

LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA AVANZAR HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

David Duran Gisbert, Universitat Autònoma de Barcelona
Climent Giné i Giné, Universitat Ramon Llull

Fechas de recepción y aceptación: 16 de enero de 2012, 15 de febrero de 2012

Resumen: El artículo sintetiza los fundamentos de la formación del profesorado en ejercicio orientada a promover los cambios necesarios para la educación inclusiva, entendida aquella como una capacitación para el desempeño de un nuevo rol así como para poder colaborar con otros profesores en el propio desarrollo profesional y en la mejora de la escuela. Centradas en la formación permanente del profesorado, se describen tres líneas de actuación: *a)* la colaboración con otros profesores; *b)* la mejora del centro, y *c)* las actuaciones de zona, a través de redes. De cada una de ellas se concretan ejemplos que permiten representar mejor la actuación.

Palabras clave: educación inclusiva, formación del profesorado, mejora de centro, necesidades educativas especiales.

Abstract: The article summarizes the basics of in service teacher training designed to promote the necessary changes for inclusive education, understood as training for the performance of a new role and to collaborate with other teachers in their own professional development and improving the school. Focused on teacher training, describes three lines of action: *a)* collaboration with other teachers; *b)* school improvement; and *c)* community networking. In each of these lines examples are specified that allow better represent the performance.

Keywords: inclusive education, teacher training, school improvement, special educational needs.



0. INTRODUCCIÓN

La preocupación por la escuela inclusiva se ha convertido en uno de los mayores retos que actualmente deben afrontar los sistemas educativos, los centros, el profesorado y la sociedad. En efecto, mientras que en los países en desarrollo la preocupación se centra en cómo millones de niños y niñas pueden acceder a la educación formal, los países más ricos ven cómo muchos jóvenes acaban su escolarización sin obtener la titulación correspondiente, o bien abandonan el centro, o bien están emplazados en diversas modalidades de educación especial que pueden suponerles una limitación en sus oportunidades educativas (Ainscow y César, 2006).

En cualquier caso, la investigación y la experiencia nos aportan evidencias de cómo los sistemas educativos y los profesionales han intentado, con mayor o menor fortuna, dar respuesta a la situación de acuerdo con las políticas, las tradiciones pedagógicas, el pensamiento del profesor, los recursos disponibles y las propias competencias. Evidencias que reflejan el intenso debate abierto en los distintos países y que ponen de manifiesto algunas constantes en las propuestas internacionales orientadas al logro de una educación equitativa de alta calidad para todos los educandos y al progreso hacia sistemas educativos más inclusivos. Entre estas evidencias se encuentran: la necesidad de promover un cambio de mirada; las dificultades de atender la diversidad de necesidades del alumnado en el aula, promoviendo el éxito de cada uno de ellos; la importancia del pensamiento del profesor y de las culturas organizativas y de colaboración en los centros; y la formación inicial y permanente del profesorado.

Esta última, la formación permanente del profesorado en ejercicio, se sitúa como uno de los ejes clave para promover cambios que tengan un impacto a medio y largo plazo en la capacitación de los docentes y de los centros para atender a la diversidad del alumnado. En este artículo se plantean algunas iniciativas en este sentido.

1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: ELEMENTO CLAVE PARA EL AVANCE

Entendemos la educación inclusiva, en un sentido amplio, como un proceso de cambio (Ainscow, 2005); un proceso que implica, entre otras medidas, la capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado (Ainscow y César, 2006). Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos (Ferguson, 2008).



Téngase en cuenta que el progreso hacia la inclusión requiere fundamentalmente voluntad política, acuerdo social basado en valores de equidad y justicia y, en consecuencia, no solo depende de la formación del profesorado. Sería iluso, y por supuesto poco responsable, dejar descansar todo este proceso exclusivamente sobre las espaldas del profesorado. El progreso depende también de la toma de decisiones valiente sobre los cambios que requieren el diseño y desarrollo del currículum; sobre la dotación y redistribución de los recursos humanos y materiales, y en particular de los sistemas de apoyo y asesoramiento; sobre la organización de los centros (tiempos y espacios para la colaboración del profesorado, en un marco flexible y autónomo que promueva la participación de la comunidad) y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (centrándolos no en la enseñanza, sino en el alumnado).

Dicho esto, y situada la contribución del profesorado en su lugar, es necesario decir con igual rotundidad que no puede esperarse de la formación del profesorado una receta para aplicar ante un problema, esperando que aporte la solución (Arnaiz, 2003), pero sí es un elemento clave que puede contribuir al cambio y al avance hacia la inclusión. Ello por diversas razones.

En primer lugar, porque el paso del modelo del déficit al modelo interactivo requiere conocer al alumno (habilidades, conocimientos, intereses) y conocer muy bien el currículum, para poder ajustarlo y crear las condiciones de aula que permitan enriquecerse con la diversidad.

En segundo lugar, porque los entornos inclusivos demandan, sin lugar a dudas, la intensificación y diversificación del trabajo pedagógico; una mayor implicación personal y moral; una ampliación de los territorios de la profesión docente, y la emergencia de nuevas responsabilidades para el profesorado (Escudero, 1999).

Y en tercer lugar, porque el reto que nos proponemos converge con lo que Stoll y Fink (1992) han venido a llamar escuelas eficaces, que pretenden ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos sus alumnos. Se trata, en definitiva, de escuelas y profesores que aprenden a promover el máximo progreso para cada alumno, más allá de lo que cabría esperar por los conocimientos que poseen y los factores ambientales, que garantizan que cada alumno alcance, de acuerdo con sus posibilidades, el máximo nivel posible, que incrementan todos aquellos aspectos que tienen que ver con un mejor conocimiento y desarrollo del alumno, y que se esfuerzan por mejorar año tras año.

La formación del profesorado para la atención a la diversidad será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un elemento central del sistema educativo que promueve el cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional), en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos. No se trata pues de una formación individual que busca el desarrollo profesional aislado, sino más bien de una capacitación



personal para participar en una actividad docente compartida que permita el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro.

En este sentido, la formación deberá ir orientada a la “construcción” de un profesional que reflexiona sobre su práctica, en el seno de una organización educativa; que colabora activamente para mejorar su competencia y la del centro, y que actúa como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión (Arnaiz, 2003).

Estos criterios generales de fundamentación de la formación para la educación inclusiva pueden ser concretados con los aportados por Echeita (2006), y que podrían sintetizarse en:

- Pedagogía de la complejidad: los problemas educativos tienen una dimensión múltiple (psicológica, social, moral) y una resolución incierta y están sometidos a conflictos de valores, imprevisibles y simultáneos.
- Perspectivas constructivistas: el aprendizaje de los alumnos en situación de vulnerabilidad no es cualitativamente distinto al de los demás. Las aportaciones de la concepción constructivista –como el triángulo interactivo, la construcción del conocimiento o los mecanismos de influencia educativa– son instrumentos útiles.
- Desarrollo integrado: el desarrollo del alumnado debe basarse en aportaciones como las inteligencias múltiples, especialmente la interpersonal e intrapersonal, así como el sentimiento de competencia, construido sobre la autoestima y los patrones atribucionales ajustados.
- Enseñanza adaptativa: la gestión inclusiva del aula requiere la definición de objetivos básicos para todos, con distinto nivel de consecución, y la diversificación de actividades y grados de ayudas.
- Adaptaciones curriculares: la toma de decisiones de cambios en la acción educativa debe promover la participación de los implicados y basarse en una evaluación psicopedagógica contextual, intentando ser lo menos restrictiva posible y valorándose periódicamente.
- Red de apoyos y colaboraciones: las aulas y los centros deben promover las ayudas y el trabajo cooperativo entre alumnos, profesores, familias y comunidad.
- Escuelas, centro de la mejora: el proceso de avance de las escuelas debe estar planificado y llevado a la práctica a través de acciones que puedan ser evaluadas y replanteadas en ciclos de mejora.
- Diversidad como fuente de enriquecimiento y de estímulo para la innovación: es necesario adoptar una actitud que permita ver la diversidad como un mecanismo que, generando incertidumbre y desafío, cree condiciones para la excelencia.



Finalmente, es necesario recordar que algunos estudios (Hsien, 2007) muestran que las actitudes del profesorado –tanto de la educación ordinaria como de la educación especial– respecto a la inclusión son en general positivas y que dependen, ante todo, de la formación recibida en el manejo de las diferencias (en especial de los alumnos con discapacidades), así como del sentimiento de competencia profesional. Por lo tanto, es imprescindible capacitar al profesorado. Si el profesorado se siente poco capacitado tenderá a desarrollar expectativas negativas hacia sus alumnos, lo que conllevará menos oportunidades de interacción y menos atención, lo que a su vez acabará generando fracaso y la confirmación de la expectativa (Marchesi, 2001).

2. LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN

En este apartado nos proponemos señalar algunos instrumentos que nos parecen especialmente sugerentes para ayudar a los procesos de formación del profesorado en activo, a partir de la reflexión colaborativa sobre la práctica y de la utilización de ciclos de mejora. Lo estructuraremos en tres niveles de actuación: colaboración entre profesores de un mismo centro; en relación con el centro educativo en su conjunto, y, por último, la colaboración entre centros dentro de un sector o zona geográfica.

2.1 *Colaboración docente como formación para la inclusión*

La colaboración entre profesores puede tener distintos grados, llegando a su más rica expresión a través de lo que se conoce como docencia compartida. Disponemos de numerosos argumentos sobre las ventajas de la docencia compartida, tanto para el alumnado como para el profesorado (Lorenz, 1998). Así, por ejemplo, se ayuda a los alumnos a que puedan trabajar con las demandas reales de la clase, en cualquier área, estando la ayuda a disposición de todo el alumnado, tanto para los que la necesitan constantemente como para los que la necesitan de forma ocasional. También es importante resaltar que los alumnos con más necesidad de ayuda no quedan etiquetados por el hecho de tener que salir fuera y pueden seguir manteniendo como referente al profesor de aula. El trabajo colaborativo entre profesores es en sí mismo una estrategia para la educación inclusiva (Huguet, 2009) y por ello es incorporado a los planes innovadores de formación inicial para la inclusión (Wang y Fitch, 2010).

Además de aportar una mejora con relación a la gestión del aula en general, y de la disciplina en concreto, la docencia compartida puede ser un mecanismo de aprendizaje entre iguales (en este caso, entendidos como maestros), ya que permite compartir y ela-



borar nuevos materiales, así como metodologías de trabajo, ofreciéndose apoyo mutuo frente a las novedades o dificultades. También ayuda al centro a establecer líneas de interdisciplinariedad, dado que el paso de un profesorado de apoyo por diferentes grupos facilita la aportación de sugerencias entre áreas. Tal como muestra el gráfico 1, para que el diálogo entre profesores sobre la reflexión de la práctica ofrezca oportunidades de aprendizaje colegiado para el cambio, es necesario habilitar tiempos de coordinación y una reflexión conjunta guiada (Duran y Miquel, 2004).

GRÁFICO 1

Guía para la docencia compartida. Tomado con permiso de Duran y Miquel (2004)

Guía de discusión en las reuniones de coordinación			
	Antes de iniciar la docencia compartida	Durante el desarrollo de la docencia compartida	Al finalizar el período de docencia compartida
Funciones y necesidades	¿Quién gestionará el aula y de qué manera? ¿La metodología que se usará va a favorecer la docencia compartida? ¿Cómo nos podemos apoyar? ¿Qué recursos necesitamos y quién los prepara? ¿Hay alumnos en el aula con necesidades educativas específicas? ¿Qué ayudas debemos ofrecer y cómo?	¿Las funciones de cada profesor son las adecuadas? ¿Vamos ajustando la planificación a las necesidades del día a día? ¿Nos damos apoyo mutuo? ¿Estamos dando el mismo mensaje al alumnado (sobre la disciplina, las normas de trabajo, los objetivos básicos, etc.)?	¿Las funciones planificadas para cada uno han sido las adecuadas? ¿Hemos ajustado la planificación inicial a las necesidades que iban surgiendo? ¿Nos hemos dado apoyo mutuo? ¿Los cambios introducidos han mejorado el trabajo en el aula?
Coordinación	¿Cuántas veces y en qué horario nos vamos a coordinar? ¿Sobre qué aspectos vamos a centrar las reuniones?	¿Las reuniones de coordinación nos son útiles? ¿Tenemos el tiempo necesario para discutir la planificación, el progreso y los problemas?	¿Nos hemos reunido y hemos tenido el tiempo necesario para hacer el seguimiento de nuestro trabajo? ¿Hemos hablado de todos los temas importantes?



Guía de discusión en las reuniones de coordinación			
	Antes de iniciar la docencia compartida	Durante el desarrollo de la docencia compartida	Al finalizar el período de docencia compartida
Evaluación	<p>¿Qué aspectos vamos a tener en cuenta para valorar el progreso del alumnado?</p> <p>¿Qué aspectos vamos a considerar para valorar el trabajo conjunto?</p>	<p>¿Todos los alumnos del aula van progresando?</p> <p>¿Trabajamos a gusto?</p> <p>¿Qué cambios deberíamos introducir?</p> <p>¿Cómo podemos llevar a la práctica las mejoras identificadas?</p>	<p>¿Todos los alumnos del aula han podido progresar?</p> <p>¿El trabajo conjunto nos ha proporcionado nuevas ideas y recursos?</p> <p>En situaciones futuras, ¿qué cambiaríamos?</p>

La toma de decisiones conjunta ofrece una oportunidad de diálogo colegiado que, al realizarse de forma sistemática antes, durante y al final de la docencia compartida, genera espacios de aprendizaje entre iguales, y convierte la práctica reflexiva en un mecanismo de mejora docente.

2.2 Centros que avanzan hacia la inclusión

Respecto a las iniciativas de formación permanente a nivel de centro, es bien sabido que el proceso de avance hacia la escuela inclusiva constituye, sobre todo, un proceso de aprendizaje que las comunidades educativas deben emprender. Un proceso complejo y singular, porque los centros –como el alumnado– también son diversos. Pero ello no significa que el cambio deba hacerlo la escuela en solitario. Existen ayudas que, utilizadas de forma flexible y adaptada, promoverán dicho proceso. Una de ellas es el *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002). Planteado como un material de apoyo al viaje hacia la inclusión, el *Index* parte de los conocimientos previos y los intereses de la comunidad educativa particular e implica en el cambio al conjunto de sus componentes (profesorado, alumnado y familias), lo que le confiere un carácter especialmente sugerente.

El *Index for Inclusion*, nacido de una experiencia inglesa, tuvo su primera edición en el 2000 y fue distribuido por el Gobierno a todos los centros escolares. En el 2002 apareció una segunda edición, mejorada a partir de su uso extensivo, tanto en Inglaterra (Booth, 2009) como en una gran variedad de países (Farrell y Ainscow, 2002).

El conjunto de materiales que constituyen el *Index for Inclusion* se estructura en tres apartados. En el primero se caracteriza el enfoque adoptado para el desarrollo inclusivo



de los centros, con el propósito de crear un nuevo lenguaje que permita entender y transformar la realidad educativa. En el segundo apartado, se describen las cinco fases del proceso del *Index*: inicio, análisis del centro, elaboración de un plan de mejora, implementación de mejoras y evaluación del proceso. Se define aquí el papel del grupo coordinador, del “amigo crítico” o asesor externo y la participación de la comunidad educativa.

En el tercer apartado se presentan las tres grandes dimensiones que guiarán el proceso de autoevaluación: crear culturas, elaborar políticas y desarrollar prácticas inclusivas. Cada dimensión se divide en dos secciones y cada una de ellas da pie a un total de 44 indicadores. En el cuadro 1, incluimos a modo de ejemplo los indicadores de la Sección C.1.

CUADRO 1

Indicadores de la sección C.1. Orquestar el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2002)

C.1.1. Las clases responden a la diversidad del alumnado
C.1.2. Las clases se hacen accesibles a todo el alumnado
C.1.3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias
C.1.4. Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje
C.1.5. El alumnado aprende de manera colaborativa
C.1.6. La evaluación motiva los logros de todo el alumnado
C.1.7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo
C.1.8. El profesorado planifica, revisa y enseña en colaboración
C.1.9. El profesorado se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado
C.1.10. El profesorado de apoyo se preocupa de facilitar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado
C.1.11. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos
C.1.12. Todo el alumnado participa en actividades complementarias y extraescolares

Cada indicador, finalmente, se compone de una decena de preguntas que invitan a la reflexión y que proponen direcciones de cambio. En el cuadro 2, mostramos a modo de ejemplo las preguntas del indicador C.1.5.



CUADRO 2

*Preguntas del indicador C.1.5. Los estudiantes aprenden de manera colaborativa
(Booth y Ainscow, 2002)*

1. ¿Consideran los estudiantes que ofrecer y recibir ayuda es una tarea habitual de la actividad del aula?
2. ¿Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar y pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado?
3. ¿Se enseña al alumnado a trabajar en colaboración con sus compañeros?
4. ¿Se utilizan de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, puzzle, enseñanza recíproca ...)?
5. ¿Desean los estudiantes compartir su conocimiento y sus habilidades?
6. ¿Los estudiantes rechazan de forma correcta la ayuda cuando no la necesitan?
7. ¿Las actividades de grupo permiten a los estudiantes dividir las tareas y compartir lo que han aprendido?
8. ¿Aprenden los estudiantes a elaborar un informe conjunto a partir de las diferentes contribuciones del grupo?
9. Cuando otros compañeros/as de la clase están enfrentados, ¿los estudiantes ayudan a calmarlos en vez de animarlos?
10. ¿Los alumnos reconocen que cada estudiante es igual de importante a la hora de recibir la atención de sus profesores?
11. ¿Los estudiantes comparten la responsabilidad de ayudar a superar las dificultades que experimentan algunos compañeros durante las clases?
12. ¿Se implican los estudiantes en la evaluación del aprendizaje de los demás?
13. ¿Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas?
14. ¿Sabe el alumnado que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender?
MÁS PREGUNTAS

Las experiencias revisadas demuestran que los materiales, que están disponibles en catalán y español¹, resultan verdaderamente útiles si las comunidades se saben dotar de tiempos para su desarrollo, si el equipo directivo lidera el proceso, si se cuenta con el apoyo de un asesoramiento externo y si se utiliza la autonomía de centro para concretar planes de mejora.

¹ Puede descargarse una versión digital en la web de *Enabling Education Network* (<<http://www.eenet.org.uk/resources>>).



2.3 Colaboración entre centros como formación para la inclusión

Finalmente, el proceso hacia la inclusión, y en concreto la formación del profesorado, puede apoyarse en actuaciones que suponen la colaboración entre centros de una misma zona o sector geográfico. Ejemplo de ello podría ser la formación específica en sistemas de apoyo (para profesorado de apoyo y centros con alumnos con necesidades específicas). La incorporación a los centros ordinarios de alumnado que hasta ahora estaba escolarizado en centros de educación especial, por ejemplo, permite contemplar la posibilidad de formar al profesorado de distintas escuelas, pero de un ámbito geográfico próximo, con el fin de trabajar tanto los aspectos relativos al cambio de mirada y a las actitudes como las estrategias organizativas y metodológicas que faciliten incrementar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos; además, estas iniciativas podrían servir luego de base al trabajo en red para debatir y analizar sus experiencias y, en su caso, compartir los recursos.

El trabajo colaborativo en redes de centros, incorporando centros de educación especial, si los hay, permite que las escuelas puedan compartir retos, experiencias y recursos necesarios para el avance hacia la inclusión. El trabajo en red (Fernández, 2007) se muestra como un buen mecanismo de innovación y aprendizaje entre escuelas y puede desencadenar recursos muy potentes para la educación inclusiva (Muijs y otros, 2011).

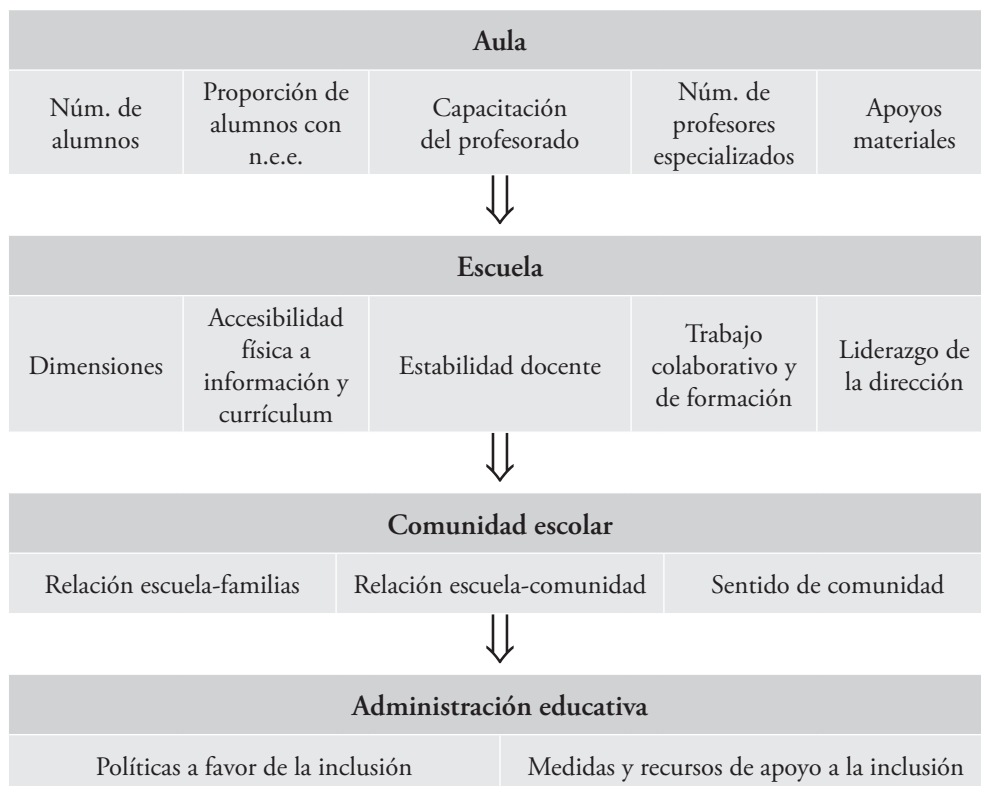
Otro modo de aprendizaje entre escuelas, con alcance geográfico más amplio, lo pueden constituir las iniciativas de distintos países con el fin de (re)conocer y valorar buenas prácticas de educación inclusiva. La guía publicada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2009), o su versión catalana (Duran, Giné y Marchesi, 2010), puede facilitar esta tarea. Dicho material pretende ayudar a los centros a que autoevalúen los elementos clave de su respuesta educativa y animarlos a relatar sus propias experiencias de cambio y de progreso hacia la inclusión.

La guía parte de la idea de que la buena práctica inclusiva es una actuación situada en la realidad de un centro que se orienta, con el máximo compromiso de la comunidad, a promover la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos más vulnerables (Echeita, 2009). Por ello, en primer lugar, se propone a los centros que analicen sus condiciones de partida, tal como se sintetiza en el cuadro 3.

A continuación, se presentan una serie de principios –con descripción e indicadores– organizados en cinco apartados: 1) la concepción y cultura del centro; 2) las actuaciones y las prácticas; 3) la inclusión como proceso de innovación y mejora; 4) los apoyos a la inclusión, y 5) sostenibilidad de las prácticas inclusivas. Los indicadores contemplados en cada apartado son susceptibles (aunque no necesariamente todos) de ser evaluados cuantitativamente, para obtener una puntuación global orientativa. Por último la guía incluye un espacio de síntesis y valoración cualitativa.



CUADRO 3
Apartado A: Situación de partida (OEI, 2009)



3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tal como hemos sostenido, la educación inclusiva se plantea como uno de los mayores retos que tiene ante sí la comunidad internacional y que requiere, en tanto que elemento que impregna todos los componentes del sistema educativo, la toma de decisiones políticas y sociales que haga posible “cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común que incluya a todos los niños del grupo de edad correspondiente y con la convicción de que es responsabilidad del sistema general educar a todos los niños” (UNESCO, 2005: 13). No se trata, como se ha comentado, de entender la inclusión como un estado (un maestro, o una aula o un centro es inclusivo o no lo es), sino de entenderla como un proceso de cambio, basado



en la identificación y minimización de las barreras a la participación. Nunca se llegará a la inclusión total, porque siempre aparecerán tendencias a excluir a los diferentes. Pero sí es necesario entenderla como un objetivo irrenunciable hacia el que avanzar, si queremos una educación de calidad.

En ese proceso, de acuerdo con Ainscow y Miles (2008), progresar hacia una escuela más inclusiva supone aumentar la participación de los estudiantes en el currículum, en las manifestaciones culturales y en la comunidad donde esté ubicada la escuela, y de esta manera disminuir su exclusión; reestructurar las culturas, políticas y prácticas de las escuelas, con objeto de que respondan a la diversidad de los estudiantes de su localidad; asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes vulnerables a las presiones marginadoras, no solo de los catalogados con necesidades especiales. En suma, la educación inclusiva en estos momentos puede ser vista como un proceso de mejora del sistema educativo para atender a todos los alumnos en cada una de las escuelas.

En consecuencia, el papel del profesorado –tanto de aula como de apoyo– se ve fuertemente modificado, por lo que la formación para ese nuevo rol es imprescindible, además de condición necesaria para una predisposición positiva ante el reto de la diversidad. Ahora bien, tanto la formación inicial como la formación del profesorado en servicio, a la que nos hemos referido en este artículo, deben enfatizar la idea de que la respuesta a la diversidad educativa del alumnado es una tarea colectiva que requiere aprender a movilizar las ayudas pedagógicas que ofrecen los propios alumnos, el trabajo en colaboración con otros profesores y profesionales y los apoyos que vienen de las familias y la comunidad. En este sentido, entendemos –tal como sostiene Rouse (2010)– que la formación para la inclusión tiene, ante todo, como metas prioritarias, ayudar al profesorado a aceptar la responsabilidad de que todos los alumnos aprendan, sabiendo dónde buscar ayuda cuando sea necesario; así como ayudar al profesorado a ver las dificultades de aprendizaje de los alumnos como oportunidades para mejorar la práctica educativa.

La actuación del profesorado para hacer posible la educación inclusiva requiere, siguiendo a Hopkins y Stern (1996), compromiso (voluntad de ayudar a todos los alumnos), afecto (entusiasmo y cariño hacia los alumnos), conocimiento de la didáctica de la materia enseñada (hacerla accesible para todos), múltiples modelos de enseñanza (flexibilidad y habilidad para resolver lo imprevisto) y reflexión sobre la práctica y el trabajo en equipo que promueva el aprendizaje entre los colegas.

La formación para esas actuaciones subraya el carácter de desarrollo profesional en contextos situados por encima de las formas tradicionales de formación individual del profesorado. Se trata, en definitiva, de formar al profesorado para trabajar colaborativamente en la mejora de los centros educativos y que sean capaces de permitir la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.



REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (2005) "Developing inclusive education systems: What are the levers for change?" en *Journal of Educational Change*, 6: 109-124.
- AINSCOW, M. y CESAR, M. (2006) "Inclusive Education ten years after Salamanca: Setting the agenda" en *European Journal of Psychology of Education*, XXI (3): 231-238.
- AINSCOW, M. - MILES, S. (2008) "Por una educación para todos que sea inclusiva" en *Perspectivas*, 38, 1: 15-44.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, Aljibe.
- BOOTH, T. - AINSCOW, M. (2002) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- BOOTH, T. (2009) "Els uso del Index for Inclusion en Inglaterra" en C. Giné - D. Duran - J. Font - E. Miquel (coords.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona, Horsori.
- DURAN, D. - GINÉ, C. - MARCHESI, A. (2010) *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Barcelona, Departament d'Educació.
- DURAN, D. - MIQUEL, E. (2004) "Cooperar para enseñar y aprender" en *Cuadernos de Pedagogía*, 331: 73-76.
- ECHETA, G. (2009) "Escuelas inclusivas. Escuelas en movimiento" en I. Macarulla y M. Sáiz (eds.) *Buenas prácticas de escuela inclusiva*. Barcelona, Graó.
- ECHETA, G. (2006) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ESCUADERO, J. M. (1999) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Síntesis.
- FARRELL, P. - AINSCOW, M. (2002) *Making Special Education Inclusive*. Londres, David Fulton Publishers.
- FERGUSON, D. L. (2008) "International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone" en *European Journal of Special Needs Education*, 23(2): 109-120.
- FERNÁNDEZ, M. (2007) "Redes para la innovación educativa" en *Cuadernos de Pedagogía*, 374: 26-30.
- HSIEN, M. (2007) "Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion - In Support of a Unified Teacher Preparation Program" en *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1): 49-60.
- HOPKINS, D. - STERN, D. (1996) "Quality teachers, quality schools: International Perspectives and Policy Implications" en *Teaching and Teacher Education*, 12(5): 501-517.



- HUGUET, T. (2009) “El trabajo colaborativo entre el profesorado como estrategia para la inclusión” en C. Giné - D. Duran - J. Font - E. Miquel (coords.) *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona, Horsori.
- LORENZ, S. (1998) *Effective in-class support. The management of support staff in mainstream and special schools*. Londres, David Fulton.
- MARCHESI, A. (2001) “La práctica de las escuelas inclusivas” en A. Marchesi - C. Coll - J. Palacios (comps.) *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid, Alianza.
- MUIJS, D. - AINSCOW, M. - CHAPMAN, C. - WEST, M. (2011) *Collaboration and Networking in Education*. Londres, Springer.
- Organización de Estados Iberoamericanos, Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas (OEI, 2010) Web oficial de OEI en Chile. [Consulta el 8 de diciembre del 2011 en <<http://www.oei.cl/ANEXO2.pdf>>].
- ROUSE, M. (2010) “Reforming initial teacher education” en C. Forlin (ed.) *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Londres, Routledge,
- STOLL, L. - FINK, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona, Octaedro.
- UNESCO (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. París, UNESCO.
- WANG, M. - FITCH, P. (2010) “Preparing pre-service teachers for effective co-teaching in inclusive classrooms” en C. Forlin (ed.) *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. Londres, Routledge.