobre las variables facilitadoras y limitadoras

A partir del análisis del discurso hemos generado un modelo ilustrado en la Figura 1, que permite mostrar las relaciones entre los nudos en función de las tres dimensiones establecidas por el *Index for Inclusion* (1er nivel) y en función de la dirección de las categorías (variables facilitadoras o limitadoras, 2.º nivel).

FIGURA 1
Modelo: Categorías por dimensiones y por dirección de los argumentos (variables facilitadoras o limitadoras)



Observamos que son tres las categorías relacionadas con las variables facilitadoras de la primera dimensión, "Crear culturas inclusivas": centros nuevos, normativa clara y estructura dialógica. A partir de

estos nudos clave se podrán concretar variables relacionadas con la política organizativa de los centros y que se configuran en el modelo como descendientes de las variables facilitadoras de la dimensión B, "Crear políticas": actividades extraescolares, menor ratio, centros pequeños, medidas de atención a la diversidad, ubicación rural o en la periferia de las ciudades, colaboración y apoyo personal y colaboración con y de otras instituciones. En cuanto al desarrollo de las "prácticas" (dimensión C), el nudo variables facilitadoras aglutina seis descendientes que son: un profesorado novel, alta motivación y voluntariedad del profesorado, cambios en la metodología docente, optimización de los recursos personales, la diversidad del alumnado y las expectativas del mismo.

Como variables limitadoras, observamos que la mayor parte de las mismas se configuran como categorías de la primera dimensión, siendo siete nudos los descendientes, referidos a: la falta de colaboración entre familias y escuela, confusión terminológica sobre la diversidad, avalancha de la inmigración, uso indiscriminado de las medidas de atención a la diversidad, antiguo concepto de educación secundaria, organización piramidal del sistema educativo y la burocracia administrativa. Relacionadas con la segunda dimensión "crear políticas" sólo se identifican tres nudos percibidos como obstaculizadores, dos relacionados con la organización del centro (falta de espacios y falta de tiempo de coordinación) y la transición de la etapa primaria a la secundaria. Y en cuanto a la tercera dimensión, las variables que dificultan el desarrollo de prácticas más inclusivas son: la falta de recursos, la falta de formación del profesorado, un alumnado en secundaria que está desmotivado y la actitud de "cierre" o aislamiento de algunos profesores.

A continuación, analizamos con mayor detenimiento el contenido de las categorías agrupadas bajo el criterio de variables facilitadoras y limitadoras:

3.1. Variables facilitadoras

Respecto a las características del centro, se concibe como variable facilitadora el que esté ubicado en un pueblo (argumentando que al haber más profesorado novel e interinos, es más fácil que apuesten por la innovación que el profesorado estable, que suele estar más "acomodado" en centros de la gran ciudad) o en un barrio periférico (porque los centros escolarizan un mayor porcentaje de hijos de familias inmigrantes).

Según donde esté el centro, todos sabemos que tenemos centros donde cabe la diversidad, es donde cabe todo, digamos. Entran inmigrantes y entra todo aquello referente a diversidad. Yo creo que todo lo que hay en el factor inmigrante, creo que es determinante: las aulas de acogida, el centro (...) Pero no es lo mismo. Hablamos de un 14% de diversidad por instituto, por centro. Pero no es lo mismo un centro como el Benadresa con un 60% que un instituto del centro de Castellón u otro lugar donde haya un 10%. Por lo tanto, no se si será facilitador, pero desencadenante si que es, porque hay que aplicar medidas per se, a parte de que consigamos controlar todo lo que hay allí. ('CASO 16', Sección 0, Párrafo 13).

El segundo modelo establecido, para ilustrar las relaciones entre los nudos en función de las tres dimensiones establecidas por el *Index* (1er nivel) y en función de la dirección de las categorías (variables facilitadoras o limitadoras, 2.º nivel) establece tres categorías relacionadas con las variables facilitadoras de la primera dimensión "Crear culturas inclusivas": centros nuevos, normativa clara y estructura dialógica.

Cada centro o institución tiene una tradición e historia propias y ello afecta a los significados que se comparten, o no (discrepancias y conflictos) y también a su trayectoria en el terreno de la innovación, de la adaptación a nuevas circunstancias y a la cohesión del equipo profesional. Esta historia actúa, en algunas

ocasiones, como un condicionante o un freno a la innovación, puesto que bastantes soluciones innovadoras se institucionalizan y se enquistan convirtiéndose en “tradición”.

Yo creo que los centros nuevos se preguntan sobre cómo hacer alguna cosa... y no ven la atención a la diversidad como una “superestructura” que hay que hacer, como un mecanismo que hay que recorrer, como una cosa que tenemos o un recurso para utilizar. Si es un centro nuevo con una historia inicial se pregunta qué hacer de cara a la atención a la diversidad y se procura tomar decisiones que tengan que ver con la realidad de ese centro, sin copiar medidas descontextualizadas que corresponden a la realidad de otros centros. Por tanto, hay que tomar las decisiones reales del centro y no perder esa realidad inicial, la historia del centro. (CASO 17, Sección 0, párrafo 12).

En cuanto a las relaciones que se establecen en la comunidad educativa, una estructura dialógica es una de las variables facilitadoras de las prácticas inclusivas. El diálogo (como método y como proceso de construcción compartida de significados) entre los diversos grupos que colaboran en una determinada acción educativa es crucial. Si los valores sustentados y compartidos son apoyados administrativamente (normativa) va a ser mucho más probable que se conviertan en prácticas sin que el profesorado tenga la sensación de “nadar a contracorriente” (Gather, 2004).

A partir de estas variables facilitadoras de la creación de culturas inclusivas se podrán concretar variables relacionadas con la política organizativa de los centros, que se configuran como variables facilitadoras de la “creación de políticas”. Es indudable que factores relacionados con la situación contextual del centro (ubicación rural o en la periferia de la ciudades y centros pequeños) van a fomentar que se den mayores oportunidades para gestionar la diversidad a nivel de centro (Essomba, 2006).

Centros pequeños, desde mi punto de vista, que no sean masificados, que todos formen... tengan relaciones entre profesorado y alumnado, y los padres, para que toda la comunidad, digamos, vaya con unas mismas ideas. (CASO 5, Sección 0, párrafo 23).

También el tipo de actividades que se ofertan en el centro y las propias medidas de atención a la diversidad que concretan la oferta académica y formativa de la organización son variables que facilitan que se atienda a la diversidad.

En cuanto al desarrollo de las prácticas (dimensión C), el nudo de variables facilitadoras aglutina seis descendientes. Así vemos que los profesionales consideran que las propias características del profesorado es una variable importante, permitiendo esbozar un perfil de profesor/a que estaría más dispuesto a atender a la diversidad: profesorado novel, que introduce cambios en la metodología y tiene más motivación, interés, voluntariedad y disponibilidad.

La gente más joven, que hace pocos años que trabaja, parece ser que en muchos casos, son los que tienen más disponibilidad para comenzar o iniciar nuevas líneas o nuevas formas de actuar. (CASO 14, sección 0, párrafo 19).

El profesorado parece que está más dispuesto, en general, si tiene menos años de experiencia o menos años de bagaje a iniciar nuevas líneas, a iniciar nuevas experimentaciones que el profesorado que tiene muchos años de clase y debe estar...no digo más “pasota”, pero sí más cansado de innovar. (Sección 0, párrafo 19).

Además, independientemente de su experiencia, parece ser que la voluntariedad y la motivación es otra variable considerada como facilitadora. La variable motivacional ha sido una de las más referenciadas.

Yo pienso que, en principio, es más fácil en el primer ciclo. En principio es más fácil porque el profesorado está más motivado. (CASO 15, Sección 0, párrafo 10).

(...) depende mucho de la voluntariedad del profesorado. Aquí no tenemos ese problema". (CASO 3, Sección 0, párrafo 9).

Tienes que contar mucho con la voluntariedad del profesorado. Si el profesorado no está implicado no funciona. (Sección 0, párrafo 11).

Soy optimista porque pueden hacerse cosas, pero siempre que en primer lugar exista intención y voluntad ¿no? (CASO 1, Sección 0, párrafo 23).

Lo primero es querer atender, porque si no quieres atender (a la diversidad) buscarás cualquier excusa para no hacerlo, lo primero es querer. (CASO 10, Sección 0, párrafo 20).

Dos variables facilitadoras apuntadas se refieren a la acción del profesorado en cuanto a la implementación de cambios en la metodología y en la optimización de los recursos personales.

Yo pienso que cada vez hay más interés por parte del profesorado, se forman más, y no sé, te van preguntando más ¿que podemos hacer con este niño? Y yo sé de compañeros que van introduciendo nuevas metodologías, más trabajo en grupo, trabajo cooperativo, ya adaptan los materiales a los niños, según su ritmo de trabajo, a la hora de evaluar también utilizan distintas maneras de evaluar, según el nivel de los alumnos y de las capacidades... (CASO 7, Sección 0, párrafo 17).

(...) has de tener unos recursos ...primero humanos. Con los de compensatoria lo que es importante, como yo digo, es tener dos ruedas. Si solamente tienes una rueda el carro va cojo, ha de tener dos ruedas. El hecho de que vayamos los dos, coordinándonos y vamos los dos juntos, es para mí la clave. Para que un proyecto vaya bien, a lo menor uno solo se quedará cojo, tenemos que ir los dos. (CASO 10, Sección 0, párrafo 20).

Además, como variables facilitadoras de la atención a la diversidad se refieren a las características del alumnado: la propia diversidad y las expectativas.

Por lo que has comentado, yo veo en mi instituto, que el alumnado que tiene expectativa, poniendo las medidas que sean, acaban sacando el graduado. Pongas las medidas que pongas, si el alumnado tiene expectativas de sacarlo, esto es un buen predictor, como cosas que favorecen. (CASO 16, Sección 0, párrafo 18).

3.2. Variables limitadoras

Como variables de tercer nivel y en relación con las variables limitadoras, observamos que la mayor parte de las mismas se configuran como categorías de la primera dimensión, siendo siete nudos los descendientes referidos.

E: Entiendo, un poco para centrar el tema, que esos paquetes que dices que existen por ahí, esas posibilidades de atender a la diversidad, muchas veces ¿pueden actuar como obstaculizadores?

Si, se convierten puramente en unos procedimientos, como si habláramos de hacer ladrillos con una determinada tecnología (...) y en unos momentos determinados. En nuestro caso, muchas veces los utilizamos en los centros como recursos por imitación. (CASO 17, Sección 0, párrafos 18-20).

Las medidas para la diversidad se transforman en unas recetas. (Sección 0, párrafo 21).

En este sentido Riehl (2000) concluye, tras la revisión de la literatura, que para avanzar en la creación de culturas inclusivas superando este tipo de obstáculos, los líderes de los centros educativos (bien sea el equipo directivo, los psicopedagogos o los equipos de profesorado) deben desempeñar tres tareas básicas: la promoción de nuevos significados sobre la diversidad; la promoción de prácticas inclusivas

dentro de las escuelas; y la construcción de conexiones entre las escuelas y las comunidades. Además, considera que un debate bien orquestado, sobre los valores que fundamentan los desarrollos de políticas, puede llevar a una comprensión más amplia del principio de inclusión dentro de una red de escuelas y las comunidades locales a las que sirve.

Relacionadas con la segunda dimensión “crear políticas” sólomente se identifican tres nudos percibidos como obstaculizadores, dos relacionados con la organización del centro y otro con la transición de primaria a secundaria.

En relación a esta segunda dimensión son más del doble las categorías o variables percibidas como facilitadoras que las limitadoras, lo que supone que realmente existen en el centro lo que denominaríamos *levers* o palancas que van a facilitar la toma de decisiones sobre la gestión de la diversidad en el centro, es decir, la concreción de una política de centro, algunas de las cuales son más bien contextuales (ubicación, tamaño pequeño) sobre las que difícilmente podemos actuar, pero de las que nos podemos beneficiar y otras ilustran situaciones que podemos aprovechar o incluir en la política organizativa.

En cuanto a la tercera dimensión, las variables que dificultan el desarrollo de prácticas más inclusivas son: la falta de recursos, que es uno de los argumentos preferidos del profesorado, y el que menos parece satisfacer la Administración.

También, como no, recursos materiales. No se puede ir a la guerra sin armas, se necesitan materiales, se necesitan ordenadores y muchas veces tenemos que buscarnos la vida como podamos, básicamente, así. (CASO 10, Sección 0, párrafo 20).

En cuanto a la falta de formación es otro de los tópicos, pero algunos informantes nos dan pistas sobre el tipo de formación más adecuada, lo que resultaría interesante tener en cuenta a la hora de diseñar los planes de estudio de los cursos de especialización del profesorado de secundaria, combinando la formación teórica con una formación en la práctica, que permita incorporar el conocimiento teórico y práctico a las dinámicas de aula, es decir, a través de procesos de investigación-acción, con el apoyo de los formadores.

Yo creo que no hay que “vender la moto” de que algo es la panacea, porque la panacea no son los grupos flexibles, no se donde está, no es algo tan simple como cambiar la metodología y...ya está, automáticamente tienes resultados. Por tanto, lo que hay que hacer es de alguna manera formar pero, no se..., La idea es que no dé la sensación que estás haciendo un cursillo sobre conocimientos, que sea de conocimientos pero que sea de cosas pragmáticas, que sean cosas que tú puedes aplicar en el aula. Creo que esto es muy importante y es lo que te tira atrás. Porque está toda esta historia de la educación con metodologías inclusivas, no es de ahora, hace mucho que va, desde que empezó la LOGSE y tal. El problema es que todos los cursos de formación están muy orientados hacia contenidos, capacidades, procedimientos, conocimientos, pero muy poco prácticos. Y lo que yo creo es que falta una persona que te diga, has de hacer esto de esta manera, que lo haga, que lo puedas aplicar y tengas algo de apoyo y decir... mira, voy a poner en marcha esto ¿puede venir alguna persona a ayudarme? Y que permita que esto vaya hacia adelante. (CASO 12, Sección 0, párrafo 34).

Por otra parte, Santos Guerra (2000) y Bolívar (2000) aluden también a la actitud de “cierre del profesorado” como uno de los factores obstaculizadores de mejorar la atención a la diversidad.

Aparte de la falta de formación, sí, la falta de formación de los docentes, del psicólogo de los psicopedagogos, de los logopedas, de todo el campo profesional, existe el cierre. El cierre...de la puerta por miedo a ser cuestionado. (CASO 11, Sección 0, párrafo 24).

Así pues, los factores percibidos como obstaculizadores de las prácticas inclusivas se centran fundamentalmente en las actitudes y tipo de formación del profesorado, lo cual abre todo un ámbito de intervención y de implicaciones pedagógicas.

4. Discusión de los resultados y propuestas

El análisis y reflexión, desde enfoques inclusivos y críticos de la educación, de las variables percibidas como facilitadoras y limitadoras por parte de los profesionales de la educación, en concreto de psicopedagogos y profesorado de secundaria, nos permite indagar en las dimensiones e indicadores que ya se observan y se señalan explícitamente como positivos e impulsores de mejoras y nos proporcionan una valiosa información de primera mano de los elementos concebidos como más problemáticos y reticentes al cambio. Hacer visibles estos factores es un primer paso para favorecer procesos de innovación y transformación de los centros (sus culturas, sus políticas y sus prácticas) hacia la inclusión como filosofía de atención a la diversidad, en la que se le confiere al profesorado un sentido más optimista y estimulante como práctico reflexivo (Schön, 1987) que se implica en la búsqueda de alternativas desde procesos de indagación colaborativa y desarrollo profesional (Ainscow y otros, 1994, 2001). De ahí la necesidad de seguir investigando desde la idea de que la búsqueda de procesos y estrategias para lograr el éxito de todos los estudiantes son elementos de mejora no solo de la clase, sino del centro, y son el detonante de procesos de revisión que implican a todos los miembros de la comunidad. Este proceso de mejora incluye las características de las "escuelas en movimiento" desde el análisis de los procesos de inclusión y exclusión y se proyectan en procesos de mejora y cambio de la cultura del centro. (Ainscow y otros, 1994; Ainscow, 2001; Hopkins y otros, 1996, 2001).

En este sentido, nos gustaría finalizar señalando algunos aspectos que consideramos clave para el inicio de estos procesos de cambio:

- a) *Mejorar la formación del profesorado de Educación Secundaria*, para lo que sería necesario incorporar a la formación inicial, no solamente aspectos relacionados con las competencias más relacionadas con las didácticas específicas sino, competencias de carácter técnico y didáctico comunes, incidiendo en las estrategias metodológicas que posibilitan una adecuada gestión de la diversidad del aula, una reflexión profunda sobre el concepto de diversidad y una formación de actitudes muy ligada a la reflexión sobre la nueva identidad del profesorado de secundaria (Bolívar, 2004), sus funciones docentes y la nueva realidad educativa (Moliner, Ferrández y Sales, 2004). En cuanto al tipo de formación, se reclama una formación ligada a la práctica, desde procesos de investigación-acción y a través de modelos colaborativos en que el profesorado se sienta acompañado y asesorado (Elliot, 1993). Los modelos de formación en cascada podrían ser una alternativa, y los modelos de indagación colaborativa a través de créditos cursados en seminario o talleres que abordaran casos a partir de estrategias de resolución de problemas, sería otra posibilidad.
- b) *Mejorar los procedimientos de evaluación educativa*. El profesorado necesita obtener un *feed-back* de sus actuaciones a través de una evaluación institucional que incida no solamente en los resultados, sino también en el establecimiento de planes de mejora que les ayuden a superar las barreras de conocimientos y sobre todo actitudinales (Pivik y colaboradores, 2002).

- c) *Incidir en la organización de modelos de colaboración y cooperación en el centro*, que permitan diversificar los tipos de apoyo (Parrilla, 1996), las personas que lo reciben y las que lo brindan. Se podrían combinar diferentes formas de apoyo: los niños apoyan a los niños, los maestros apoyan a los maestros, los padres participan y las comunidades apoyan a sus escuelas. La formación de comisiones mixtas que incorporen todas las voces de la comunidad, las comisiones para desarrollar planes o proyectos alternativos de mejora, de cambio y de transformación. Estos nuevos apoyos se podrían combinar con los más oficiales, como el de profesores especialistas, centros de recursos y profesionales de otros sectores.
- d) *Participación de las familias y de la comunidad*. El modelo de las comunidades de aprendizaje permite avanzar hacia procesos de transformación socioeducativa que implican al centro entero, familias y comunidad, en un proyecto compartido. Las experiencias, cada vez más abundantes en el ámbito nacional y los antecedentes de las Escuelas Aceleradas, permiten establecer marcos globales desde los que abordar la calidad educativa (Elboj y colaboradores, 2002) .
- e) *Apoyo económico (e ideológico) de la Administración*, es imprescindible si queremos avanzar en políticas inclusivas que se aparten de las propuestas compensadoras que promueve la administración y que en muchos casos van degenerando en grupos cerrados donde ubicar a los excluidos.
- f) *Gestionar la transición en las diferentes etapas eliminando obstáculos*: la transición del hogar a la escuela; la transición entre fases o ciclos de enseñanza; y la transición de la enseñanza al aprendizaje permanente y al mundo laboral.
- g) *Planes de transformación y mejora*: poner en marcha un “proyecto inclusivo” o un plan de mejora en el que se asiste a una o varias escuelas en la elaboración de prácticas más inclusivas. Los proyectos pueden basarse en las propias iniciativas de las escuelas o dirigirse desde la administración central. En este sentido, es crucial alentar los proyectos de colaboración entre escuelas a través de redes.

Por último, es importante que sigamos avanzando en el trabajo conjunto entre Universidad y centros docentes, para que los trabajos de investigación sobre inclusión reviertan en los propios centros. En este sentido, se ha constituido un Seminario sobre prácticas inclusivas en la Universidad Jaume I de Castellón, que trata de que este trabajo colaborativo se consolide mediante nuevos proyectos más cercanos a la investigación-acción. Hemos avanzado bastante en la delimitación del propio concepto de prácticas inclusivas, analizando algunas de ellas y valorando su contribución a procesos educativos menos excluyentes, pero vemos que el avance es lento y que requiere del contraste no sólo de la teoría con la práctica o de la iluminación de la práctica con la teoría, sino también del contraste con otras voces, otras miradas del propio contexto y de otros afines, o no tan afines, que puedan colaborar ejerciendo de “amigos críticos” de los procesos de cambio y transformación (Moliner, Sales y Salvador, 2006).

5. Bibliografía

- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G., y WEST, M. (1994): *Creating Conditions for School Improvement*. Londres: Fulton.
- (2001): *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- BOLÍVAR, A. (2000): *Los centros como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- (2004): "La Educación Secundaria Obligatoria en España. En busca de una inestable identidad", en: *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*, 2 (1).
- BOOTH, T., y AINSCOW, M. (2000): *Index for Inclusion*. CSIE: Bristol.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M., y VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Graó: Barcelona.
- ELLIOTT, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ESSOMBA, M. A. (2006): *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- GATHER, M. (2004): *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M., y WEST, M. (1994): *School improvement in a Era of Change*. Londres: Cassell
- (2001): *Crear las condiciones para la mejora escolar*. Narcea: Madrid.
- JIMÉNEZ, F., e ILLÁN, N. (1997): "La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria", en: ILLÁN ROMEU, N., y GARCÍA MARTÍNEZ, A.: *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe, pp. 37-49.
- MOLINER, O.; FERRÁNDEZ . R., y SALES, A. (2004): "La formación del profesorado de educación secundaria", en: *DINAC*, 46, pp. 30-35.
- MOLINER, O.; SALES, A., y SALVADOR, M. (2006): "La indagación colaborativa a través de un seminario sobre prácticas inclusivas", en: *Actas del III Congreso Internacional y XXIII Jornadas de Educación Universidades y Educación Especial*. Murcia: Universidad de Murcia.
- PARRILLA, A. (1996): *Apoyo a la escuela: Un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero.
- PIVIK, J.; MCCOMAS, J., y LAFLAMME, M. (2002): "Barriers and facilitators to inclusive education2", en: *Exceptional Children*, 69 (1), pp. 97-107.
- RIEHL, C. J. (2000): "The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration", en: *Review of Educational Research*, 70 (1), pp. 55-81.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2000): *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.