



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

PRE-PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

**LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL MAESTRO DE
PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA
EDUCACIÓN ESPECIAL**

**MÁSTER EN POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

Alumna: Ana M^a Molero Ruiz

Tutor: Antonio Sánchez Palomino

Curso 2012/2013

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN.....	2
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	4
2.1. Evolución de la educación especial.....	5
2.2. ¿Qué entendemos por educación inclusiva?.....	8
2.3. Formación permanente de los docentes.....	12
2.4. Modelos de desarrollo profesional.....	17
2.5. Estado de la cuestión.....	22
3. OBJETIVOS.....	29
4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	29
4.1. Justificación.....	29
4.2. Selección de la muestra.....	31
4.3. Estrategias para la recogida de la información.....	33
4.3.1. Análisis de documentos.....	33
4.3.2. Observación participante.....	34
4.3.3. Cuestionarios.....	36
4.3.4. Entrevista.....	38
4.3.5. Los grupos de discusión.....	39
4.3.6. El cuaderno de campo.....	40
4.4. Análisis de los datos.....	41
4.5. Plan de trabajo.....	44
5. BIBLIOGRAFÍA.....	46

1. JUSTIFICACIÓN

Ha de tenerse en cuenta que vivimos en una sociedad postmoderna en la que continuamente se plantean nuevos retos tanto en el ámbito del saber como en el actuar y que están caracterizados por los avances en las telecomunicaciones; una mayor divulgación de la información; el pluralismo y relativismo; en el que no existe verdad, sino verdades; la subjetividad, ruptura con las teorías... Estos retos deben ser considerados en el ámbito educativo haciendo hincapié entre otros aspectos en la formación docente, considerándola como una tarea inacabada, como una actividad que siempre es de mejora y perfección.

Todo profesional de la educación, ha pasado por una formación inicial que se basa en unos modelos tradicionales fundamentados mayormente en la transmisión de contenidos y que se caracteriza además por la ausencia de planteamientos que desarrollan el pensamiento crítico y reflexivo. Y es que, tal y como Pérez (1986 citado en Cardona, 2008) explica, *“existe un voluminoso cuerpo de investigación sobre la esterilidad de una formación estrictamente teórica del profesor y, cuando se conoce que su actuación en el aula se rige por un pensamiento práctico generado a partir de su propia experiencia, a pesar de ello se continua con un modelo de formación tradicional”*. ¿Qué es entonces lo que frena la consecución de un modelo de formación más práctico y reflexivo?

Resulta además interesante la visión de Santos (1993), ya que proponía poner fin al procedimiento desde el que hoy se fabrican profesores mediante cursos teóricos seguidos de prácticas consistentes en la observación de un aula y así seguir con un patrón de maestro/a establecido y socialmente reconocido.

No puede considerarse acabada la formación del profesor con la formación inicial tanto si hablamos desde una perspectiva científica como desde la pedagogía, ya que seguramente podemos encontrar experiencias propias de docentes que afirmen que con su formación inicial no encuentran los elementos necesarios para poder enfrentar con éxito sus primeras experiencias como profesores. Toda esta reflexión nos lleva a una necesaria formación continua y permanente a lo largo de la vida del profesional de la enseñanza. Una formación que dote al docente de iniciativa, creatividad, reflexión de su propia práctica para poder enfrentarse a las diversas situaciones que pueden surgir en el aula y su entorno.

La sociedad actual es una sociedad que, tal y como hemos comentado anteriormente, en los últimos años se ha ido transformado a pasos agigantados. Pero, debemos cuestionarnos, si al igual que la sociedad, las escuelas de hoy también se han transformado o son iguales que las de ayer y serán como las de mañana. Para ello, intentar construir una escuela de calidad, innovadora y que tenga en cuenta las necesidades de todos los alumnos/as se convierte en algo imprescindible. ¿Qué mejor modo de conseguirlo que empezando por la formación del docente? Una formación completa que debe estar relacionada con poseer la suficiente preparación para hacer frente a las diversas situaciones que pueden tener lugar en el aula, ya sea por cuestión multicultural, problemas sociales y personales, existencia de niños/as con necesidades educativas especiales... Una formación en la que dejemos atrás esa resistencia al cambio que tan presente sigue estando en la actualidad.

Para hacer frente a toda esta situación de continua transformación, siguiendo Tejada (2002), los docentes han de asumir e integrar a sus funciones algunas consideraciones:

- La necesidad del cambio modificando su actitud y adquisición de competencias profesionales nuevas.
- La aplicación práctica de la investigación-acción como elemento de mejora de la práctica profesional y, por tanto de la innovación.
- El trabajo en equipo, lo que exige nuevas destrezas sociales (el profesor aislado en su aula no tiene ya sentido hoy día, por las propias exigencias del desarrollo curricular). Todo ello configura una nueva concepción del centro educativo y su sistema relacional, valores y estructuras.
- La existencia de otros protagonistas como la familia, pedios de comunicación y otros profesionales con los que tiene que relacionarse.
- La presencia de otros medios como las nuevas tecnologías que le permiten liberarse de la rutina, dejar a un lado los planteamientos memorísticos-tradicionales, etc.

Lo imprescindible es conseguir una escuela para todos y para ello es necesario una adecuada formación del profesorado ya sea inicial como permanente además de perseguir la inclusión de todos los niños y de apostar por una colaboración de los docentes y cooperación de los tutores con los demás profesionales.

¿Hasta qué punto se lleva a cabo una educación inclusiva en los centros educativos?
¿Está preparado el maestro de primaria para enseñar a niños con necesidades educativas especiales? ¿Cuáles son las verdaderas razones por las que los maestros/as se forman permanentemente? ¿Qué caminos existen para formarse en aspectos relacionados con la diversidad? ¿Alcanzarían más metas los niños con necesidades educativas especiales si se cruzaran con maestros mejor preparados? ¿Tienen en cuenta los docentes las necesidades de cada alumno o actúan como si las aulas fueran homogéneas? ¿Qué acciones serían convenientes llevar a cabo para mejorar la colaboración y cooperación de los docentes? Estas cuestiones han sido determinantes en mi elección del tema, ya que podemos hacer mucho más por aquellos niños/as que por algún motivo se encuentran desplazados en las aulas.

La formación a la diversidad, tal vez es una de las asignaturas pendientes de los docentes. Los maestros de primaria, al no ser especialistas, no han sido correctamente formados para atender a las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas y siguen enseñando del mismo modo que ellos mismos fueron enseñados. Es importante que la diversidad no se convierta en un problema y que los docentes sean capaces de compensar estas diferencias además de vivirlas como una oportunidad para que unos niños aprendan de otros e inculcar los valores propios de una sociedad democrática.

En este pre-proyecto, nos centraremos en diversos aspectos relacionados con la educación especial y la formación del profesorado. Pues, nos servirá para asentar una base sobre la posterior investigación. Además, expondremos los instrumentos que utilizaremos para la recogida de la información y su posterior análisis.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Para asentar una base teórica que nos ayude en la puesta en práctica de nuestro proyecto, desarrollaremos una serie de aspectos relacionados con la educación especial y con la formación del profesorado. Para ello, localizaremos revistas científicas, libros, páginas de internet... De este modo, recopilaremos toda la información que consideremos relevante para nuestro estudio.

2.1. Evolución de la educación especial

Durante las últimas décadas, el ámbito de la educación especial ha estado viviendo continuas transformaciones causadas en parte por manifestaciones para la consecución de la igualdad y en contra de cualquier tipo de discriminación. Tomando como referencia a Marchesi, Coll y Palacios (1999), analizaremos la evolución de la educación especial desde principios del siglo XX.

Durante la *primera mitad del siglo XX*, las causas de las personas deficientes estaban relacionadas con algo inherente y las expectativas de mejora y aprendizaje eran nulas. Además, “*en 1904, Claparède en colaboración con el neurólogo François Naville, abren la primera consulta médico-pedagógica destinada a establecer, mediante el diagnóstico, criterios para la selección y clasificación de alumnos destinados a las clases especiales que ya fueron incorporadas a la enseñanza pública*” (Sánchez y Torres, 1999:24). Así, destaca el procedimiento de diagnóstico tomando protagonismo las pruebas de inteligencia, fomentando así claramente la discriminación, ya que valoraba la inteligencia de unos pocos respecto al resto de la población. Esta fórmula era determinante para escolarizar a los niños/as en un centro especial o en una escuela ordinaria, predominando la escolarización de los niños con necesidades educativas especiales (término acuñado más tarde, durante la década de los setenta) en centros especiales.

Es en los *años cuarenta y cincuenta* cuando se tienen en cuenta algunos factores ambientales y no únicamente los inherentes del niño por parte de posiciones conductistas. Esto produjo una reflexión acerca de la estimulación y procesos de aprendizaje que se estaban llevando a cabo y creó la posibilidad de que estos niños, con una mejora de las intervenciones por parte de los profesionales, podían mejorar en muchos aspectos. Además, en España, “*en 1945 la Ley de Enseñanza Primaria establece la creación por el Estado de escuelas destinadas a la educación especial, en las que se atenderán a niños con deficiencias e inadaptaciones de tipo social, psíquico y físico*” (Sánchez y Torres, 1999:25).

Es a partir de los *setenta* cuando los cambios empiezan a ser sustanciales. Surge el concepto de “necesidades educativas especiales” y además se comenzó a hablar de educación inclusiva. Desde la medicina y psicología, se referían a los discapacitados como seres incompletos hasta que empezó a predominar el pensamiento de que eran

unos ciudadanos más, al igual que el resto de personas y es por ello por lo que no se podían discriminar y, por tanto, escolarizarlos en instituciones que fomentaban esa discriminación. Fue así como se produjo una revolución dentro de la educación especial. Además, si nos referimos a España, con *“la Ley General de Educación en 1970 se adopta el término Educación Especial y se contempla como una modalidad específica, es decir, un sistema paralelo al ordinario con normas propias y currículos diferenciados”* (Fernández, 2011:84).

Refiriéndonos al proceso de enseñanza-aprendizaje, empezó a destacar la individualización y la consideración de la experiencia inicial de los niños/as, ya que dentro de un mismo aula, una misma edad o una misma discapacidad los niños, vivencian el proceso de aprendizaje de distinta manera. De esta forma se cuestiona incluso la agrupación en aulas por discapacidades en el caso de los centros especiales.

Por otro lado, durante esta década además se cuestiona la evaluación psicométrica como criterio clasificador. Más que todo, estos instrumentos se encaminan ahora en orientar la práctica educativa y se dota a la escuela de un papel principal para la producción de cambios positivos en estos niños/as con algún tipo de necesidad educativa especial. Respecto a la formación del profesorado, alcanza niveles más elevados y las experiencias innovadoras en las escuelas se amplían respecto a los alumnos/as con serios problemas de aprendizaje.

Otra causa por la que se replantea la escolarización en centros especiales de estos niños/as con necesidades educativas especiales es la heterogeneidad que existe entre los alumnos/as escolarizados en los centros especiales, pues del mismo modo van a toparse con heterogeneidad en escuelas ordinarias pero su escolarización en ellas puede solventar problemas futuros de integración social. Además, cada vez eran mayores los movimientos sociales a favor de la igualdad y la integración.

A continuación, haremos referencia a tres tendencias de pensamiento sobre el sentido educativo, los métodos y los programas pedagógicos que se desarrollaban en las instituciones educativas (Scheerenberg, 1984 citado en Sánchez y Lázaro, 2011:84):

-“Una línea conservadora, que hace hincapié en la ciudadanía productiva, en la formación de buenos hábitos para acceder a la vida social y en la felicidad del

individuo. En concordancia con ello los métodos didácticos presentaban la imitación como método básico de trabajo con los deficientes.

- Una línea no segregadora, se trataba de una corriente que no participaba en la ideología predominante de segregación e irreversibilidad de la deficiencia mental. Los programas y experiencias articulados desde esta corriente tenían como meta la incorporación de los alumnos y alumnas al aula normal, para lo que aplicaban métodos de enseñanza elemental, al tiempo que incorporaban muchas técnicas paliativas pedagógicas.

- Una línea de pensamiento progresista, que incide en la comprensión de las situaciones vitales (físicas, sociales, afectivas, laborales) como la vía para la participación de los sujetos deficientes en la sociedad. Los programas educativos y los métodos desarrollados destacaban en las actividades de interrelación con la comunidad junto a actividades para el desarrollo de aptitudes imprescindibles para una vida independiente o semi-independiente en la edad adulta, surgiendo de la experiencia práctica los métodos basados en la globalización, la experiencia y la participación de los alumnos y alumnas”.

Relativa importancia en la creación del concepto de “necesidades educativas especiales” tuvo el *informe Warnock*, publicado en 1978. En este informe se valoraban diferentes razones por las que no se debía clasificar en categorías fijas a los niños con algún tipo de dificultad. Estas razones son las siguientes tal y como muestran Marchesi y otros (1990:27):

- 1. “Muchos niños están afectados por varias discapacidades.*
- 2. Las categorías confunden qué tipo de educación especial es necesario, ya que promueven la idea de que todos los niños están en la misma categoría tienen similares necesidades educativas.*
- 3. Las categorías, cuando son la base para la provisión de recursos, no los proporcionan a aquellos niños que no se ajustan a las categorías establecidas.*
- 4. Las categorías producen el efecto de etiquetar a los niños de forma negativa”.*

A lo que se le otorga mayor importancia en este momento es al descubrimiento de las potencialidades de los niños/as para poder utilizar las estrategias y metodologías adecuadas para desarrollarlas al máximo en un contexto lo más integrador posible. Un

enorme paso dentro de la educación especial es el paso de la integración a la inclusión durante los años noventa y del que a continuación hablaremos.

2.2.¿Qué entendemos por educación inclusiva?

En la aparición de la educación inclusiva, tuvo mucho que ver *“una nueva concepción de escuela para todos que nace por la manifestación de los deseos de colectivos afectados por unas necesidades educativas diversas y por diversos intereses sociales que intentan dar una respuesta a las contradicciones y los problemas que la diversidad plantea”* (Sánchez y Pulido, 2007:29). Pues, desde esta perspectiva, podemos relacionar a la inclusión con el concepto de calidad, ya que para plantearnos qué es calidad, es imprescindible cuestionarnos además que tipo de sociedad tenemos, cuál queremos y qué papel ha de jugar el sistema educativo para ello teniendo en cuenta la diversidad. Queremos una escuela para todos y, esto ha de conseguirse educando a todos juntos pero sin olvidar que somos diferentes. Tenemos que compensar las diferencias para ser cada vez más justos y tener muy claro que es importante tener en cuenta las posibilidades de los niños/as y ajustarse a sus necesidades. Sólo así podemos hacer que todos los niños tengan posibilidad de elegir lo que quieran ser y, los docentes luchar para facilitarlos.

Aún así, no fue hasta 1990 cuando se produce un verdadero movimiento hacia la educación inclusiva con *“el movimiento de Educación para Todos (EPT) que se preocupa, tal como sugiere su nombre, de asegurar el acceso (al menos) a una educación básica para todos. Se lanzó en 1990, durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia, y culminó con la Declaración Mundial de Educación para Todos: La Declaración de Jomtien”* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2004:17). Además, en España, en el mismo año y con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) empieza a tomar fuerza la inclusión y, además *“sustituye el término educación especial, cargado, de múltiples connotaciones peyorativas, por el de necesidades educativas especiales, término más general y abierto y, por tanto, propicio para hacer realidad los principios de normalización educativa e integración escolar”* (Sánchez y Torres, 1999:31).

Son numerosos los autores que han hablado acerca de la educación inclusiva. Ainscow, Booth y Dyson (2006 citado en Macarulla y Sáiz, 2009:40), han definido la inclusión educativa como: *“Un proceso de mejora e innovación educativa sistemático, para*

tratar de promover en los centros escolares la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. Para avanzar en esta dirección y en coherencia con una perspectiva social de la desventaja, es imprescindible detectar, eliminar o minimizar las barreras de distinto tipo que limitan dicho proceso”.

Siguiendo a Parrilla (2002), la inclusión no persigue tanto la presencia de cualquier alumno en la escuela, sino su participación en esta. En la misma línea se encuentran Sánchez y Lázaro (2011:85) cuando señalan que *“el paradigma de la integración, frecuentemente, entendido como ubicación física ha sido superado por el paradigma de la inclusión, entendido como pertenencia, formar parte de, de manera que la educación inclusiva exige la misma respuesta curricular y organizativa para todos los alumnos”.* De este modo, podemos decir que la inclusión va mucho más allá de la integración. Esto es así, porque además de la ubicación física de todos los niños/as en un mismo aula, en la inclusión se intenta que todos ellos se encuentren a gusto y se sientan protagonistas.

Según Booth y Ainscow (2002:18): *“La idea de inclusión implica a aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y comunidad”.* La inclusión no es algo que ha de concentrarse en el niño y el profesor, sino que necesita de una concienciación por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Además, *“dado que la enseñanza inclusiva es un enfoque nuevo y emergente para afrontar las distintas necesidades de los individuos en ambientes educativos naturales, para lograr el éxito es imprescindible la creatividad y la apertura de mente de los miembros de la escuela”* (Stainback, S.; Stainback, W. y Jackson, 1999:28).

En definitiva, cada una de las definiciones explicitadas anteriormente, nos lleva a la conclusión de que la educación de los niños/as con necesidades educativas especiales, ha de ocupar un puesto importante en la formación docente. Los profesionales de la enseñanza deben tener claro que uno de los objetivos es desarrollar una escuela para todos y, para ello es necesario organizar el proceso de aprendizaje de tal forma que seamos capaces de aportar recursos y apoyos que ayuden a todos los niños/as y a la vez inciten a la participación de cada uno de ellos.

La educación especial es un término íntimamente relacionado con la *atención a la diversidad*. No existen aulas homogéneas, pues todos somos diferentes y podemos encontrarnos a niños de distinta raza, género, cultura, clase social... El hecho de que en ellas haya niños con necesidades educativas especiales es una razón más de diversidad y concebirlo como un valor, más que como un conflicto es el deber de la escuela, ya que, todos los niños tienen el derecho de ser escolarizados en centros ordinarios y estos colegios deben estar adecuadamente preparados para poder atender a cada uno de ellos. Aquí es donde los recursos tanto materiales como personales cobran especial importancia. Las escuelas han de tener los suficientes recursos para responder adecuadamente a las necesidades que cualquier alumno presente a lo largo de su escolaridad, teniendo en cuenta las características personales como puede ser el entorno educativo que le caracteriza.

Si queremos luchar para conseguir una escuela inclusiva, es necesario que se produzcan cambios en las instituciones educativas. Tomando como referencia a Marchesi, Coll y Palacios (1999), señalaremos una serie de requisitos para la consecución de esta escuela:

- *La formación del profesorado*: Un requisito fundamental para que pueda llevarse a cabo una escuela inclusiva es que los maestros tanto especialistas como generalistas reciban una formación que les permita atender a las necesidades de todos los niños/as y, quizás este es un problema que existe en el caso del profesorado no especialista. Pero este conjunto de docentes debe mostrar inquietudes e interés para obtener herramientas que les sirva para la construcción de habilidades y metodologías que atiendan a toda una diversidad y seguramente en los Centros de Profesorado se pueden obtener múltiples alternativas.
- *La modificación de la cultura y de la organización de la escuela*: Actualmente, vivimos anclados en una sociedad individualista y desde la escuela debemos hacer frente no a un canon impuesto desde la ideología dominante de la sociedad, sino a personas diferentes con multitud de demandas y para ello es imprescindible una transformación hacia una cultura colaborativa en los centros.
- *La transformación del currículum*: Es importante seleccionar los objetivos y contenidos de manera funcional y utilizar estrategias metodológicas diversificadas. Además, es imprescindible flexibilizar la evaluación y no utilizar

una metodología basada únicamente en el libro de texto y cerrada, sino dejar siempre libertad para adaptar cada actuación a las circunstancias que el momento requiere.

- Un *liderazgo efectivo*: En cualquier centro, vamos a encontrarnos con una amplia gama de docentes con pensamientos e ideales muy diferentes. Es por ello importante que haya uno que “tire del carro” asumiendo la máxima responsabilidad para que poco a poco se unan más docentes y pueda existir auténtica cooperación. Del mismo modo que hablamos de diversidad entre el alumnado, en el equipo del profesorado podemos percibir que esto se repite. Esta diversidad y diferentes valores, creencias e ideologías dan lugar a las llamadas relaciones de poder donde unas ideas prevalecen sobre otras. De esta forma, se crea la figura del líder, un líder que debe ser democrático, que exponga sus propuestas y sepa escuchar puntos de vista diversos. Foster (1997:88) entendía que *“el liderazgo no es un papel o posición separada y asumida bajo circunstancias específicas. Hemos de pensar que el liderazgo es inherente al papel del profesor como profesional, que los profesores tienen una responsabilidad que cumplir. El compromiso de liderazgo debe infiltrarse en los profesores que se preparan para entrar en la profesión”*.
- Un *compromiso con el cambio*: Lo más importante para que un cambio se produzca es la necesidad de dar solución a algún problema y buscar una respuesta adecuada aunque ello implique la búsqueda de cuantas ayudas sean necesarias. Lo ideal sería que abarquemos más que simples cambios y podamos llevar a cabo auténticas innovaciones, es decir, cambios sustanciales y de calado para que puedan mantenerse durante un largo periodo de tiempo. Según Collins (1998 citado en Marcelo, 2002:36) estos cambios se concretan:
 - *“Desde una enseñanza general a una enseñanza individualizada.*
 - *Desde una enseñanza basada en la exposición y explicación a una enseñanza basada en la indagación y la construcción.*
 - *Desde trabajar con los mejores estudiantes a trabajar con todos.*
 - *Cambios hacia estudiantes más comprometidos con las tareas que realizan.*
 - *Desde una estructura competitiva a una estructura cooperativa.*
 - *Desde programas homogéneos a programas individualizados.*

- *Desde la primacía del pensamiento verbal a la integración del pensamiento verbal y visual”.*

Para concluir, añadiremos las características de la educación inclusiva propuestas por Sánchez y Lázaro (2011:92):

- *“Se fundamenta en el principio de normalización (hacer normal la diferencia, haciendo de la diferencia un valor).*
- *Supera el discurso de la integración al diversificar la respuesta educativa, adaptándola a las peculiaridades y necesidades de todos y cada uno de sus alumnos.*
- *Utiliza un currículum único (común) para dar respuesta a la diversidad de los alumnos.*
- *Respeto los ritmos de aprendizaje.*
- *Fundamenta su acción didáctica en la flexibilidad curricular.*
- *Toma como marco de referencia la escuela común (ordinaria).*
- *Fomenta el trabajo cooperativo, tanto entre los profesionales, como entre los alumnos.*
- *Asume la diversidad como valor humano, como el gran valor de la educación, fundamentando en ella su acción”.*

Teniendo en cuenta estos aspectos, podemos afirmar que es fundamental una respuesta educativa adecuada, en la que se conciben las diferencias como una virtud y no como un problema. Además, es importante que el maestro/a posea la suficiente formación para llevar a cabo estrategias en la que todos los niños/as puedan realizar tareas similares y que exista una auténtica cooperación entre los docentes y las familias. Otro aspecto imprescindible es la flexibilidad curricular, ya que en el aula, los ritmos no pueden calcularse a ciencia cierta, pues muchas veces no se obtienen las respuestas esperadas en el momento esperado.

2.3. Formación permanente de los docentes

Podemos distinguir varios tipos de formación docente. Una parte importante recae sobre la formación inicial del profesorado en la que los conocimientos adquiridos

son básicamente teóricos y metodológicos pero que, siguiendo a Bullough (2002), son impartidos por profesores que en su mayor parte no están en contacto con la práctica. Esto hace que nos planteemos alguna cuestión como: ¿Se tiene en cuenta la futura práctica del profesorado en la formación inicial? Quizás, la formación universitaria de los docentes, debería estar mucho más vinculada con la vida en las escuelas aumentando el periodo de prácticas e involucrándose más en ellas, ya que al fin y al cabo es allí donde se desarrollará su futuro profesional. En lugar de esto, la formación inicial suele ser bastante teórica e incluso impartida por profesores/as que en su gran mayoría no han tenido la oportunidad de trabajar en centros escolares, por lo que carecen de formación práctica. Tal y como señala Bondía (2007:25), *“Una de las dificultades es que muchas veces la formación está muy poco centrada en los aspectos que a los docentes interesan. Los docentes buscan componentes muy prácticos en su formación, que sean aplicables a cada uno de sus contextos y, en la mayoría de los casos, la formación tiene un carácter muy teórico. Esto hace que, al final, los docentes se desmotiven y dejen de buscar la formación que les llevaría a un mayor desarrollo profesional porque no la consideran del todo útil”*.

La formación inicial es un proceso importante en el desarrollo profesional de los docentes, ya que en este periodo tienen bastante influencia las funciones que se espera de un profesional de la educación. Imbernón (1999:63), realiza una aportación acerca de este tema que resulta interesante al señalar que *“si se prioriza la visión del profesor o profesora que enseña de forma aislada, se centrará el desarrollo profesional formativo en las actividades del aula; si se concibe el profesorado como un aplicador de técnicas, el desarrollo profesional se orientará hacia los métodos y técnicas de enseñanza; si lo concebimos como un práctico reflexivo en colaboración con un grupo profesional, orientaremos en el desarrollo profesional hacia la comunicación, trabajo colaborativo, toma de decisiones, elaboración de proyectos en común”*. Esto nos lleva a pensar que no existe un único paradigma al hablar de formación inicial de profesorado. Siguiendo a Saturnio de la Torre (1993), se contemplan cuatro paradigmas: positivista, interpretativo, socio-crítico y comprensivo. Otros, señalan tres: conductista, cognitivista y ambientalista. A continuación, desarrollaremos los tres paradigmas que establece Imbernón (1989 citado en Cardona, 2008:238):

1. *“Proceso-producto: Otorga importancia a la formación del profesor basada en competencias. Se relaciona con el paradigma positivista o conductista y tiene*

dos variables: El comportamiento del profesor (proceso) y el rendimiento del alumnado (producto).

2. *Mediacional: Surge con la psicología cognitiva y establece como relevante el establecimiento de estrategias de pensamiento en la toma de decisiones y en la capacidad para procesar, sistematizar y comunicar la información.*
3. *Contextual-ecológico: Añade al mediacional el componente del medio y está íntimamente relacionado con la investigación cualitativa teniendo en cuenta el estudio de la vida del aula”.*

La formación del docente no debe darse por terminada con la salida de la universidad, ha de ser continuada durante toda la vida profesional y considerarse como algo continuamente inacabado que se va reconstruyendo a lo largo de los años, adecuándose a la sociedad en la que se va viviendo. La enseñanza es una “profesión” dinámica, en desarrollo. Aquí es donde cobra relevancia la formación permanente del profesorado. Esta formación permanente ya se reflejaba en la LOGSE (1990, Art. 56.2) señalando que *“La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones Educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesor de formación profesional, también en las empresas”.*

El principal objetivo de esta formación debe estar orientado a la mejora de la práctica educativa, persiguiendo una educación de calidad e innovadora y asesorando a los docentes para que esto pueda llevarse a cabo, pues, *“la educación es una tarea colectiva, en la que están implicados diferentes sectores, instancias e instituciones de la sociedad. Asimismo, el resultado de esta tarea no puede traducirse sólo en un beneficio individual, sino que ha de repercutir en el bien y la mejora de la comunidad”* (II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, 2002:22).

Uno de los modos para formarse permanentemente, es a través de los Centros del profesorado. Tal y como se plasma en el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (2002:34), *“para atender a las nuevas necesidades de formación del profesorado es necesario dar un impulso al protagonismo de los Centros de*

Profesorado como espacios de encuentro, comunicación de experiencias y desarrollo profesional docente, que promueva iniciativas horizontales:

- *Hacia la dinamización, asesoramiento y apoyo de proyectos en los distintos niveles de desarrollo profesional.*
- *Hacia la facilitación de información y recursos para la actualización científica y autoformación”*

Además, siguiendo el citado II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (2002), es importante que las iniciativas de los Centros de Profesorado, se adapten a las demandas concretas del profesorado y a las necesidades de la zona, de forma diversificada y próxima a la práctica docente. Pues, cada contexto social, requiere de unas necesidades determinadas y, las enseñanzas impartidas en los CEP's deben tenerlas en cuenta. Además, otro modo de formación en la que se consideren las características concretas de un contexto educativo, es mediante actividades de formación en los mismos centros educativos.

Por otro lado, la formación permanente es algo que debe darse desde el interior de la persona sin necesidad de asistir a cursos de formación permanente. El docente tiene el deber y derecho de cultivarse a sí mismo a través de su propia experiencia en el aula, de la interacción con los alumnos/as y demás compañeros del centro, mediante lecturas de libros y artículos de educación... Aquí, es imprescindible la figura de un docente curioso, con necesidad de aprender cada día más cosas y de analizar diferentes alternativas y puntos de vista como fuente de enriquecimiento.

No podemos hablar de formación permanente sin tener en cuenta la investigación-acción. El docente, a medida que va investigando su propia acción educativa, se va formando a sí mismo y enlazando la teoría con la práctica para repercutir de manera significativa en esta formación permanente, pues *“la finalidad de la investigación-acción no es otra que resolver problemas prácticos”* (McKernan, 1998 citado en Cardona, 2008:368). Pero, este enlace entre teoría y práctica no es nada fácil, ya que la práctica es algo que cambia continuamente y que depende bastante del círculo sociocultural en el que se desarrolle. Es por eso, por lo que se debe partir de una dimensión participativa en la que se tengan en cuenta todos los miembros de la comunidad educativa.

Otra cuestión que debe tenerse en cuenta en la formación de los maestros/as es la diversidad de alumnos/as que en los centros puede darse, ya que cada vez de manera más frecuente, podemos encontrarnos con contextos multiculturales (pertenencia etno-racial, etno-nacional, religiosa, lingüística...). *“Las diferencias -tanto de origen natural como social- siempre han existido, frecuentemente han sido consideradas como un peligro para la sociedad y por consiguiente se ha tratado de aislarlas o bien eliminarlas”* (Sánchez y Pulido, 2007:24). Es por esto, por lo que este tema debe abordarse tanto en la formación inicial del profesorado como en la continua para que el docente conciba este hecho diferencial como algo positivo y que todos los niños/as tengan las mismas oportunidades en una escuela igualitaria. Pero una escuela igualitaria no significa que a todos/as los niños/as se les transmita lo mismo y del mismo modo, sino que debemos estar formados para ser capaces de considerar qué es lo que cada alumno/a necesita y de qué manera podremos contribuir para cubrir esa necesidad, además, *“educar en la diversidad no se basa en la adopción de medidas excepcionales para las personas con necesidades educativas específicas, sino en la adopción de un modelo de curriculum que facilite el aprendizaje de todos los alumnos/as en su diversidad (...), no se trata de enseñar lo que es la cultura de la diversidad, sino de vivir democráticamente desde la diversidad”* (Melero, 1995 citado en Sánchez, Carrión y Peñafiel, 2001: 323).

Para hablar de *diversidad cultural*, es importante manejar adecuadamente el término de cultura. Según Wallace (citado en Sánchez y Pulido, 2007: 23), la cultura es definida como *“un gran molde al que los individuos de cada grupo van ajustándose a través del proceso de socialización”*. Podríamos definir socialización como la forma en la que el individuo se adapta al medio en el que vive. En el caso de la sociedad actual, este medio está formado por unos valores muy dispares que se encuentran en constante transformación y que están llenos de contradicciones.

Algo fundamental es además, dirigir la atención a los compañeros docentes con los cuales debemos llevar a cabo un trabajo colaborativo, compartiendo experiencias e ideas educativas con las que poder enriquecernos mutuamente. Podemos apoyar esta idea considerando la afirmación de García (1993:135) que señala al centro escolar *“como el lugar idóneo para la definición de las necesidades y para el inicio de las actividades formativas, pues existen grupos constituidos unidos a través del proyecto del centro”*.

Un plan de formación permanente del profesorado requiere de un procedimiento que debe incluir, según Villar y de Vicente (1994:95), los siguientes aspectos:

- *“Preparación (clima y conciencia apropiada).*
- *Planificación (metas, necesidades, reflexión).*
- *Entrenamiento (pluralidad de estrategias).*
- *Evaluación (eficacia de los programas).*
- *Adopción del cambio (incorporación de innovaciones).*
- *Mantenimiento (decisiones sobre su valor)”.*

2.4. Modelos de desarrollo profesional

La profesión docente, como todas las profesiones, requiere de una preparación previa a la práctica. Una preparación que debe ser lo más completa posible, que abarque varios aspectos para que el docente pueda ser capaz de afrontar diversas situaciones que pueden surgir en su aula. Y es que, es necesario estar preparados para un mundo en el que nada es predecible y en el que la diversidad es cada vez mayor.

Como hemos propuesto anteriormente, en la formación de los docentes ya no es suficiente con la formación inicial de grado, sino que es necesario que el profesorado participe activamente en una formación continua que le ayude a solventar aquello que durante la formación inicial no se ha considerado además de los aspectos condicionados por el cambio que la sociedad experimenta de manera cada vez más acelerada. Para ayudarnos a cubrir estas carencias de la formación inicial, García (1998:136) propone unas alternativas de formación:

- *“La formación en los centros.*
- *La investigación cooperativa como vía de innovación y de cambio.*
- *Los seminarios y los departamentos especializados.*
- *Los cursos específicos e intensivos de actualización y perfeccionamiento”.*

Respecto a los cursos específicos, son varios los inconvenientes que podemos encontrarnos según el pensamiento de algunos autores. Por un lado, siguiendo a Antúnez (1996), lo aprendido durante estos cursos no perdura y la repercusión en las aulas es mínima. Por otro lado, si tenemos en cuenta las aportaciones de Álvarez (1993

citado en García, 1998) y Villar (1995), la formación permanente de los docentes no puede centrarse únicamente en la formación mediante cursos, sino que es imprescindible una reflexión sobre la práctica diaria en el aula. Lo que está claro, es que estos cursos deben tener un nexo de conexión con la práctica y no ceñirse únicamente a teorías difícilmente aplicables al día a día de las escuelas.

Resulta interesante referirnos a las estrategias que se plasman en el borrador del Decreto Andaluz de la Formación del Profesorado (09-01-2013) y que consideran adecuadas para una buena educación permanente:

a) *“Acciones formativas que respondan a las necesidades de formación detectadas en la autoevaluación voluntaria de competencias profesionales, a las iniciativas propias de los centros, a través de sus planes de formación, derivadas de los procesos de evaluación que se realicen, y a aquellas otras que respondan a líneas de actuación prioritarias de la Consejería competente en materia de educación.*

b) *Intervención coordinada de la inspección educativa, los centros del profesorado y los equipos de orientación educativa, en el ámbito de sus respectivas competencias, en las zonas educativas y en los centros docentes para impulsar, asesorar y colaborar en el desarrollo de los planes de formación del profesorado de éstos.*

c) *Apoyo a la autoformación y a las iniciativas individuales de formación del profesorado en temáticas relacionadas con las líneas estratégicas de la Consejería competente en materia de educación.*

d) *Actualización científica y tecnológica del profesorado de formación profesional en un entorno profesional real, mediante estancias formativas en empresas.*

e) *Promoción de la intervención en los centros docentes para impulsar, asesorar y colaborar en el desarrollo de comunidades de aprendizaje dirigidas a mejorar la realidad educativa de los mismos.*

f) *Promoción y apoyo del intercambio de conocimientos y buenas prácticas, a través de la participación en programas de formación, intercambios y visitas*

nacionales e internacionales, así como de programas de renovación pedagógica y de investigación, innovación y experimentación educativa en los centros docentes.

g) Promoción de la colaboración con las universidades y con otras instituciones públicas o privadas.

h) Promoción del acceso del profesorado a titulaciones universitarias que redunden en una mejora de la práctica educativa.

i) Desarrollo de acciones formativas diseñadas específicamente para la capacitación en el desempeño de puestos de carácter bilingüe, puestos relacionados con la enseñanza semipresencial y a distancia y otros puestos de trabajo docentes”.

Tal y como hemos señalado en uno de los aspectos anteriores, la formación tecnológica debe ocupar un lugar importante dentro de los modelos de formación de los docentes. Nos encontramos en la era de las nuevas tecnologías e indudablemente puede ser una fuente de interés y motivación para los niños/as. Pero, a la vez es muy útil para los docentes, ya que podemos encontrar en la red multitud de páginas en las que los alumnos/as pueden aprender y llevar a la práctica lo aprendido de forma lúdica. Otra ventaja que nos puede aportar estas nuevas tecnologías es que nos ofrece la oportunidad de crear, por ejemplo, blogs o webs en los que el docente puede ir introduciendo aquello que considere interesante además de promover la participación de sus alumnos. Un inconveniente que puede tener todo lo referido a las nuevas tecnologías es la abundancia de información y de posibilidades para llevar a cabo en el aula. Es por ello, por lo que una buena formación orientada en esta línea es imprescindible en la vida del docente y, los cursos que se ofertan en los CEP's pueden ser una buena opción.

Tomaremos como referencia a Marcelo (1994), para diferenciar cinco modelos de desarrollo profesional de los docentes:

1. *Desarrollo profesional autónomo:* Toma como base los seminarios permanentes de formación docente y, se basan en un problema que preocupan a un grupo de docentes de un contexto concreto. Las estrategias utilizadas son el análisis de tareas, reflexiones en equipo, intercambio de experiencias e investigaciones sobre la práctica. Además se potencia la iniciativa y creatividad del profesorado.

2. *Desarrollo profesional basado en la reflexión*: Se concibe al profesorado como activo, dinámico y que reconstruye su propio conocimiento. Un profesional que está en continuo crecimiento personal y que reflexiona sobre su propia práctica que ocurre dentro de un contexto social. Cuestiona sus actuaciones y busca su equilibrio a través de la reflexión para resolver problemas. En este modelo, es fundamental que se produzca un compartimiento de experiencias por parte de los compañeros mediante el apoyo profesional mutuo o la propia supervisión clínica.
3. *Desarrollo profesional mediante el desarrollo curricular y formación en el centro*: Los docentes deben diseñar y colaborar en el currículum de su aula y del centro. Además, los proyectos de innovación curricular con una buena planificación nos conceden una oportunidad para la autoformación profesional. A través de estos proyectos pueden abordarse la educación en valores, la atención a la diversidad, la interculturalidad, las NNTT...
4. *Desarrollo profesional a través de cursos de formación*: Es el más utilizado y menos valorado. Su principal problema es la poca conexión entre la teoría y la práctica docente. Sin embargo, los cursos de formación impartidos por los CEP's y las universidades, constituyen un recurso importante para la calidad del sistema educativo. Lo principal es que se parta de las necesidades comunes y generales dentro de un momento determinado mediante un estudio de diagnóstico y de este modo establecer unos objetivos y contenidos. Además deben incluir una evaluación y calificación de los asistentes.
5. *Desarrollo profesional desde la investigación*: Para avanzar hacia una mejor enseñanza, es necesario que los docentes investiguen, ya que investigar y enseñar son dos actividades interrelacionadas. Dentro de este modelo, la investigación-acción es el principal modo de resolver los problemas que en la escuela pueden surgir. La investigación acción se puede definir como "*el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías o hipótesis que genera no dependen tanto de las pruebas científicas de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación acción, las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica*" (Elliott, 1993:88). Por otro lado, Kemmis (1988:174), define esta investigación-

acción como *“una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”*.

Todos estos modelos de formación, son necesarios para que los docentes se reciclen día a día y para que su práctica no quede obsoleta. Sin embargo, a veces, los docentes se mueven por intereses extrínsecos a la renovación pedagógica, sobre todo mediante el desarrollo profesional a través de cursos de formación, *“creándose una especie de cultura del cursillo, de forma que el perfeccionamiento (...), como proceso permanente, ha ocupado un lugar destacado en la sociedad de consumo, en la que el certificado cobra un valor monetario de cambio para el logro de determinados productos (sexenios, promoción, concursos, etc.)”* (Pérez, Barquín y Angulo, 1999:221). Además, este modelo de formación, necesita de algunas mejoras para que se acerque más a la realidad de las aulas. Pérez, Barquín y Angulo (1999:222) establece las siguientes claves para el desarrollo de una política de perfeccionamiento:

1. *“Descentralizar la gestión del perfeccionamiento.*
2. *Llevar el perfeccionamiento a la generalidad del profesorado.*
3. *Unificar o coordinar la acción en torno al perfeccionamiento.*
4. *Ligar el perfeccionamiento a la problemática singular de cada centro”*.

Podemos considerar que la principal clave para conseguir una formación que cubra las necesidades de los centros educativos es que se desarrollen en ellos Proyectos de Formación del Profesorado en Centros. De este modo, los docentes recibirán una formación personalizada dependiendo de las demandas del entorno en el que realiza su labor educativa. Además, estos proyectos promueven la investigación y la colaboración entre los docentes conllevando un protagonismo de la formación colectiva entre los profesores/as frente a la individualizada pues, tal y como Pérez, Barquín y Angulo (1999:241) señalan, *“La formación en el centro ha de provenir del deseo de la mayor parte del equipo docente. De nada sirve que este sentimiento lo comparta sólo el equipo directivo y/o algunos más”*.

2.5. Estado de la cuestión

Para realizar una investigación, es importante que nos documentemos acerca de otras investigaciones que se han realizado sobre el mismo tema. En este epígrafe expondremos las que hemos encontrado y para ello hemos indagado en sitios muy diversos como la base de datos de TESEO, Internet, revistas o la biblioteca de la Universidad de Almería.

Para comenzar, haremos referencia a una investigación llevada a cabo por Apró, Bel, Cuartero, Gutierréz y Peña (2004) realizada por la Universidad Jaume I. En esta investigación se estudia desde una metodología cuantitativa si el profesorado está preparado para atender a la diversidad del alumnado que existe en los centros de enseñanza obligatoria además de si lleva a la práctica una enseñanza inclusiva. Algo que también interesa a esta investigación es *“qué conocimientos o formación habían recibido relacionada con la atención a la diversidad y las actitudes, creencias y normas subjetivas de los docentes”*. Para ello, esta investigación se ha centrado en los centros de la provincia de Castellón, y han participado unos 70 profesores. Para comenzar con ella se establecieron dos hipótesis:

1. *“Los profesores de la enseñanza obligatoria hacen prácticas inclusivas sin saber que pertenecen al marco de la escuela inclusiva.*
2. *Cuando los recursos personales aumentan en los centros, las prácticas inclusivas disminuyen”.*

Para la realización de esta investigación, se establecieron unas variables que fueron: etapa educativa en la que imparte docencia (Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria), tipo de centro educativo, recursos personales existentes en los centros, el alumnado con nee que ha atendido el docente, los años de experiencia del docente...

Unas de las conclusiones que se extraen de esta investigación es que, sorprendentemente, la formación del profesorado no es algo determinante para que los docentes lleven a cabo prácticas inclusivas, ya que no se han observado diferencias muy significativas entre el profesorado que ha recibido formación relacionada con la atención a la diversidad y con aquel y que no la ha recibido. Además, los docentes con actitudes más favorables hacia la diversidad, son los que realizan prácticas más

inclusivas. Así, los profesores que piensan que es posible que los alumnos con necesidades educativas especiales colaboren en clase con los demás compañeros y que se ajusten las programaciones a la diversidad del aula, creen también que las diferentes formas de agrupamiento influyen de modo positivo. Además, estos profesores son más flexibles y colaborativos con el resto de docentes.

A continuación, expondremos una investigación llevada a cabo por González (2009) y realizada por la Universidad de Vigo. Éste es un estudio que se centra sobre todo en el profesor de apoyo de los centros ordinarios y en su labor para atender a la diversidad. Aunque nuestro pre-proyecto se centra en el maestro de primaria, consideramos que la formación del maestro de apoyo también es importante, ya que para que se produzca una auténtica inclusión, ambos profesionales han de trabajar juntos. Esta investigación se ha realizado desde una perspectiva cuantitativa y tiene una muestra de 60 profesores de pedagogía terapéutica y audición y lenguaje de centros educativos de infantil y primaria de la comunidad autónoma de Galicia. Además, se han establecido cinco dimensiones de estudio que son las siguientes: Atención a la diversidad, acciones adoptadas en relación a la atención a la diversidad, recursos y servicios dentro del aula, nivel de satisfacción respecto a la atención a la diversidad y propuestas de mejora para la atención a la diversidad.

En cuanto a los resultados de la investigación, podemos señalar algunos aspectos como las carencias relacionadas con la deficiencia visual o las altas capacidades o la buena formación acerca de las dificultades auditivas, problemas de comportamiento, dificultades de aprendizaje y retrasos mentales. Al hablar de los recursos, aun existen barreras arquitectónicas y el uso de las nuevas tecnologías es aún escaso. Sin embargo, los materiales didácticos y los espacios adaptados son suficientes. Por otro lado, respecto a los grupos de trabajo entre profesores, son muy comunes en todos los centros pero, entre el profesorado de apoyo parece ser que poco más de la mitad de los profesores forman parte de estos grupos. Al hablar de formación del profesorado, lo que más demandan los docentes es la formación orientada hacia la detección y evaluación de necesidades educativas, el reciclaje pedagógico y formación sobre el uso educativo que puede darse de las nuevas tecnologías. Además, un resultado bastante relacionado con nuestro pre-proyecto es que destaca una buena coordinación entre los docentes de apoyo y los que se encuentran en las aulas ordinarias, fomentándose así unas actitudes inclusivas que favorecen a la diversidad y a la existencia de un clima positivo. Otro

aspecto favorable que se ha obtenido mediante esta investigación es que un 78,6% de los profesores entrevistados afirman que no se crean espacios segregadores dentro de las aulas ordinarias, lo que indica que el paso de la integración a la inclusión está siendo ya una auténtica realidad fomentándose la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en estas aulas ordinarias.

Una investigación que tiene bastante relación con el tema de este pre-proyecto es la realizada por Moriña y Parrilla (2006), pertenecientes al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla. Este estudio se ha desarrollado durante cinco cursos escolares y el tema principal se centra en realizar una propuesta para mejorar la respuesta a la diversidad fomentando una educación inclusiva y valorar el desarrollo e impacto de esta idea entre grupos de profesores de centros de Primaria y Secundaria. En cuanto a los objetivos que se persiguen en esta investigación podemos destacar los siguientes (2002:526):

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

Como conclusión de esta investigación se establecen unos criterios para la formación desde una perspectiva inclusiva. Consideramos que es importante aludir a estos criterios, pues muchos de ellos tienen bastante relación con nuestro pre-proyecto:

- *Orientación práctica de la formación:* Es fundamental analizar la práctica docente y reflexionar de un modo colaborativo para planificar cómo realizar mejoras en los centros y aulas.
- *La formación como proceso estructurado:* Las propuestas de formación han de ser estructuradas aunque es imprescindible dejar un margen de libertad y autonomía al docente.
- *Un concepto amplio de diversidad:* Se debe partir de un análisis colectivo pero dando cabida a cualquier persona o grupo humano.
- *La mejora de la respuesta a la diversidad como meta última:* Cuando hablemos de diversidad no debe faltar la referencia explícita a la mejora de la respuesta a la diversidad.
- *Diversidad de contenidos formativos:* Es importante definir una propuesta amplia de oferta formativa que se adapte a los diferentes grupos de profesores para que puedan elegir sobre qué quieren formarse.
- *La colaboración como estrategia de formación:* Es imprescindible que todos los docentes participen en los proyectos de formación, posibilitar un encuentro entre compañeros, intercambiar ideas y experiencias, dar oportunidad de escuchar a otros, reflexionar individualmente y colectivamente...
- *La formación debe ser negociada entre todos los participantes:* Dejar claro cuáles son los intereses del grupo y las necesidades que se detectan.
- *La formación en grupos heterogéneos:* Deben ser grupos naturales a los que los docentes se incorporen de manera voluntaria.
- *Una coordinación compartida:* La coordinación de las propuestas de formación ha de ser rotativa, es decir, en cada reunión un docente diferente será el coordinador.
- *El tiempo dedicado a la formación debe ser planificado previamente:* Lo ideal es que se prolonguen en el tiempo, al menos durante dos años y que no constituyan experiencias aisladas.
- *La idoneidad de un espacio formativo:* Es necesario contar siempre con el mismo lugar de reunión.
- *La necesidad de diseñar y desarrollar una formación que repercuta en el ámbito institucional:* Deben alcanzar múltiples ámbitos como pueden ser los participantes, aulas, alumnos, centros...

- *La formación tiene que ser evaluada:* Es imprescindible que sea evaluada, pues uno de los objetivos es conseguir mejoras y sin esta evaluación resulta complicado llegar a este fin. Se necesita analizar los aspectos positivos y negativos.
- *Es necesario considerar a través de que canales difundir la formación:* Esto es importante porque a menudo, muchos planes de formación se quedan en experiencias aisladas y esporádicas, ya que no alcanzan a un número significativo de centros.
- *Acortar distancia entre necesidades de formación y procesos formativos:* Es necesario que exista una política de detección de necesidades desde algún organismo formativo que recoja las necesidades de los centros para diseñar propuestas en torno a ellas.

Una de las investigaciones más importantes que hemos encontrado es la realizada por la *European Agency for Development in Special Need Education* (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales) en el año 2011. Este es un proyecto cuyo fin es investigar acerca de la preparación de los docentes de centros ordinarios en su formación inicial para llevar a la práctica una educación inclusiva. Consideramos que aunque nuestro tema se centra en la educación permanente, es importante aludir a esta investigación por ser reciente y contemplar en algunas partes la formación permanente desde la perspectiva de la educación especial. Considerando los resultados del proyecto, se establecen unas necesidades del profesorado respecto a la educación especial como pueden ser el desarrollo de procesos de selección y contratación más eficaces, la mejora del liderazgo escolar, el fortalecimiento de la profesión y garantía de calidad de los formadores de docentes y una mejora de los sistemas de formación del profesorado, incluyendo la formación inicial, las prácticas formativas, la tutorización, y la formación continua. Además, a lo largo del proyecto se han definido cuatro valores fundamentales para trabajar la educación inclusiva. Éstos son respetar la diversidad del alumnado, favorecer a todo el alumnado, trabajar en equipo y el desarrollo personal y profesional permanente. Algo a lo que también se hace referencia son unas competencias básicas destacadas por la mayoría de los países como fundamentales para el desarrollo de la práctica inclusiva y que son las siguientes (2011:56):

- *“Reflexión sobre el propio aprendizaje y la continua búsqueda de información para hacer frente a los retos y fomentar la práctica innovadora.*
- *Atención al bienestar de los alumnos, responsabilizándose para dar respuesta a todas las formas de aprendizaje y atendiendo a todas las necesidades, garantizando una ética positiva y unas buenas relaciones personales.*
- *Colaboración con otros (profesionales, padres, etc.) para evaluar y planificar un currículo que responda a las diversas necesidades de los alumnos, teniendo en cuenta la igualdad y los derechos humanos.*
- *Empleo de diversos métodos de enseñanza “inclusiva” y el trabajo en equipo e individual según los objetivos de aprendizaje, la edad de los alumnos y su capacidad/nivel de desarrollo y evaluando el proceso de aprendizaje y la eficacia de los métodos usados.*
- *Abordar el aprendizaje de las lenguas en contextos multilingüísticos y valorar la diversidad como fuente de recurso”.*

Otra investigación acerca de la formación permanente es el realizado por Imbernón (1986). Concretamente, en esta tesis se elaboran unas orientaciones para formar desde la perspectiva psicopedagógica a los formadores de seminarios de profesores en formación permanente realizando un análisis de la formación continua del profesorado. En una primera parte, en este estudio se trata el concepto, los obstáculos, tendencias, técnicas de formación entre otros aspectos referidos a la formación permanente del profesorado. En la segunda parte, se analiza la formación permanente y la formación de formadores de diversos países además, mediante una investigación descriptiva efectuada a través de un cuestionario realizado por una muestra de formadores de formación permanente en escuelas de verano y en cursos de reciclaje, se establecieron unas orientaciones del programa de formación de formadores de seminarios de formación permanente del profesorado.

Por otro lado, Gutiérrez (2005) realiza una investigación acerca del estado de la formación permanente del profesorado del Centro del Profesorado Granada 2 para establecer propuestas de mejora y analizar las características de las diferentes modalidades formativas. Además, a través de este estudio se comprueba la valoración que tiene el profesorado acerca de la información que el CEP aporta y de su participación en sus actividades formativas así como su influencia en la práctica

docente. Esta investigación está formada por una primera parte en la que se expone el marco teórico con una descripción de la oferta formativa del Centro del Profesorado Granada 2 desde 1997 a 2004 y por una segunda parte constituida por el diseño de la investigación formado por un análisis cuantitativo y otro cualitativo. Como parte final, se realizan unas propuestas de mejora y otras sobre futuras líneas de investigación.

Otra investigación acerca de la formación permanente, es la realizada por Rodríguez (2000) en la Universidad de Almería. Se trata de una investigación en centros de educación infantil y primaria durante cuatro años basada en observación directa, cuestionarios, entrevistas, análisis de documentos y conversaciones informales. Sus objetivos giran en torno a la formación permanente en las escuelas y sobre cómo elaboran los docentes su conocimiento profesional en grupo además de estudiar cuales son los asuntos principales sobre los que suelen formarse. Respecto a la metodología, se ha llevado a cabo mediante dos estudios de casos. Al hablar de la formación en centros, se establecen las tendencias más actuales en cuanto a la incidencia del asesoramiento, el trabajo en equipos docentes, el desarrollo profesional y la influencia de los contextos en los procesos formativos.

Finalmente, aludiremos a una tesis realizada por Sáenz (1998). En ella se realiza un Estudio de caso en un CEP andaluz mediante una metodología cualitativa, utilizando instrumentos como entrevistas o grupos de discusión pero que no descarta instrumentos cuantitativos como puede ser el cuestionario. En la primera parte de la tesis se centra en la conexión de la formación inicial con la permanente y en los modelos docentes además de relacionar los estilos de enseñanza y modelos de asesoramiento. Por otro lado, también se analiza desde una dimensión teórica y práctica la figura del asesor así como las modalidades de formación que llevan a cabo los CEP y los asesores/as de éstos. Como conclusión se realizan propuestas para mejorar la formación permanente del profesorado, del asesoramiento y de la organización y funcionamiento de los CEP

3. OBJETIVOS

Una vez realizada la justificación y marco teórico de este pre-proyecto de investigación, procederemos a señalar los objetivos que pretendemos alcanzar:

- Identificar y analizar la oferta formativa de los CEP's de la provincia de Almería dirigida a la formación de maestros y maestras.
- Identificar y analizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en los centros de primaria de Almería capital, del levante y del poniente para conseguir una educación inclusiva.
- Identificar y analizar las necesidades formativas del docente de educación primaria para dar respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales desde un planteamiento inclusivo.
- Analizar la implicación de las familias de niños con necesidades educativas especiales.

4. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Una vez expuesto el marco teórico y los objetivos en este pre-proyecto de investigación, procedemos a señalar el modelo que vamos a utilizar, en este caso la metodología cualitativa. Además, expondremos la técnica, que será el estilo de caso múltiple y los instrumentos que utilizaremos para la recogida de información.

4.1 Justificación

Para conseguir los objetivos planteados, hemos elegido una *investigación cualitativa*. “*El término cualitativo implica una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada*” (Sheman y Webb, 1988:7). De este modo, nos proporcionará una mirada holística de la realidad social y la recogida de los datos tendrá lugar en situaciones naturales. Además, respecto a la *etnografía*, “*indaga cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los porqués y para qué de sus acciones y de la situación en general*” (Torres, 1988:13). Pero, en esta interpretación, el investigador posee un papel de suma importancia, ya que no se limita a observar la realidad tal cual sino que una reflexión acerca de ella es indispensable. Tal y como Albert (2006:203) explicita, “*con la etnografía es posible*

observar la realidad para reflexionar sobre ella y comprenderla. A partir de la reflexión, el investigador asigna significaciones a lo que ve y escucha, a lo que hace y construye e interpreta la realidad sin anteponer su sistema de valores”. Podemos decir que en la investigación cualitativa, tanto los ojos del investigador como las personas que forman parte del contexto investigado son una pieza clave, pues se encuentran en interrelación durante gran parte del tiempo. Además, a través de esta metodología cualitativa, podemos obtener datos descriptivos y directamente de los investigados tal y como Taylor y Bogdan (2000:20) señalan diciendo que *“la investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”*.

A través de nuestra investigación trataremos de cumplir con las características propias de una investigación cualitativa. Siguiendo a Flick (2004) señalaremos las siguientes:

- Reconstrucción de casos como punto de partida, ante la posible intención a priori de establecer comparaciones prematuras.
- El texto como material empírico. Los instrumentos de recogida de datos, sean o no textuales, volcarán sus datos finalmente al texto.
- Comprensión como principio epistemológico: Nos introduciremos en el campo de la acción para obtener el mayor número de información a través del estudio de varios sujetos y de algunos documentos de centro.
- La construcción de la realidad como base. Una realidad que construyen nuestros investigados dentro de un contexto determinado.

Por otro lado, Taylor y Bogdan (1986:20) establece las siguientes características:

- a) *“Es inductiva.*
- b) *El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.*
- c) *Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.*
- d) *Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.*
- e) *El investigador cualitativo suspende o aparta de sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.*

- f) *Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.*
- g) *Los métodos cualitativos son humanistas.*
- h) *Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez de su investigación.*
- i) *Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.*
- j) *La investigación cualitativa es un arte”.*

Consideramos que uno de los aspectos más importantes de los señalados anteriormente, es que el investigador debe tomar como valiosas cada una de las aportaciones de los participantes, aunque no coincida con su percepción personal. Es decir, debe dejar a un lado sus propias creencias para que estas no tergiversen la realidad de cada uno de los contextos investigados que han de ser analizados del modo más natural posible.

Además, como técnica utilizaremos el *estudio de casos*, que “*implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés*” según García (1991:67). Una definición, quizás más clara, es la de Stake (1998:11): “*el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*”. Al hablar del estudio de casos, podemos hablar de estudio de un solo caso o de varios casos. En esta investigación, la tipología elegida será la del estudio de caso múltiple, ya que lo que nos va a interesar es observar y analizar diferentes puntos de vista sobre nuestro tema de investigación. Pues, tal y como explicita Albert (2007:218), “*Los diseños de casos múltiples se utilizan cuando queremos estudiar varios casos únicos a la vez para estudiar la realidad que se desea explorar, describir, explicar, etc. Un factor importante en los casos múltiples es que la elección de los casos ha de estar en función a la importancia o revelación que cada caso concreto puede aportar al estudio en su totalidad*”. De este modo, conoceremos qué es lo que ocurre en cada uno de los casos de la muestra elegida para dar respuesta a los objetivos que nos hemos propuesto.

4.2. Selección de la muestra

Al investigar en educación, nunca podemos generalizar lo que sucede en la muestra al resto de la población, ya que los contextos educativos son plurales y diferentes. Tanto es así que en una misma ciudad, podemos encontrarnos centros caracterizados por entornos socioculturales muy dispares. Por consiguiente, haremos un estudio de caso

múltiple sobre una muestra concreta con el ánimo de conocer en profundidad el fenómeno educativo en su contexto. La muestra elegida se localizará en torno a diversos centros de educación primaria y CEP's. Concretamente, estará constituida por dos aulas de 2º y dos 4º distribuidas entre dos colegios de educación primaria de Almería capital, otras cuatro aulas de los mismos niveles educativos correspondientes a dos centros del poniente almeriense y otras cuatro aulas de centros del levante de Almería. Pensamos que es importante comparar cómo se lleva a cabo la inclusión tomada desde diferentes contextos y, es por ello, por lo que incluso dentro de Almería capital, del poniente de Almería y del levante almeriense elegiremos un colegio de primaria situado en la zona centro y otro en zonas más desfavorecidas. Además, algo conveniente sería contar con un psicopedagogo o pedagogo de cada uno de los centros educativos en los que realizaremos nuestra investigación y que podemos encontrar en las aulas de apoyo. También resultaría interesante que participara algún miembro de las familias del alumnado con necesidades educativas especiales para así analizar su implicación en el centro educativo. Respecto a los CEP's, la muestra estará formada por los tres centros que podemos encontrar en la provincia de Almería (capital, levante y poniente). De este modo, compararemos las diferencias y convergencias entre unos centros y otros respecto a la oferta y metodología de formación. Esta muestra la constituirán dos asesores de cada uno de los CEP's anteriormente señalados, concretamente, un asesor de educación primaria y otro de educación especial, ya que la cooperación y coordinación entre los maestros de primaria y los de educación especial es algo de suma importancia para el buen aprendizaje de todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Un aspecto que debemos tener en cuenta es que la elección de la muestra se encuentre estrechamente relacionada con los objetivos propuestos en nuestra investigación y, es por ello por lo que ha de estar bien definida. Además, todo el procedimiento se realizará mediante un consenso y tras la negociación con todas las personas implicadas en el proceso de investigación. Otra cuestión importante es que *“La muestra de una investigación cualitativa es elegida intencionada y cuidadosamente, de forma que se aumente la posibilidad de que la variabilidad común de cualquier fenómeno social se encuentre representada en los datos, ya que nuestro objetivo es adquirir un mayor conocimiento sobre los fenómenos experimentados por un grupo de gente cuidadosamente seleccionado”* (Albert, 2006:178). Es por ello, por lo que la muestra

que vayamos a utilizar en nuestra investigación debe ser lo más variada posible, ya que así podremos comparar diversos puntos de vista.

4.3. Estrategias para la recogida de información

Una vez elegida la muestra, llega la hora de elegir los métodos de recogida de datos asociados, en este caso, a la investigación cualitativa. Es fundamental que esta elección sea la adecuada para poder conseguir los objetivos propuestos. Además, los instrumentos que utilicemos serán determinantes para la profundización de nuestro tema de estudio. Hay numerosas estrategias pero, las que usaremos serán: la observación participante, los cuestionarios, las entrevistas, grupos de discusión y el cuaderno de campo.

4.3.1. Análisis de documentos

Para contextualizar el entorno en el que vamos a realizar la investigación, el análisis de documentos puede servirnos de gran ayuda, ya que tal y como señala Ruiz (2003:193), *“Como el ver (observación), y el hablar (entrevista), el leer (Análisis de Contenido) es fundamentalmente un modo de recoger información para, luego, analizarla y elaborar (o comprobar) alguna teoría o generalización, sociológica sobre ella”*.

En nuestro caso, analizaremos algunos de los documentos que todo centro de educación primaria ha de tener. En primer lugar, trabajaremos con el *Proyecto Educativo de Centro* (PEC), que contiene las señas de identidad del centro y, así podremos analizar los objetivos, valores y prioridades que lo caracterizan. Prestaremos especial atención a cómo se atiende a la diversidad del alumnado para determinar de qué modo se lleva a cabo la inclusión educativa. Otro aspecto que analizaremos a través del PEC será el plan de formación del profesorado y qué tipo de formación predomina entre los maestros y maestras de estos centros. Además del PEC, otros documentos que analizaremos serán las *programaciones didácticas* de cada una de las aulas. Nos detendremos en analizar los objetivos, el tipo de metodología que se utiliza, las medidas de atención a la diversidad, el procedimiento de evaluación... Algo a lo que prestaremos atención es el modo en el que se contemplan los temas transversales del currículum y si atiende a la diversidad del alumnado de manera que se pueda prescindir de adaptaciones curriculares. Es importante también analizar a través de estos documentos las carencias

y necesidades formativas de los maestros y maestras que pueden verse reflejadas sobre todo en las programaciones didácticas. Consideramos que este punto es de vital importancia, ya que toda investigación sirve para conseguir una mejora de la práctica y determinar estas carencias es un primer paso para solucionar estas necesidades. También, resultaría interesante analizar las adaptaciones curriculares en el caso de que las hubiera y si son significativas o no significativas. Así, podremos determinar si realmente se lleva a la práctica una educación inclusiva o si aún los centros siguen anclados en la integración que caracterizaba a los colegios de hace ya más de una década.

Para registrar los datos, realizaremos un informe final con las observaciones que anteriormente hemos descrito. Posteriormente, sería conveniente señalar que este informe ha de ser *“compartido con colegas y negociado con los participantes de la investigación. Asimila las críticas e introduce pactos antes de su redacción final”* (Ruiz, 2003:198). Además, podemos crear un cuadro de doble entrada con los aspectos más significativos de cada uno de los centros educativos para así poderlos visualizar de modo más directo. Para ello, en una columna a la izquierda señalaremos los diferentes centros y en la fila superior concretaremos los aspectos a analizar para poder anotar las observaciones más relevantes.

Finalmente, consideramos que el análisis de documentos puede servirnos de gran apoyo con respecto a la demás información recogida por el resto de instrumentos, ya que *“la información contenida en ellos puede arrojar luz respecto a la información recogida a través de técnicas como la entrevista o la observación, facilitando su comprensión y posterior interpretación”* (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga; 2006:78).

4.3.2. Observación participante

La observación participante es *“una estrategia de indagación a través de la cual el investigador o investigadora vive y se involucra en el ambiente cotidiano de los sujetos e informantes, recogiendo datos de un modo sistemático y no intrusivo”* (Recio y Angulo, 2003:27). A continuación, se realizará un análisis profundo y se elaborará el informe final. Esta técnica lo que intenta conseguir es una exploración y descripción de los ambientes observados y no una mera contemplación.

La observación participante, lo que busca es “*descubrir los comportamientos de los seres vivos en su medio natural*” (Albert, 2006:232) y, es por ello por lo que la hemos elegido, porque, ¿Qué mejor modo para conocer una determinada realidad que viviéndola desde dentro y experimentando qué es lo que realmente sucede?

Pero, para llevar a cabo esta estrategia, es necesario orientarla de manera correcta. Según Ruiz (2003:125), “*La observación común y generalizada puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica científica de recogida de información si se efectúa:*

- *Orientándola, enfocándola a un objetivo concreto de investigación, formulado de antemano.*
- *Planificándola sistemáticamente en fases, aspectos, lugares y personas.*
- *Controlándola y relacionándola con proposiciones y teorías sociales, planteamientos científicos y explicaciones profundas.*
- *Sometiéndola a controles de veracidad, de objetividad, de fiabilidad y de precisión”.*

Albert, (2006:234) señala además que, “*es necesario llevar registros después de cada período en el campo de manera separada (indicando registro y notas de período uno, registro y notas de período dos...).* En cada período se debe anotar la fecha y la hora. *Es conveniente utilizar anotaciones personales, fotos, grabaciones, elaborar mapas, diagramas, todo aquello que observemos*”. Concretamente, en nuestra investigación, comenzaremos anotando datos descriptivos del contexto donde se sitúan los centros, las aulas, materiales que se utilizan... A medida que observemos estos aspectos, nos irán surgiendo nuevas inquietudes de modo que concentraremos nuestra atención en situaciones más concretas y en cómo tanto los alumnos/as como los docentes y familias actúan en determinados momentos. Mediante esta observación podremos analizar cómo es la presencia en los centros de los familiares de niños con necesidades educativas y determinar el grado de implicación.

Siguiendo a Taylor y Bogdan (2000) estableceremos unos *principios básicos* acerca de la observación que consideramos relevantes:

- Prestar atención a lo que se dice y como se dice y a lo que se hace y como se hace en el contexto estudiado.

- Reproducir mentalmente la observación y las escenas.
- Cambiar la lente del objetivo, pasando de una visión amplia a otra más reducida.
- Concentrarse en las observaciones primeras y en las últimas de cada conversación.
- Abandonar el escenario en cuanto haya observado todo lo que se está en condiciones de recordar.
- Tomar notas después de la observación.
- Dibujar un diagrama en el escenario.
- Grabar conversaciones y acontecimientos.

Este instrumento lo utilizaremos en aulas de primaria y en los tres CEP's de la provincia de Almería donde se imparten cursos relacionados con la educación especial. Así, podremos relacionar la formación que reciben los docentes acerca de la educación especial con la práctica en el aula y, de este modo observar las necesidades que tienen en torno a este tema. Además, mediante la observación en el aula, determinaremos cómo se lleva a cabo la inclusión en los centros, ya que nos permite examinar la realidad tal y como ocurre, formando parte de ella. Hemos elegido concretamente la observación participante porque consideramos que al "formar parte" de las situaciones, no nos adentramos en las aulas simplemente como meros espectadores, como algo ajeno a la realidad, ya que, al vivir como un individuo más del grupo, podremos observarlo de manera más detenida. La observación, puede incluso ofrecernos ideas a tener en cuenta para la realización de los cuestionarios y entrevistas.

4.3.3. Cuestionarios

Otro instrumento de recogida de información que utilizaremos en nuestra investigación serán los cuestionarios. El cuestionario es un instrumento propio de la metodología cuantitativa y es de los menos utilizados en la cualitativa. Además, tal y como Santos (1990:85) señala, "*quedan en un lugar de segundo rango como técnicas de reconstrucción de la realidad*". Sin embargo, consideramos que en nuestro caso será de gran utilidad para realizar una primera toma de contacto. Como apoyo a esta idea, hemos seleccionado otra cita de Santos (1990:86): "*Su aplicación, rápida y amplia, permite hacer una radiografía de la situación que facilitara la organización y el desarrollo a través de la entrevista y de la observación*". Al igual que Santos, pensamos que la realización del cuestionario puede ayudarnos a la hora de plantear las

cuestiones que formularemos en la entrevista y, además pueden salir a relucir algunos aspectos que en la observación merecerían la pena ser observados. Otra ventaja del cuestionario es que permite una recogida rápida y abundante de información. Siguiendo a Albert (2007) estableceremos las características que deben tener los cuestionarios:

- Las preguntas han de ser claras y comprensibles.
- Las preguntas no deben incomodar al respondiente.
- Las preguntas han de referirse preferentemente a un solo aspecto o a una relación lógica.
- Las preguntas no deben inducir la respuesta.
- Las preguntas no pueden apoyarse en instituciones, ideas respaldadas socialmente ni en evidencia comprobada.
- El lenguaje utilizado en las preguntas ha de ser el apropiado a las características del respondiente.
- Las preguntas deberán ser breves en lo posible con el fin de evitar interpretaciones difíciles.
- Han de ser formuladas en forma neutral o, como mucho, en positivo, nunca en negativo.
- Emplear la forma personal y directa.
- Se ha de tener en cuenta a quién va dirigida.

Se realizarán cuestionarios a los maestros y maestras tutores/as de cada una de las aulas de los centros de primaria en los que desarrollaremos nuestra investigación. Además, incluiremos a los pedagogos o psicopedagogos de estos colegios. Las familias con hijos con necesidades educativas especiales son también otro colectivo al que sería conveniente destinar este instrumento. De este modo, podremos hacernos una idea acerca de la implicación en la educación de sus hijos. Esto, nos dará algunas pistas para que no pasemos por alto ciertos aspectos en la observación.

Respecto a la tipología de las preguntas, realizaremos un cuestionario con preguntas cerradas, ya que siguiendo a Albert (2007:117), *“Las preguntas cerradas, al contrario de las abiertas, son fáciles de asignar valores numéricos o codificar y preparar para su análisis, requieren un menor esfuerzo y tiempo para el sujeto, ya que no tienen que escribir y verbalizar la respuesta, sino elegir una de las que les presentan”*.

4.3.4. Entrevista

La entrevista es uno de los métodos más útiles en la investigación cualitativa, ya que nos permite mediante un diálogo intencionado acceder a la información que necesitamos para llegar a muchos de los objetivos planteados. Podemos decir que se trata de *“una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos que ayudan al informante a comportarse como tal”* (Spradley 1979:58 citado en Albert Gómez, 2006:243). Un buen ambiente en la entrevista y un tratamiento de igual a igual es fundamental para que se produzca del modo más natural posible y se consigan resultados óptimos que se ajusten a la realidad investigada. Podemos encontrarnos tres tipos de entrevistas: la entrevista estructurada, la semiestructurada y la no estructurada. En nuestro caso, utilizaremos la entrevista semiestructurada, pues de este modo el entrevistador aunque se fije una guía de preguntas, tiene total flexibilidad para alternar el orden, suprimir o añadir alguna dependiendo de aquellos temas que vayan surgiendo en la entrevista. Respecto a esto, Corbetta (2003:376) señala que *“en este caso el entrevistador dispone de un guión que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador”*.

Por otro lado, Pérez (1994:44) propone para la aplicación de esta herramienta las siguientes normas:

- *“No pensar que se siguen normas estrictas para facilitar que fluya el diálogo.*
- *Se producirán en privado y sin testigos, excepto las dirigidas a grupos.*
- *Se grabarán con cualquier dispositivo electrónico.*
- *Es importante no aceptar la primera respuesta, ni tampoco un sí o un no.*
- *A las palabras y los sentidos de las mismas, así como al movimiento corporal del informante, hay que prestarle atención.*
- *En todas las cuestiones de interés hay que profundizar lo más extensamente posible”*.

En nuestra investigación, también hemos seleccionado esta herramienta porque, tal y como Santos (1990:77) señala, *“una de las formas de conocer qué es lo que sucede y por qué sucede precisamente eso en un Centro escolar es preguntar a los que están inmersos en su actividad. La entrevista es el medio más adecuado para realizar un*

análisis constructivo de la situación. La entrevista es más democrática que la observación o la experimentación, ya que permite participar a los sujetos de una forma abierta". De este modo, intentaremos dar respuesta a cada uno de los objetivos que nos hemos planteado en este proyecto de investigación. Para ello, entrevistaremos a los maestros y maestras de los diferentes centros educativos de primaria que hemos seleccionado en la muestra además de los psicopedagogos o pedagogos de estos colegios y de aquellas familias que se presten a colaborar. Respecto a los CEP's que también participarán en nuestra investigación, realizaremos la entrevista al menos a un asesor de cada centro que comprende la provincia de Almería. Un trabajo previo a la realización de la entrevista es la elaboración de las cuestiones y una de los requisitos fundamentales es intentar evitar preguntas cerradas para no limitar la información que puede aportarnos los entrevistados. Además, como hemos comentado anteriormente, serán flexibles para que en cualquier momento pueda realizarse alguna pregunta que surja por las inquietudes que se suscitan a raíz de las respuestas. Para la realización de las entrevistas, necesitaremos contactar con los entrevistados y realizar una breve explicación acerca de la investigación además de acordar una fecha concreta su realización.

Para analizar los datos, en primer lugar realizaremos una categorización que expondremos más detenidamente en el apartado del análisis de datos de este pre-proyecto. Para ello, señalaremos en cada una de las entrevistas realizadas, los aspectos que más nos interesen para dar respuesta a los objetivos propuestos. Finalmente, elaboraremos un documento con las conclusiones más significativas en torno a nuestro tema.

4.3.5. Los grupos de discusión

“Los grupos de discusión se les puede definir como una conversación de grupo que tienen como finalidad poner en contacto y confrontar diferentes puntos de vista a través de un proceso abierto y emergente centrado en el tema objeto de la investigación” Albert (2006: 250). De este modo, pensamos que a través de estos grupos de discusión podremos conocer qué es lo que piensan los participantes acerca de los distintos aspectos del tema que estamos estudiando, enriqueciendo así nuestra investigación. Además, se les otorga a los participantes la oportunidad de reflexionar sobre sus percepciones personales.

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2003), establecemos los siguientes pasos para la planificación de los grupos de discusión:

- Determinar el número de grupos y sesiones que se realizarán.
- Definir el tipo de personas o perfiles que participarán en las sesiones.
- Detectar personas del tipo elegido.
- Invitar a estas personas a la sesión o sesiones.
- Se organizan la sesión o las sesiones. Cada una se efectuará en un lugar confortable, silencioso y aislado. Los sujetos deben sentirse a gusto, tranquilos y relajados.
- Se lleva a cabo cada sesión. El conductor debe ser una persona entrenada en el manejo o en la conducción de grupos y tiene que crear un clima de confianza entre los participantes. Además, sería conveniente que cada sesión se grabe en vídeo para disponer del lenguaje no verbal.
- Se elabora el reporte de sesión. En él se incluyen principalmente datos sobre los participantes (edad, sexo...), fecha y duración de la sesión, actitud de los participantes, etc.

En nuestro caso, a través de estos grupos de discusión, indagaremos en el pensamiento de los diferentes docentes, asesores de los CEP's y algún miembro de las familias de los niños con necesidades educativas especiales. Para ello, reuniremos en cada centro de educación primaria a dos maestros o maestras tutores/as (uno de 2º y otro de 4º de educación primaria) que constituyen parte de nuestra muestra, el pedagogo o psicopedagogo de cada uno de los colegios que participarán y un asesor, en algunos casos de educación primaria y en otros de educación especial. Además, sería interesante la participación de algún miembro de la familia de los alumnos/as. Mediante estos grupos de discusión, intentaremos confrontar diferentes puntos de vista acerca de aspectos referidos con las estrategias llevadas a cabo para favorecer la inclusión, con las necesidades formativas de los maestros y maestras, el modo en el que se implican las familias en la educación de sus hijos/as...

4.3.6. El cuaderno de campo

El cuaderno de campo nos ayudará para anotar todo aquello que nos va a resultar interesante durante la observación y demás herramientas metodológicas. Es importante que se anote todo lo que se ve y oye después de abandonar el escenario investigado.

También, podremos escribir en él todas las reflexiones, errores, hipótesis, etc que van surgiendo a lo largo de la investigación.

Según Taylor y Bogdan (1986 citado en Santos, 1990:109), *“Las notas de campo deben incluir descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registran con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. En resumen, las notas de campo procuran registrar en el papel todo lo que se puede recordar sobre la observación. Una buena regla establece que si no está escrito, no sucedió nunca”*. Es por ello, por lo que debemos anotar todo aquello que observamos desde rasgos meramente descriptivos hasta situaciones más concretas en las que docentes y alumnos interactúen.

Además, *“la estructuración del cuaderno depende del autor; en general se adopta una forma abierta y las anotaciones suelen variar en extensión y detalles”* (Pérez, 1994:45). El cuaderno de campo es un instrumento flexible que no se rige por normas estrictas, pues el investigador puede estructurarlo de modo que le resulte más eficaz para el posterior análisis de los datos.

4.4. Análisis de los datos

Una vez recogidos todos los datos a través de las diferentes metodologías que vamos a utilizar, procederemos a la fase más compleja que es la del análisis de los datos. Para ello, explicaremos en qué consiste el análisis de los datos y qué estrategias utilizaremos para ello.

Podemos definir el análisis de los datos como *“un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante con relación a un problema de investigación”* Albert (2006:182). Se puede pensar que tras la recogida de los datos tenemos casi todo el trabajo realizado pero, éste es el momento en el que intentaremos dar respuesta a multitud de cuestiones y es por ello por lo que se requiere de un análisis a fondo y lo más realista posible.

Es importante estructurar de manera adecuada el procedimiento del análisis de datos. Según el análisis de Tesch (1990), existen tres momentos que se complementan mutuamente:

<i>ANÁLISIS EXPLORATORIO</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar la información. - Transcripción de las entrevistas. - Primera reducción de la información
<i>ANÁLISIS CONFIRMATORIO</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Codificación. - Categorización inductiva. - Agrupar los datos por categorías en macrocategorías. - Observar los datos que han sobrado.
<i>DESCRIPCIÓN-INTERPRETACIÓN</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Examinar información de cada categoría. - Establecer conexiones entre categorías. - Enunciar proposiciones. - Elaboración del informe final

Dentro del análisis confirmatorio, una parte importante es la categorización. La categorización “*consiste en aplicar a una unidad de registro un criterio de variabilidad sistematizándolo (subdividiendo) en una serie de categorías y clasificando cada unidad en una de esas categorías*”. (Ruiz, 2003:204). Consideramos que la categorización es un buen método para facilitar la interpretación en el análisis. Además, para ello tendremos en cuenta los aspectos que en él queremos tratar y así lograr los objetivos propuestos. Por otro lado, si queremos continuar investigando sobre el mismo tema, la categorización puede facilitarnos el trabajo para centrar nuestra mirada en los aspectos que verdaderamente nos interesan.

Siguiendo a López (1981), para normalizar la aplicación de las categorías, el investigador debe definir un continuo que vaya desde lo positivo a lo negativo, que serán estas dos primeras categorías. Pero al examinar los datos se observa que no todas las respuestas son unidimensionales, y por lo tanto se puede añadir una tercera categoría que represente un punto intermedio, al que llamaremos mixto.

Según Schatzman y Strauss (1973, citado en Ruiz, 2003: 205), podemos distinguir tres clases de categorías:

- *“Categorías comunes e una cultura general. Usadas por cualquiera que quiera distinguir entre varias personas, cosas y eventos (p.ej. edad, sexo, madre, padre, etc.) Son fundamentales en la valoración de si ciertas características demográficas están en relación con varias pautas que pueden aparecer durante un análisis dado de datos.*
- *Categorías especiales. Aquellas etiquetas usadas por miembros de ciertas áreas (comunidades) para distinguir entre las cosas, personas y eventos dentro de sus limitadas provincias.*
- *Categorías teóricas. Aquellas que emergen en el curso del análisis de datos. En la mayoría de los análisis de contenido, estas clases teóricas proveen una pauta general (una conexión clave) que se presenta a través del análisis. Debido a que estas categorías teóricas no son inmediatamente reconocibles por los observadores hasta que éstos han pasado un tiempo considerable inspeccionando los distintos modos de responder (o mensajes), es necesario mantener las categorías especiales a lo largo de la mayor parte del análisis”.*

Además, en el análisis de los datos, seguiremos unos elementos que establece Pérez (1994):

- *Credibilidad:* Tienen que ser creíbles y ello conlleva que se observe persistentemente el objeto de estudio, así como distintas formas de triangulación.
- *Transferibilidad:* Se trata de trasladar los resultados obtenidos en el estudio a otros contextos, sirviéndonos de la recogida de la información exhaustiva para establecer comparaciones con otros contextos y situaciones posibles.
- *Consistencia:* Se refiere a la estabilidad de los datos recogidos que son puestos a prueba mediante distintos procedimientos como los métodos paso a paso, la réplica paso a paso, etc.
- *Confirmabilidad:* Alude a la objetividad o validez externa. Para llegar a la misma se pueden servir distintos métodos como la recogida de registros lo más concretos posibles, las transcripciones textuales, la revisión de los descubrimientos de otros investigadores, etc.

Tal y como hemos explicitado anteriormente, para mejorar la credibilidad y validez de la investigación, utilizaremos la *triangulación* que es definida por Recio y Angulo (2003:44) como “*el proceso en el que desde múltiples perspectivas se clarifican los significados y se verifica la repetibilidad de una observación y una interpretación. Pero reconociendo que ninguna observación o interpretación es perfectamente repetible, la triangulación sirve también para clarificar el significado identificando diferentes maneras a través de las cuales es percibido el fenómeno*”.

A lo largo de la investigación, estaremos en contacto con diversas personas que nos aportarán mediante los instrumentos de recogida de datos visiones muy dispares, es decir, “*un problema tras la recogida de los datos es la heterogeneidad de la información. Cada persona, cada estamento, cada grupo, tiene una visión de la realidad. Y esa visión forma parte de lo que allí sucede. Ahora bien, pueden existir visiones y análisis distorsionados de la realidad. De ahí la necesidad de establecer contrastes a través de la triangulación*” (Santos, 1990: 116).

A través de la triangulación, “*se busca corroborar la información acudiendo a otras fuentes, o bien a las mismas en diferentes momentos, por medio de distintas estrategias de obtención de datos, con ayuda de un investigador distinto*” (Sola, 2012:37).

Podremos encontrarnos con informaciones fruto de una pluralidad de enfoques y perspectivas y, es mediante la triangulación como podemos validar estos datos.

4.5. Plan de trabajo

Tras establecer los objetivos, la metodología que vamos a llevar a cabo y analizar los instrumentos que utilizaremos en nuestra investigación, procederemos a exponer cómo será el plan de trabajo. Estableceremos tres fases, una por cada año que abarcará esta investigación.

En la *primera fase*, elaboraremos los instrumentos de recogida de información como pueden ser las preguntas de los cuestionarios y las entrevistas teniendo en cuenta que serán abiertas y flexibles, pudiéndose modificar en cualquier momento. Además, seleccionaremos concretamente a las personas que formarán parte de la muestra y se producirá la primera toma de contacto con los entornos en los que realizaremos la investigación.

En la *segunda fase*, recogeremos la información. Para ello, en primer lugar repartiremos los cuestionarios para recopilar datos del contexto, tanto de los centros de educación primaria como de los CEP's y prestaremos atención a algunas impresiones que resulten interesantes para analizar las demás acciones. Algo que también deberíamos realizar desde un primer momento es el análisis los documentos de centro, ya que al igual que los cuestionarios, pueden proporcionarnos información sobre el contexto del centro y de su funcionamiento. A continuación, comenzará la observación participante que se extenderá durante todo el curso (desde septiembre hasta junio). Es importante señalar además, que el número de sesiones dependerá del consenso al que lleguemos con los docentes del centro y de cómo vaya evolucionando. Respecto a las entrevistas y los grupos de discusión se irán realizando a lo largo del curso escolar, teniendo en cuenta en cada momento las posibilidades de los participantes. Tampoco hay que olvidar que durante esta fase iremos anotando en nuestro cuaderno de campo todo aquello que nos resulta destacable.

La *tercera fase* estará dedicada al análisis de los datos y la redacción del informe final tal y como hemos explicado en apartados anteriores. En primer lugar, analizaremos los cuestionarios y entrevistas utilizando la categorización, triangulación y realizando un informe con las reflexiones y conclusiones. Además, prestaremos atención a las anotaciones de nuestro cuaderno de campo. Finalmente, negociaremos el informe final con cada uno de los participantes, lo que nos servirá además para aclarar o sugerir algunos aspectos que puedan mejorar este informe.

En la investigación cualitativa, es importante señalar que el diseño es flexible, por lo que dependiendo del ritmo que se vaya siguiendo y de la información que se obtenga en cada momento, esta secuenciación puede ir variando.

5. BIBLIOGRAFÍA

Albert Gómez, M. J. (2006). *La investigación cualitativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.

Antúnez Marcos, J. (1996). *Análisis de los resultados de los programas de formación permanente de Profesorado mediante la evaluación demorada de sus efectos*. Madrid: CIDE.

Apró Robert, M.; Bel Pallarés, M. C.; Cuartero Cervera, M.; Gutiérrez Valverde, M. D.; Peña Hernández P. (2004). *El profesorado ante la escuela inclusiva*. Jornades de Foment de la Investigació. Universitat Jaume I. Recuperado el 14 de mayo de 2013, de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi10/psico/2.pdf>

Aravena, M.; Kimelman, E.; Micheli, B.; Torrealba, R.; Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile: Universidad Arcis.

Bondía, M. (2007): *Historia de formación permanente de un docente en ejercicio*. Madrid, UNED.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning y participation in schools*. Bristol: CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).

Cardona Andújar, J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Universitas.

Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE) (1988): Serie Guías. Madrid. MEC.

Corbetta, P (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill.

De la Torre, S. (1993). *Didáctica y Currículo. Bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dykinson.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

European Agency for Development in Special Need Education (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*.

Fernández Santamaría, R. (2011). *CEE Participación Educativa*. 18 de noviembre. 79-90.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Foster, E. (1997). Teacher Leadership: Professional Right and Responsibility. *Action in Teacher Education*, XIX (3), 82-94.

García Jiménez, E. (1991). *Una teoría práctica sobre la evaluación. Estudio etnográfico*. Sevilla: MIDO.

García Llamas, J.L. (1998): *La formación permanente del profesorado: motivaciones, realizaciones y necesidad*. Revista Educación XX1. Sumario 1998 (nº1).

García Vidal, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Editorial EOS. Madrid.

González Fontao, M. P. (2009). *El profesor de apoyo en los centros ordinarios: Aspectos didácticos y funcionales para la atención a la diversidad*. Actas do X Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Braga: Universidade do Minho. Recuperado el 7 de mayo de 2013, de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/t9/t9c315.pdf>

Gutiérrez Rodríguez, J. A. (2005). *La formación permanente del profesorado, su influencia en la mejora educativa: El caso del Centro del Profesorado de Granada 2*. Recuperado el día 4 de junio del 2013 vía Teseo <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do>

Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C. Y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Imbernón Muñoz, F. (1986). *Orientaciones para la formación permanente de profesores*. Recuperado el 4 de junio de 2013, vía Teseo <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do>

Imbernón Muñoz, F. (1999): *Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado*. Madrid: Síntesis.

- Junta de Andalucía (1992). *Guía de Adaptaciones Curriculares*. Sevilla: Bytgraf.
- Kemmis, S. y McTaggar, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Alertes.
- Ley Orgánica 1/1990, del 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (Art. 56.2).
- López López, E. (1981). *Procesos de investigación en educación*. Universidad de Salamanca.
- Macarulla Mercadé, I. y Sáiz Lloret, M. (2009). *Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión del alumnado discapacitado*. Barcelona: Graó.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educación*. N°30. Universidad de Sevilla.
- Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Madrid: Alianza.
- Medina Rivilla, A. Y Sevillano García, M. L. (2010). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Currículum*. Madrid: Universitas.
- Moriña Díez, A. y Parrilla Latas, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 339, 517-539. Universidad de Sevilla. Recuperado el 22 de abril de 2013 de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a23.pdf>
- Parrilla Latas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29. Universidad de Sevilla.
- Pérez Gómez, J; Barquín Ruiz, J y Angulo Rasco, J. F. (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La muralla.

Proyecto de decreto **/2013, de ** de ****, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la comunidad autónoma de Andalucía, así como el sistema andaluz de formación permanente del profesorado. 09/01/2013.

Recio y Angulo (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Rodríguez Fernández, A. (2000). *Valoración de la estrategia de formación permanente del profesorado en centros*. Universidad de Almería. Recuperado el 4 de junio de 2013 vía Teseo <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do>

Rodríguez Izquierdo, R. M. (2005). Diversidad cultural en el aula. *Revista de investigación educativa*. Volumen 23, número 1. 23-39.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003): *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. 3ª Edición.

Sánchez Palomino, A.; Bernal Bravo, C.; Carrión Martínez, J. J.; Granados González, J. M.; Gutiérrez Cáceres, R.; Luque de la Rosa, A.; Lázaro, M.; Ortiz Jiménez, L. (2011). *Educación Especial y el Mundo Digital*. Almería: Editorial Universidad de Almería.

Sánchez Palomino, A.; Carrión Martínez, J. J. y Peñafiel Martínez, F. (2001). *De la integración a la escuela para todos*. Granada: G.E.U.

Sánchez Palomino, A. y Pulido Moyano, R. A. (2007). *El centro educativo: Una organización de y para la diversidad*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (1999). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.

Santos Guerra, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Ediciones Akal.

Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación, un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona, Málaga: Aljibe.

Sanz Giménez, J. (1998). *Asesoramiento y formación permanente del profesorado. Estudio de caso de un CEP*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Sherman, R. R. y Webb, R. B. (1988). *Qualitative research in education: Focus methods*. Filadelfia: The Palmer Press.

Sola Fernández, M. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa en educación I*. Universidad de Málaga.

Stainback, S.; Stainback, W. y Jackson, H.J. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Marcea.

Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tejada Fernández, J. (2002). La formación de formadores. Apuntes para una propuesta de plan de formación. *Educar*, 30, 91-118. Universidad Autónoma de Barcelona.

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: analysis types and software tools*. Londres: Falmer.

Torres Santomé, J. (1988). *La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación*. Madrid: Morata.

UNESCO (2004). *Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas*.

Villar Ángulo, L. M. y de Vicente, P. (1994). *Enseñanza reflexiva para Centros Educativos*. Barcelona: PPU.

Villar Ángulo, L. M. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategia para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.

II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (2002). Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.