



**PROPUESTAS CURRICULARES EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ESCUELA INCLUSIVA.
ASPECTOS METODOLÓGICOS Y ORGANIZATIVOS**

Carmen María Hernández Garre¹

Borja Avilés Soler²

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA, ESPAÑA

RESUMEN

Este trabajo reflexiona sobre las propuestas curriculares vinculadas a aspectos metodológicos y organizativos necesarias en la formación docente para el desarrollo de una escuela inclusiva efectiva. Actualmente, constituye uno de los ejes principales en el desarrollo de adecuadas prácticas docentes que permitan la atención a la heterogeneidad del alumnado presente en las aulas educativas. A lo largo del tiempo, se han ido sucediendo diferentes cambios en la actuación docente. Así, el objetivo del trabajo que se presenta reside en hacer un repaso teórico sobre la formación del profesorado para la inclusión educativa desde el ámbito metodológico, centrándose en el aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos, y desde un punto de vista organizativo, con las comunidades de aprendizaje, grupos interactivos y redes de escuelas. Se realiza también, una selección de investigaciones acerca de la introducción de dichos elementos en la escuela inclusiva. Las conclusiones del estudio teórico ponen de manifiesto la necesidad de formación, tanto del profesorado como de la administración, para hacer frente al reto que supone conseguir el éxito de todos los alumnos independientemente de sus características.

Palabras clave: Formación de profesorado; inclusión educativa; metodología; organización escolar.

Introducción

Desde las iniciativas de integración escolar, cuyo objetivo residía en que el alumnado con discapacidad pudiera ser atendido en centros ordinarios la insuficiencia de dichas actuaciones ha implicado un aumento sobre la idea de apostar por una concepción de centro educativo abierto a la diversidad y capaz de acoger y dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado.

¹ cmhgarre@ual.es

² bas581@inlumine.ual.es

Para atender a esta necesidad, surge el término de inclusión que busca evitar la exclusión de cualquier alumno y alumna, en pro de la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores desfavorecidos. Manteniendo un compromiso a favor de la igualdad de oportunidades a nivel educativo para todo el alumnado. Así, 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 este sentido, y atendiendo a las características propias de la educación, ésta representa el mejor vehículo de transmisión de la cultura de una determinada sociedad, sin embargo, la finalidad de la escuela no puede centrarse solamente en la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares, si no, más bien, en el desarrollo en cada individuo de cualidades, capacidades o competencias, que incluyen conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores (Pérez, 2011).

Actualmente, el alumnado que cursa la enseñanza básica es cada vez más heterogéneo, por ello, al profesorado se le demandan nuevas competencias y se le plantean nuevos retos, referidos a su capacitación profesional (Alghazo & Gaad, 2004; García & Sampascual, 2005). No obstante, según Pérez (2011), los docentes, en su mayoría, carecen de la formación suficiente para ello. Por tanto, la formación inicial y permanente del profesorado son aspectos muy importantes para la integración de prácticas inclusivas en los centros educativos, pues un docente al que, durante su preparación en la universidad, se le ha enseñado distintas prácticas innovadoras, le será más sencillo ponerlas en prácticas en el aula, por tanto, se requiere superar la consideración subordinada de la práctica respecto de la teoría (Pérez, 2010).

Consecuentemente, esta forma de entender la educación conlleva entre otras, un cambio de la metodología y en la organización para dar respuesta a su alumnado y su diversidad y evitar, de esta manera, la exclusión tanto educativa como social para que de esta manera participen en igualdad de condiciones. Por tanto, estos aspectos son esenciales para el buen desarrollo de la educación inclusiva, permitiendo al profesorado realizar diversas actividades donde la totalidad del alumnado pueda participar en ellas sean cual sean sus necesidades.

1. Formación docente en estrategias metodológicas y organizativas para la mejora de la escuela inclusiva. Aspectos innovadores

La educación inclusiva implica responder adecuadamente al alumnado, no sirve únicamente con que asista a la escuela ordinaria aquel alumnado con Necesidades Educativas Específicas (NEE, en adelante), si no que sea valorado de igual forma que sus compañeros y compañeras independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Luque, 2006). En definitiva, consiste en dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado en el ambiente natural de clase.

Ainscow (2001) en sus principios de calidad de una escuela inclusiva, indica que el alumno debe ser partícipe activo de ella, así como el profesorado se ha de responsabilizar del progreso de todo su alumnado, entendiendo las diferencias como un aspecto de enriquecimiento educativo.

Según Angulo y Martín (2013) los centros educativos y el profesorado se han convertido en un lugar y agente privilegiados de investigación, ya que la escuela se ha convertido en un lugar donde poder observar la evolución de la sociedad y los distintos cambios que se van produciendo, por lo que, se necesita que el profesorado desarrolle su profesión basándose en la teoría y en realidades derivadas de la investigación y la reflexión (Álvarez y San Fabián, 2013).

Muchos son los factores que influyen para que la educación inclusiva alcance los logros marcados, tales como el marco legislativo vigente, la experiencia que el propio profesorado tenga sobre cómo actuar ante la inclusión, los recursos que éste disponga para llevar a cabo esta práctica y especialmente su formación, tanto inicial como permanente son aspectos determinantes para su éxito (Pegalajar-Palomino, 2014). Igualmente, otra de las principales dificultades para conseguir la inclusión del alumnado en el aula y para atender a la diversidad del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje se refleja en la actitud del profesorado y la comunidad educativa (Luque & Gutiérrez, 2013). Trabajar en un contexto inclusivo deberá basarse en técnicas educativas que consideren las diferentes capacidades, habilidades e intereses de los alumnos, para ello, es necesario que el docente sea capaz de reflexionar sobre el proceso que está llevando a cabo, y apoyarse, tanto en los compañeros como en los distintos agentes que conforman el contexto escolar para que, de esta manera, el alumnado pueda desarrollar todas sus capacidades en igualdad con el resto de compañeros y compañeras.

Siguiendo a Muntaner (2014), uno de los factores claves para el desarrollo de un modelo educativo inclusivo recae sobre el profesorado que debe de aceptar al alumnado tal y como es. No obstante, Blanco (2007), indica que la formación del profesorado es esencial para llevar a cabo una inclusión efectiva, destacando que su preparación debe girar sobre la diversidad existente en los centros y, además, en la necesidad de poseer conocimientos sobre la teoría y la práctica en todos los ámbitos en los que se basa la educación inclusiva. De esta manera, la formación inicial docente es la técnica más práctica para promover actitudes positivas hacia esta filosofía educativa y para promover que esta práctica inclusiva sea calidad se hace imprescindible no solo la formación docente inicial como se viene argumentando, sino también la formación permanente de los profesionales de la educación (Pegalajar-Palomino, 2014).

En este sentido, Imbernón (2013) indica que el desarrollo profesional del profesorado se ha de entender como proceso por el cual se intenta mejorar tanto la práctica educativa como la laboral, así como los conocimientos profesionales y personales con el fin de mejorar la calidad docente, de gestión e investigadora, de forma individual y colectiva por parte del profesorado del centro, para que de esta manera mejore el aprendizaje de todo el alumnado.

No obstante, dentro del ámbito educativo inclusivo, la formación docente ha de entenderse como un recurso para desarrollar destrezas de intervención con el alumnado durante su aprendizaje (Delgado & Boza, 2010). Sin embargo, la formación continua del profesorado tiene un papel muy importante en el devenir docente, siguiendo a Santos (2010), es necesario que el profesorado aprenda a lo largo de su etapa profesional, siendo muy importante que tanto la actuación como la formación se realice de manera cooperativa y ligada a problemas y situaciones existentes (Mir & Ferrer, 2014).

1.1. Aspectos metodológicos

Una metodología inclusiva de calidad deberá partir del análisis de la realidad, fomentando la participación activa del alumnado e implicándoles en su proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo protagonistas de su enseñanza. De esta manera, el docente adquiriría el rol de orientador del proceso educativo, siendo imprescindible la apuesta por una metodología activa y participativa que responda a la diversidad existente en las aulas.

En este sentido, las formas de trabajo que se han revelado exitosas, según Gutiérrez et al. (2012), son el *aprendizaje colaborativo* y el *trabajo por proyectos*.

El *aprendizaje colaborativo* es un elemento con un futuro en alza. Se ha comprobado que los alumnos que trabajan o estudian juntos se implican más activamente en el proceso de aprendizaje, ya que las técnicas de aprendizaje cooperativo permiten que actúen sobre su propio proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio y los compañeros (Rué, 2008). Pujolás (2001) afirma que este tipo de aprendizaje facilita los procesos cognitivos, motivacionales y afectivo-relacionales tal y como señala el estudio de Marín (2005) en el que, a través de la utilización de dicha metodología, los estudiantes participantes obtuvieron una mejora del nivel de motivación en la materia de Lengua Española, mejoraron el clima de convivencia en el aula así como los resultados académicos. Atendiendo a estos argumentos, el aprendizaje cooperativo es entendido como el enfoque pedagógico del aprendizaje estructurado por grupos heterogéneos de alumnos que trabajando juntos buscan una meta común en el mismo proceso de aprendizaje, creándose la responsabilidad de cada uno sobre la totalidad del conjunto y del proceso (Santos-Rego, Cernadas-Ríos & Lorenzo-Moledo, 2014).

Por otro lado, el *trabajo por proyectos* es un ejemplo de flexibilidad en el aula, de la mejora del clima en ella, que conlleva un aumento de la motivación y el interés en el alumnado, de la participación de las familias, etc. (Gutiérrez, Yuste & Borrero, 2012).

Con esta manera de entender la educación, los alumnos y alumnas realizan una investigación con sentido para ellos, en el que pueden integrar distintos conceptos, procedimientos o destrezas en torno a un contenido (Carrión & Sánchez, 2002), además, pueden planificar su propio aprendizaje ayudándoles a ser flexibles, reconocer los puntos de vista de los compañeros, comprendiendo el entorno que le rodea y aprendiendo que el

resultado final está basado en los intereses del grupo. Asimismo, siguiendo a Railsback (2002), el *trabajo por proyectos* produce en los alumnos otros beneficios, tales como mejoras en las habilidades y competencias comunicativas, adquisición de nuevos hábitos que contribuyan a mejorar la escuela o la comunidad y el aumento de la autoestima del alumnado.

1.2. Aspectos organizativos

La manera en que se organiza el centro y el aula influye de manera crucial para conseguir la práctica inclusiva, ya que es allí dónde se va a llevar a cabo, permitiendo extender el trabajo del docente a otras personas y niveles y trabajando en grupo o en comunidad facilitando la tarea de innovación (Tejada, 1995).

En este sentido es necesario lograr que el alumnado consiga mayor autonomía en la realización de su trabajo diario, para lograrlo es necesario que se fomente la búsqueda de información, la creación propia por parte del alumnado y la organización y planificación del trabajo en grupo, llegando a la conclusión de que el resultado final sea una elaboración conjunta por parte de todo el alumnado.

Con respecto a la organización del centro, se podrían destacar las *comunidades de aprendizaje* y, dentro de éstas, los *grupos interactivos*, y la *red de escuelas* como generadoras de espacios inclusivos.

El *proyecto de comunidades* de aprendizaje busca investigar, analizar y actuar para promover la igualdad educativa y social (Elboj & Oliver, 2003), por tanto, se trata de un proyecto de transformación social y cultural que se produce en un centro educativo y en su entorno que busca lograr una sociedad de la información para todos, basándose en el diálogo y mediante la participación de toda la comunidad educativa (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002).

En cuanto a los *grupos interactivos*, éstos promueven la enseñanza a partir del diálogo y el trabajo cooperativo entre grupos heterogéneos, a través de una mayor participación de adultos que adoptan el papel de voluntarios (Peirats & López, 2013), además, el aula es organizada para que el alumnado transite por distintas actividades que suelen ser cortas con la intención de que el alumnado mantenga un nivel alto de atención, en la que contará con un monitor-voluntario (Iglesias, Madrid, Ramos, Robles & Serrano de Haro, 2013).

Esta forma de trabajar es una respuesta inclusiva para el alumnado con cualquier tipo de discapacidad o dificultad, ya que puede participar en las distintas actividades sin ser excluido del grupo, y beneficiándose de la interacción con sus compañeros. La *red de escuelas* es otro aspecto innovador relacionado con la organización de centros. Se fundamenta en dos principios básicos de la LOE: el esfuerzo compartido por la comunidad educativa y el fomento de la promoción de la investigación, experimentación e innovación (Gutiérrez, Yuste & Borrero, 2012).

Siguiendo a Bolívar (2008), un grupo de escuelas que trabajan juntas permiten dispersar el conocimiento educativo y las buenas prácticas, además, son una estructura de apoyo a la innovación, rompiendo con el tradicional aislamiento entre escuelas.

Por lo tanto, la *red de escuelas* consiste en el agrupamiento de centros docentes que participan conjuntamente en un proceso de cambio, construcción e innovación del centro y su entorno y que en relación a un tema basan su proyecto educativo, teniendo como objetivo la educación integral del alumnado (Gutiérrez, Yuste & Borrero, 2012). Su actuación se basa en el trabajo colaborativo entre centro, familia y comunidad.

2. Experiencias para la práctica inclusiva. Metodología y organización

Como se viene señalando, la educación inclusiva como filosofía de trabajo implica actuaciones de diversa índole, tanto a nivel metodológico como organizativo, que los agentes educativos y familias deben asumir para llevarla a cabo de forma efectiva. Para tener un conocimiento lo más exhaustivo posible sobre las metodologías utilizadas en las aulas, así como la organización que se establece en los centros educativos para realizar una verdadera educación inclusiva, es necesario conocer las investigaciones que se están llevando a cabo con el objetivo de que tanto profesionales como familias puedan tomarlas como punto de partida en sus distintos roles de actuación o también de promover mejoras en la medida de lo posible.

Sobre la metodología

En este sentido, a continuación se recogen investigaciones basadas en aspectos metodológicos (aprendizaje colaborativo y trabajo por proyectos) que representan unos de los aspectos innovadores de la formación docente en escuela inclusiva.

Con respecto al **aprendizaje colaborativo**, se han realizado diversas investigaciones que muestran los beneficios de la puesta en práctica de esta metodología.

Una investigación, titulada “Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física” (Velázquez, 2013), de la Universidad de Valladolid, en la que participaron 2 docentes de Primaria y 2 de Secundaria, realizaron un cuestionario exploratorio a otros 198 profesores, llegando a la conclusión de que el aprendizaje cooperativo permite un aprendizaje motor igual o superior al de otras metodologías suponiendo, sin duda alguna, la principal ventaja de este tipo de aprendizaje, al mismo tiempo que favorece unas mejores relaciones sociales entre el alumnado, y en especial, la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas (Velázquez, 2013), favoreciendo también el ámbito afectivo, en especial la mejora del auto-concepto de los estudiantes (Fernández-Río, 2003; Prieto & Nistal, 2009).

Otra investigación importante sobre el aprendizaje colaborativo es la realizada por Torrego, Monge, Predajas y Martínez (2015) en la que desarrollan un programa de formación del

profesorado y alumnos con altas capacidades en base a la experiencia desarrollada en 8 colegios públicos de la Comunidad de Madrid con profesorado de Educación Primaria motivado por dar una atención inclusiva a todo su alumnado. Los autores incidían en la necesidad de mejorar la formación del profesorado en materia de inclusión educativa y concretamente en aprendizaje colaborativo y la atención al alumnado con altas capacidades, resultando eficaz este tipo de iniciativas.

Con respecto al **trabajo por proyectos**, un estudio realizado en la Universidad de La Coruña, con una muestra de 110 estudiantes de quinto de Educación Primaria titulado “Motivación en alumnos de primaria en aulas con metodología basada en proyectos” (Martín y Rodríguez, 2015) compararon un centro con metodología tradicional y otro, donde se trabaja por proyectos, poniendo de relieve que la utilización de esta metodología aumenta la motivación, ya que el estudiante adquiere el gusto por aprender, por conseguir notas más altas o saber hacer cosas que otros compañeros no saben hacer.

Así mismo, una investigación realizada en la Universidad de Córdoba (Mérida, et al, 2011) dentro de una experiencia de innovación docente denominada “Una comunidad de Aprendizaje escuela-universidad a través de los Proyectos de Trabajo” con maestras de Educación Infantil, más de trescientos niños y niñas de esta etapa, siete profesores de la Facultad de CC de la Educación de la Universidad de Córdoba, ochenta y cinco estudiantes de Magisterio y dos asesoras del Colegio de Educación Primaria ‘Luisa Revuelta’ de Córdoba, ponía de manifiesto la existencia de una gran diferencia entre la formación inicial de los docentes y la cultura profesional existente en la mayoría de centros, ya que no tienen relación los métodos empleados durante la etapa universitaria y los empleados en las prácticas escolares. El desarrollo del currículum por proyectos genera incertidumbres, a veces inseguridad para afrontar situaciones de aprendizaje imprevistas que requieren una actitud de indagación compartida entre los docentes, el alumnado y sus familias. Trabajar el currículum de forma globalizada, establecer cauces de colaboración con las familias, incrementar los recursos disponibles, trabajar la etapa de transición con la educación primaria, mejorar los criterios de coordinación de los equipos docentes puede contribuir en ese propósito de equidad y calidad para todos.

Con respecto al ámbito organizativo, existen diversas investigaciones directamente relacionadas con la comunidad de aprendizaje, los grupos interactivos y las redes de escuelas.

Sobre la organización del centro escolar

La organización del centro educativo representa de igual manera, un aspecto básico en la consecución de una educación inclusiva de calidad, por lo que a continuación se recogen diferentes investigaciones basadas en aspectos organizativos (comunidades de aprendizaje, grupos interactivos y redes de escuelas).

Con respecto a la **comunidad de aprendizaje**, el estudio de García, Lastikka y Petreñas (2013) tomando de referencia dos centros en zonas urbanas y uno en zona rural estudiaron cómo la transformación de un centro en comunidades de aprendizaje orienta otras transformaciones en el territorio en el que se ubica. Así, concluyeron que se mejora, no solo los resultados académicos del alumnado, sino también el contexto y la calidad de vida de las personas que viven en la zona, contribuyendo a la superación de la exclusión social de los grupos más desfavorecidos.

En este sentido, el trabajo realizado por Comte (2013) de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el Centro CEIP “Lledoner” determina que la enseñanza de la ciudadanía en la comunidad de aprendizaje enfatiza el aprendizaje inclusivo y aprendizaje participativo y cooperativo, debido a que la cultura de reconocimiento y el enfoque pedagógico innovador que predomina en la comunidad de aprendizaje, anima a los docentes a derribar barreras educativas e institucionales que impiden el ejercicio de los derechos cívicos de los alumnos y alumnas, y los incentivan a utilizar metodologías de trabajo que permiten restituir los derechos cívicos de los alumnos en el proceso de aprendizaje y en la organización y gestión de la vida escolar. Asimismo, la presencia de esta cultura escolar de reconocimiento cívico promueve el diseño de espacios educativos, situaciones y actividades de aprendizaje que propician la adopción de un rol más protagonista de los alumnos en el proceso de aprendizaje y en la organización de la vida escolar, así como promueve las interacciones sociales democráticas entre el profesor y alumnado.

Con respecto a los **grupos interactivos**, son varias las investigaciones realizadas que aportan datos importantes sobre su puesta en marcha. En este sentido, destaca la titulada “Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física” (Castro, Gómez & Macagaza, 2014) llevada a cabo con profesorado, familias y voluntariado de los centros participantes, donde los datos revelan que para conseguir una correcta implementación de la comunidad de aprendizaje el docente tendrá que adoptar una actitud empática, sincera y honesta, siendo importante que se propicie situaciones en las que dialogue con el alumnado y otras en las que se responsabilice de comprobar las actitudes en las que procede a dialogar, preguntar y dejar decidir al alumnado. En este sentido, son muy importantes los escenarios que estimulen su inteligencia, al mismo tiempo que respeten la igualdad de las diferencias.

Además, los grupos interactivos representan una estrategia pedagógica muy valiosa, ya que ofrecen al alumno la posibilidad de experimentar el principio de solidaridad del aprendizaje dialógico.

Otro trabajo, “Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad”, realizado por Peirats y López (2013), con estudiantes de sexto de Educación Primaria y otros estudiantes de Educación Infantil, pone de manifiesto que esta estrategia desarrolla niños más autónomos y participativos, ya que son ellos los que deben buscar

soluciones a las actividades planteadas. A través de los grupos interactivos, los alumnos se convierten en sus propios maestros, ya que son los encargados de organizarse y trabajar cooperativamente para solucionar el ejercicio. Del mismo modo, se favorece la actitud dinámica, la interacción y el diálogo entre los escolares abogando fuertemente por una educación igualitaria y de calidad.

Con respecto a las **redes de escuela**, se han realizado, entre otras, las siguientes investigaciones:

La investigación “Colaboración educativa en la sociedad del conocimiento” (Martín & Morales, 2013), de la Universidad de Sevilla, con una muestra de 411 profesores que imparten enseñanzas secundarias en Andalucía, comprueba que más de la mitad de los docentes andaluces de secundaria no cuentan con las tecnologías como apoyo en el establecimiento de las relaciones de colaboración. Por otro lado, los centros entablan más relaciones de colaboración con otros centros educativos e instituciones locales que con sindicatos y otros agentes sociales siendo significativo si se considera la vinculación de estas enseñanzas con el mundo laboral. Por otro lado, las redes inter-centros y las comunidades en red están funcionando, por lo que hay que potenciarlas y reforzar las redes, ya que la utilización de las tecnologías puede servir de unión para la creación de relaciones de colaboración que produzcan mejoras y cambios significativos en los centros.

El trabajo “La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de cuatro experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña” (Civís & Longás, 2015), de la Universidad Ramón Llul, se desarrolla en una de las experiencias un dispositivo local de inclusión y acompañamiento escolar para reducir el absentismo y mejorar el acompañamiento de los alumnos con dificultades en su escolarización, destacando la reducción casi total del absentismo escolar y la elaboración de planes individuales de acompañamiento para la mayoría de alumnos con riesgo de abandono escolar.

Consideraciones finales

A lo largo de este trabajo hemos podido comprobar que admitir la escuela inclusiva supone aceptar la equidad como un valor sobre la que se sustenta la mejora social, admitiendo las diferencias como valiosas y rechazando cualquier tipo de discriminación (Sandoval, 2008). Así, se hace necesario conocer cómo se aborda en los centros educativos con el fin de conocer nuevas actuaciones sobre el tratamiento del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Un aspecto fundamental para conseguir una educación inclusiva es la formación docente. Sin embargo, es necesario partir de un currículo amplio y flexible, siendo muy importante para atender a la diversidad. Además, se requiere de un currículo equilibrado con respecto a los contenidos contemplados.

Actualmente, la inclusión está adquiriendo fuerza en el diseño de currículos, pero para conseguir la inclusión real, los docentes han de estar plenamente concienciados de lo que significa este tipo de escuela. Así, siguiendo a Pegalajar-Palomino (2014), es necesario tener en cuenta los elementos teóricos y prácticos necesarios para favorecer este tipo de aprendizaje.

No obstante, la inclusión es una filosofía basada en la forma de entender la educación y la sociedad, por lo que no puede centrarse sólo en el currículo, la metodología o la organización. En este sentido, la UNESCO (2003), entiende que el concepto inclusión se centra en todo el alumnado y no únicamente en aquellos que tienen algún tipo de necesidad, para de esta forma mejorar la calidad del sistema educativo. Así, desde esta perspectiva, la labor docente adquiere gran importancia, ya que es en el aula donde se trabaja para entender y respetar la diversidad.

Para ello, el maestro debe servir de mediador del aprendizaje de sus alumnos y alumnas, por lo que es necesaria una formación que atienda la diversidad.

Para ello, la formación docente ha de basarse en el trabajo en equipo, tanto entre docentes como con la familia, para responder a la diversidad de manera efectiva. Además, la formación inicial del docente se debe basar en valores y actitudes, ya que su alumnado lo tomarán como modelo de aprendizaje (López-Justicia, Hernández, Fernández, Polo & Chacón, 2008). Se trata, en definitiva, de formar docentes que sean capaces de fomentar la participación y aprendizaje de su alumnado, para, de esta manera, mejorar los centros educativos. Para ello, es necesario que exista una constante formación, investigación, evaluación y actualización de los conocimientos necesarios para resolver los distintos problemas que les surjan en su labor docente.

Los docentes han de poder formarse y sensibilizarse para comprender las ventajas de la cultura inclusiva, (Luque & Gutiérrez, 2013), no obstante, deben centrar su formación en los contenidos importantes para el desarrollo de prácticas inclusivas en su centro de actuación. Así, Porter (1996) destaca que las actividades de formación del personal deben cubrir los aspectos demandados por los profesores, para ello han de ser diversas las opciones que se les presenta para su formación, desde asistencias a seminarios, cursos, conferencias a otras acciones como la formación para trabajar conjuntamente o involucrarlos en reuniones con miembros de la comunidad escolar como pueden ser padres y madres o agentes externos al centro.

A lo largo del trabajo se han comentado diversas investigaciones centradas en algunos elementos curriculares como son la metodología y la organización del centro educativo que nos permiten ver de forma práctica cómo se trabajan estos aspectos en los centros educativos de forma real. La revisión de las investigaciones realizadas por otros profesionales ha permitido conocer las distintas realidades que se viven en los centros educativos que trabajan la inclusión de forma activa. En este sentido, consideramos que un buen docente, que quisiera promover la inclusión en su contexto más cercano, debería incluir una determinada actividad innovadora basada en la colaboración con expertos en la temática, por consiguiente, el trabajo colaborativo

es importante, ya que fortalece el proceso educativo una vez que tanto el profesorado como el investigador trabajan para la consecución de unos objetivos comunes de forma conjunta. Además, pueden aprender de manera conjunta, a través de una reflexión crítica, mejorar su labor profesional ya que la reflexión se convierte en una cualidad muy importante para la realización de una práctica innovadora, siendo la experiencia una condición insuficiente. De esta manera, creemos conveniente apostar por que la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje abarque todos los elementos del currículo, y en especial a la metodología y a la organización, ya que como se ha podido observar en las investigaciones analizadas, la puesta en práctica de elementos innovadores en la metodología y la organización han conllevado resultados positivos que sería conveniente profundizar.

Así mismo, a pesar de la aparente aceptación de las características individuales como enriquecimiento para la sociedad en general, no se pueden perder de vista las reticencias sociales que subyacen durante este proceso. Esto nos ayudará a promover estrategias, tanto a nivel familiar como de centro, que contribuyan a una valoración real de lo que significa la inclusión en toda la extensión del término. Para que este proceso sea posible, a nivel de centro educativo y en la sociedad, es fundamental una actitud positiva hacia este modelo educativo, por tanto, se ha de trabajar en fomentar esta filosofía de actuación porque trabajando con mentalidad negativa disminuyen las oportunidades de participación y aprendizaje por parte del alumnado.

Considerando todo lo anterior, es cierto que cada vez más existe una implicación activa por parte de todos los miembros de la comunidad educativa que fomentan la educación inclusiva en todos sus aspectos, no obstante, el camino por recorrer hasta llegar a una inclusión real del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es largo y dificultoso, por lo que este punto de partida nos ayudará al desarrollo de estrategias inclusivas y guiará las actuaciones previstas.

En definitiva, la sociedad actual no entendería que una educación sea de calidad si no llevara consigo el tratamiento de equidad justa, y para ello ha de basarse en la inclusión de todo el alumnado, ya que si no es así, no estará completamente desarrollada.

Por consiguiente, hay que apostar, tanto por parte del equipo docente, como por parte del resto de la comunidad educativa, por una escuela que sea inclusiva, pues, de esta manera, el alumnado se irá formando en un entorno en el que las diferencias no se entenderán como negativas, sino que serán comprendidas como algo que es positivo para todos y de las que se podrá aprender. Sin embargo, para poder llevar a cabo esta escuela, se ha de partir realizando una “actualización” de la misma, pues tiene un ritmo de adaptación a la realidad social muy inferior a la que se desearía.

Referências

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea.
- Alghazo, E. M., Gaad, N., & El, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99.
- Álvarez, C. & San Fabián, J. L. (2013). Perspectivas para comprender la relación entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. *Enseñanza & Teaching*, 31(1), 23-42.
- Angulo, J. F. & Martín, E. (2013). Concepciones, vínculos, significados y otras cuestiones estructurantes de la evaluación de centros y profesores. En E. Martín Rodríguez, (Coord.), *Evaluación de centros y profesores* (pp.57-95). Madrid: UNED.
- Blanco, R. (2007). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE*, 3(4), 1-15.
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum: de la modernidad a la postmodernidad*. Málaga, España: Aljibe.
- Carrión, J. J., & Sánchez, A. (2002). Estrategias organizativas de aula para atender a la diversidad. En A. Palomino (Ed.), *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad* (pp. 203-221). Madrid, España: Pirámide.
- Castro, M., Gómez, A., & Macazaga, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 25, 174-179.
- Civís, M. & Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa. Análisis de cuatro experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236.
- Comte, C. (2013). *La contribución de las comunidades de aprendizaje al desarrollo de la competencia social y ciudadana* (Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona, España).

- Delgado, M. & Boza, Á. (2010). Iniciativas en educación intercultural para el fomento de la inclusión escolar. *Educación y diversidad*, 4(2), 137-152.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, España: Graó.
- Elboj, C., & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 48, 91-103.
- Escudero, J. M. (1988). La innovación y la organización escolar. En R. Pascual (Coord.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 84-99). Madrid, España: Narcea.
- Fernández-Río, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid, España: La Peonza.
- García, C., Lastikka, A. L. & Petreñas, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17.
- García, E., & Sampascual, G. (2005). La profesión de profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior. En M. Deaño (Ed.), *Inclusión social y educativa: el espacio europeo de educación superior, familia y diversidad, vida independiente* (pp. 29-60). Orense, España: AEDES.
- Gutiérrez, P., Yuste, R. & Borrero, R. (2012). *La escuela inclusiva desde la innovación docente*. Madrid, España: Catarata.
- Imbernón, F. (2013). Formación y desarrollo de la profesión. ¿De qué hablamos?. *Aula de innovación educativa*, 218, 12-15.
- López-Justicia, M. D., Hernández, C. M., Fernández, C., Polo, M. T. & Chacón, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(1), 95-116.
- Luque, A. (2006). Los retos de la orientación ante la escuela inclusiva. En A. Sánchez, *Congreso Internacional Educación y Sociedad*, Granada.

- Luque, A. & Gutiérrez, R. (2013). La integración educativa y social del alumnado con discapacidad en el EEES: Universidad de Bolonia. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 153-175.
- Marín, S. (2005). Aprender lengua en equipos cooperativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 345, 69-72.
- Martín, A. & Morales, J. A. (2013). Colaboración educativa en la sociedad del conocimiento. *Apertura*, 13(18), 74-87.
- Martín, A. & Rodríguez, S. (2015). Motivación en alumnos de primaria en aulas con metodología basada en proyectos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. 1, 58-62.
- Mir, M. L. & Ferrer, M. (2014). Aproximación a la situación actual de la formación del profesorado de educación infantil. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(2), 235-255.
- Muntaner, J. J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Pelagajar-Palomino, M. C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 177-192.
- Peirats, J., & López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 28, 197-211.
- Pérez, A. I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 17-67.
- Pérez, A. I. (2011). Aprender a educar(se): una nueva ilustración para la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 52-55.
- Porter, G. L. (1996). *Critical Elements for Inclusive Schools*. Londres: Routledge Publishing.
- Prieto, J. A., & Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 49(4), 6-10.

- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona, España: Aljibe.
- Railsback, J. (2002). *Project-based Instruction: Creating Excitement for Learning*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Rué, J. (2008). El portafolio del alumno, herramienta estratégica para el aprendizaje. *Aula de innovación educativa*, 5(169), 29-31.
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos educativos: Revista de educación*, 11, 149-160.
- Santos, M. A. (2010). La formación del profesorado en las instituciones que aprenden. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 175-200.
- Santos-Rego, M. A., Cernadas-Ríos, F. X. & Lorenzo-Moledo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
- Tejada, J. (1995). El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora. *Educación*, 19, 19-32.
- Torrego, J. C., Monge, C., Pedrajas, M. L. & Martínez Virseda, C. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana*, 9, 91-110.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación: Un desafío una visión*. París, Francia: UNESCO.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

PROPOSTAS CURRICULARES NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ESCOLA INCLUSIVA. ASPETOS METODOLÓGICOS E ORGANIZATIVOS

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre as propostas curriculares relacionadas com os aspetos metodológicos e organizativos necessários na formação docente para o desenvolvimento de uma escola efetivamente inclusiva. Atualmente, a formação docente é um dos eixos principais para o desenvolvimento de práticas docentes que permitam atender à heterogeneidade dos alunos, nas práticas educativas. Ao longo do tempo, sucederam-se diversas mudanças na atuação docente. Assim, o objetivo deste artigo consiste em fazer uma análise teórica sobre a formação dos professores para a inclusão educativa numa perspetiva metodológica, centrando-se na aprendizagem cooperativa e no trabalho por projetos, e numa perspetiva organizativa, focando as comunidades de aprendizagem, grupos interativos e redes de escolas. Realiza-se também uma seleção de investigações acerca da introdução dos referidos elementos na escola inclusiva. As conclusões do estudo teórico colocam em destaque a necessidade de formação, tanto do corpo docente como dos elementos da administração, para fazer freio ao desafio que implica conseguir o êxito de todos os alunos, independentemente das suas características.

Palavras-chave: Formação de professores; inclusão educativa; metodologia; organização escolar.