

BASES PARA LA FORMACION DEL PROFESORADO EN LA ESCUELA ABIERTA A LA DIVERSIDAD

JOAN JORDI MUNTANER GUASP

RESUMEN

La atención a la diversidad promueve un cambio en el papel de los profesores en el ámbito de la escuela, lo que precisa de nuevos parámetros en la formación de todos los profesionales de la educación, encaminado a la aplicación de alternativas distintas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a desarrollar en las escuelas ordinarias. Este trabajo repasa los conceptos fundamentales sobre la formación del profesorado, para determinar las necesidades de formación en un el marco de la atención a la diversidad, tanto en la formación inicial como permanente, destacando la alternativa de la formación en centros como estrategia a desarrollar.

ABSTRACT

Attending to diversity promotes a change in the teachers' role in the school context that needs new parameters in the training of all the professionals of education, directed towards the application of different alternatives in the learning process to be developed in schools. This work revises the essential concepts of teacher training to determine training needs in a context of attention to diversity, in both initial and permanent training, and emphasizing the alternative of training in school centres as a strategy to be developed.

PALABRAS CLAVE

Educación Especial, Atención a la diversidad, Formación del profesorado, Formación en centros.

KEYWORDS

Special education, Inclusive school, Teacher training, School training.

La puesta en práctica de un proceso educativo con el objetivo de garantizar una enseñanza de calidad para todos los alumnos, requiere unos enseñantes de calidad, que sepan modificar los contextos educativos para posibilitar un aprendizaje más significativo en sus alumnos, incluyendo aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Este proceso exige un nuevo planteamiento en el desarrollo docente de todos los profesionales implicados en este proceso educativo, pues, como señala Stenhouse (1987), no se puede concebir el desarrollo curricular sin el desarrollo profesional de los profesores.

La atención a la diversidad promueve un cambio en el papel de los profesores en el ámbito de la escuela, lo que precisa de nuevos parámetros en la formación de todos los profesionales de la educación, encaminado a la aplicación de alternativas distintas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a desarrollar en las escuelas ordinarias. Esta formación puede plantearse en un contexto, que se dibuja a partir de tres elementos básicos:

- A. Los aspectos que determinan la formación del profesorado.
- B. Los diferentes profesionales que intervienen en el proceso educativo.

C. Las características y particularidades del momento en que se recibe la formación: inicial o permanente.

Sin embargo, en primer lugar, vamos a situar la formación del profesorado en general en su dimensión conceptual, pues los diferentes modelos formativos se sustentan en determinados modelos de enseñanza y teorías curriculares, que potencian o dificultan la real atención a la diversidad en la escuela.

1. CONCEPTOS SOBRE FORMACION DEL PROFESORADO

La formación del profesorado tiene como objetivo mejorar la práctica educativa, tanto a nivel de conocimientos, como destrezas o actitudes, a través de procesos críticos, interpretativos y reflexivos, que requirieren intencionalidad y motivación. La función docente responde a una amplia gama de valores sociales, que se modifican en cada época y que está ligada a factores sociales que inciden en sus planteamientos y características profesionales.

En la actualidad, debido a un cúmulo de variables (implantación de la LOGSE, llegada de alumnos con n.e.e., explosión escolar, cambios sociales, nuevas tecnologías, etc.) se impone un cambio relevante en las funciones y en los modelos de los profesionales de la educación. Se traslada el papel del profesor desde la posición del monopolizador del saber y único transmisor de conocimientos, hacia un nuevo planteamiento profesional, donde se desarrolle una actitud distinta hacia los alumnos, se potencie un conocimiento y habilidades pedagógicas flexibles según las situaciones, con una mayor cooperación dentro y fuera del contexto escolar, revalorizando el trabajo en equipo por encima de la labor individual. Imbernón (1994, p. 22) fundamenta las funciones de los enseñantes desde la perspectiva de una actividad laboral, permanente, pública y compartida:

"la función docente es el ejercicio de unas tareas de carácter laboral educativo al servicio de una colectividad, con unas competencias en la acción de enseñar, en la estructura de las instituciones en las que se ejerce el trabajo y en el análisis de los valores sociales".

Cada modelo de enseñanza plantea una concepción en la formación del profesorado, que pretende formar al docente según un modelo de profesor, atendiendo a sus funciones y características concretas. Tradicionalmente se ha utilizado la definición de paradigma en la formación del profesorado planteada por Zeichner (1983) que señala: "como un conjunto de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y objetivos de la escuela, la enseñanza, los profesores y su formación que conforman unas características específicas en la formación del profesorado". Mantiene que toda formación del profesorado es una forma de ideología y cada programa se refiere a la ideología mantenida por un particular formador de profesores o institución de formación.

Zeichner (1983) propone cuatro modelos de formación del profesorado:

A) El *modelo comportamental* es de orientación técnica, basada en el positivismo, en la psicología conductista y en la teoría de sistemas. Dentro de él se valoran especialmente las destrezas y las competencias que son las que se predicen un buen rendimiento en los alumnos, siendo el profesor un mero ejecutor de objetivos, un técnico al que hay que dotar

de competencias para que sea eficaz. Se concibe la enseñanza como una actividad de producción, y en el curriculum existen pocas posibilidades de introducir cambios.

B) El *modelo personalista* tiene una base humanista, fundamentada en la epistemología fenomenológica, en la psicología del desarrollo y en la psicología perceptual. Se valora la persona del profesor y el objetivo es formarle para que crea en sus posibilidades. Se busca potenciar la imagen de un profesor suficiente, que tiende a percibirse a sí mismo y al mundo de manera positiva. Desde este enfoque la enseñanza no es una técnica, sino una interpretación personal y social en donde la práctica está integrada.

C) El *modelo tradicional* defiende la idea de un oficio, de aprendiz de maestro, de entrenamiento. Para ello recurre a la tradición, la observación, la imitación y la práctica dirigida. Desde este punto de vista, la enseñanza es un oficio y el profesor es una persona que lo domina. El curriculum diferencia claramente entre teoría y práctica, siendo esta última el elemento fundamental para ser profesor de oficio.

D) El *modelo basado en la indagación* se fundamenta en la reflexión. El profesor es un investigador en el aula, profesional reflexivo, sujeto que soluciona problemas. Desde esta perspectiva, el objetivo es potenciar la capacidad de razonamiento del docente. El curriculum está basado en la indagación y en la búsqueda de soluciones eficaces a problemas educativos básicos. La teoría debe estar integrada en la práctica, puesto que la práctica produce conocimiento tácito que debe ser considerado. La enseñanza adquiere la forma de proceso de deliberación.

Tomando siempre como punto de partida los paradigmas en la formación del profesorado de Zeichner (1983), encontramos otros autores que distinguen concepciones similares de entender los modelos en la formación del profesorado: Imbernón (1994), Villar Angulo (1990), Marcelo (1989), Contreras (1997), etc. En general, pues, podemos señalar cuatro grandes orientaciones en este campo, que plantean sendas vías de actuación docente: académica, técnica, crítica y práctica, a tener en cuenta en los programas de formación del profesorado (Pérez Gómez, 1992):

— La perspectiva académica, entiende la enseñanza como un proceso de transmisión de conocimientos y al docente como un especialista en las diferentes disciplinas de la cultura. Se distinguen dos enfoques:

- Enciclopédico, donde el aprendizaje es una acumulación de conocimientos y el profesor un transmisor de éstos.
- Comprensivo, donde el profesor es un intelectual que comprende lógicamente la estructura de la materia y la enseñanza busca el desarrollo de la comprensión en el alumno.

— La perspectiva técnica, considera la enseñanza como una ciencia aplicada y la calidad se manifiesta en la eficacia y economía de la consecución de unos resultados. El profesor es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación. Se distinguen dos modelos:

- Modelo de entrenamiento, basado en una concepción lineal y mecánica de la enseñanza, donde los programas de formación se dirigen a entrenar al profesor en las técnicas, procedimientos y habilidades que en la investigación se han demostrado eficaces.

- Modelo de adopción de decisiones, en el que la investigación científica y técnica sobre la enseñanza propone unos principios y procedimientos que los docentes utilizaran al tomar decisiones y resolver problemas en su vida cotidiana del aula.

— La perspectiva práctica, se fundamenta en que la enseñanza es una actividad compleja, desarrollada en escenarios singulares, donde el profesor se concibe como un artesano o artista, cuya formación se basa, prioritariamente, en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. Se distinguen dos enfoques:

- Enfoque tradicional, concibe la enseñanza como una actividad artesanal, cuyo conocimiento se ha ido acumulando a lo largo del tiempo y el profesor realiza una práctica rutinaria en el mundo privado de su aula.
- Enfoque reflexivo sobre la práctica, se fundamenta en la intervención en un medio ecológico complejo, donde se producen interacciones de múltiples factores y condiciones. El profesor genera un conocimiento desde la propia práctica educativa y se prepara como un profesional capaz de intervenir en el arte de la práctica.

— La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, concibe la enseñanza como una actividad crítica, basada en una práctica social saturada de opciones de carácter ético. El profesor es un profesional autónomo que, desde su reflexión, intenta comprender los aspectos concretos del proceso de enseñanza-aprendizaje en un contexto determinado. Se plantean dos líneas:

- Enfoque de crítica y reconstrucción social, donde el profesor es un educador, abierto al análisis y debate de cualquier asunto. Se potencia su formación cultural, espíritu crítico y capacidad de análisis desde la reflexión de la propia práctica.
- Enfoque de Investigación-acción y comprensión, donde los profesores, sistemáticamente, reflexionan sobre su práctica y utilizan el resultado de su reflexión para mejorar la calidad de su propia intervención. La práctica profesional del docente se considera como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende.

Por su parte, y para cerrar este apartado, Contreras (1997) expone tres formas de entender el oficio de enseñar: el experto técnico, el profesional reflexivo y el intelectual. Se debe tener en cuenta que no se dan nunca modelos puros sino que, en algunos casos, se enfatizan más factores inherentes a un modelo, pero con matices con mayor o menor peso específico, de otros.

La puesta en práctica de un curriculum abierto a la diversidad, que se aplica en un diseño y estructura del aula, donde todos los alumnos participan y aprenden de acuerdo a sus capacidades, exige un modelo de profesor y un enfoque en los planteamientos de su formación que sea coherente con una línea de actuación didáctica abierta y flexible. La escuela comprensiva precisa de unos profesionales capaces de reflexionar, desde la crítica y el respeto a la diversidad, sobre su práctica docente en un contexto determinado. Como afirma Imberón (1994, p. 96):

"El profesor, en cuanto profesional de la enseñanza, debe implicarse en una reflexión constructiva, crítica y radical del hecho educativo, analizando el significado de su acción social y docente. Para ello debe desarrollar las capacidades de análisis, indagación, reflexión, crítica y procesamiento de la información para el diseño de proyectos en, antes y durante la acción".

La escuela comprensiva que respeta la diversidad plantea incertidumbres y nuevos desafíos a los profesionales que la hacen realidad y promueve la creatividad y la innovación, pues obliga a olvidar las rutinas preestablecidas, los esquemas de razonamiento deductivo, las respuestas preconcebidas, o incluso la propia capacidad personal, al pensar que uno solo no puede solucionarlo todo sin demandar ayuda. Todo ello con el objetivo de introducir una actitud positiva hacia las diferencias, desarrollando un pensamiento divergente, y a su vez potenciar las estructuras flexibles y dinámicas en la escuela, propiciando situaciones dirigidas por la colaboración y la responsabilidad compartida entre todos los profesionales implicados, para instaurar un modelo de escuela que posibilite la autonomía de los alumnos.

"Si en una escuela dependiente el mejor profesor es el *reproductor*, individualista y centrado en la transmisión de conocimientos, ahora se precisa de un profesional capaz de construir y diseñar el currículum de una manera cooperativa" (Gairín, 1994, p. 100).

La formación del profesorado para la escuela comprensiva debe contemplar la introducción de estrategias y procedimientos, tanto actitudinales, como técnicos. Así lo señala De Vicente (1991, p. 533): "el profesor ya no es el técnico preocupado de la aplicación de determinados mecanismos de intervención didáctica, diseñados y ofertados desde fuera, sino el profesional que se implica no sólo en la aplicación de las técnicas que le llegan del exterior, sino también en la elaboración, análisis y evaluación de su propia intervención". Estos planteamientos de carácter reflexivo en manos del profesor permiten promover el trabajo cooperativo y colaborativo como miembros de un equipo docente, formado por distintos profesionales que trabajan con un fin único y común.

En este sentido, compartimos los planteamientos que realizan Pujolás y otros (1997; 209), cuando señalan que reflexionar en grupos sobre la práctica docente y planificar juntos maneras de intervenir en el aula, es una buena manera —quizá la única— de introducir cambios reales en la práctica educativa que favorezcan el aprendizaje de todos los alumnos atendiendo su diversidad de necesidades educativas. Esta colaboración permite alcanzar dos objetivos claves: por una parte, mayores cotas de perfeccionamiento de los docentes implicados; por otra parte, permite crear condiciones de aprendizaje positivas para todos los alumnos. Como señala la Unesco (1993, p. 192) esta reflexión será más provechosa si el profesor cuenta con la ayuda de otros profesionales hasta la formación de un verdadero equipo de docentes.

Desde los planteamientos de la postmodernidad, Hargreaves (1996) expone los grandes dilemas del presente y los retos que tienen que acometer los profesionales de la educación en el futuro. Como consecuencia del cambio inevitable que debe producirse, las repercusiones se hacen notar en el desarrollo profesional y en las llamadas culturas de la enseñanza.

Estos cambios promueven una ruptura con el aislamiento de los profesores y del individualismo, en pro de formas más colaborativas de desarrollo profesional en las escuelas y entre instituciones educativas (De Vicente, 1995). Cambios, a su vez, que son los que nos acercan a la consecución de los objetivos de atender a la diversidad en las escuelas ordinarias, que requieren la participación de profesores reflexivos sobre su práctica, que sean capaces de buscar y aplicar alternativas didácticas que permitan la inclusión de todos los alumnos en su grupo. Todo ello sólo puede hacerse desde la colaboración entre profesionales, como explica De Vicente (1995, p. 65):

"Hoy no debe mirarse al profesor encerrado en su aula y sin comunicación efectiva y cuestionante con el resto de colegas, con los administradores y los padres de los alumnos, con la

sociedad, en fin, en la que realiza su labor. Los profesores han de contemplarse hablando sobre la práctica, observándose unos a otros, trabajando juntos sobre el currículum y enseñándose unos a otros, que son conductas específicas de la colegialidad".

2. LA FORMACION EN EDUCACION ESPECIAL

La educación especial debe considerarse como un elemento clave e imprescindible en la formación de cualquier profesional de la educación que pretenda desarrollar procesos de atención a la diversidad en los centros escolares ordinarios de cualquier nivel educativo. El conjunto de profesionales que en todos los centros educativos dedican sus esfuerzos en dar respuesta a la diversidad y los niveles de formación y actividad, pueden concretarse atendiendo a la clasificación clásica elaborada por Birch y Reynolds (1982) de la siguiente manera:

a) Los profesores tutores, que tendrán alumnos con necesidades educativas especiales en el aula, cuya formación recae en las diplomaturas de maestro en todas sus especialidades de la Facultad de Educación.

b) Los profesores de apoyo y especialistas en audición y lenguaje, que trabajan en los centros escolares ordinarios o son tutores de los centros específicos de Educación Especial. Reciben formación de especialista en Educación Especial dentro de la titulación de maestro.

c) Personal especializado de formación y asesoramiento, que apoya a todos los profesionales de la escuela, tanto en relación con los problemas relativos a la Educación Especial como en general. Pedagogos, psicopedagogos, psicólogos, reciben formación a nivel de licenciatura en las Facultades de Educación o Psicología.

d) Profesorado de la Universidad dedicado a la formación de personal de distintos niveles. Su formación se realiza en las mismas Facultades señaladas anteriormente.

Para cada uno de estos profesionales existe una relación directa entre la concepción teórica y general que se tiene sobre la Educación Especial y su papel en la escuela y el modelo de formación del profesorado que se asuma. La principal diferencia vendrá determinada por una fundamentación deficitaria o categorizada, o por una concepción integradora.

Desde el enfoque deficitario se forma a los profesionales en conocimientos que inciden sobre las diferencias individuales, los métodos y programas educativos individualizados dirigidos a cada diferencia con metodologías de intervención y técnicas de investigación educativa diferenciales. Este enfoque, criticado de manera especial por Cuomo (1991), que pretende la formación de especialistas en el déficit, no responde a las demandas de la escuela comprensiva, como señala García Pastor (1993, p. 220):

"No necesitamos especialistas en distintos tipos de niños, necesitamos especialistas en distintos tipos de problemas educativos".

El enfoque integrador aboga por promover unos ámbitos en la formación de los docentes centrados en potenciar el valor de la educación en los procesos de diferenciación humana, en la enseñanza flexible y adaptada a posibilitar procesos desde grupos

heterogéneos, en estrategias y técnicas de colaboración entre profesionales, "dirigido a formar a todos los profesores para hacerse responsables de las necesidades especiales de todos sus alumnos", escribe Hanco (1993). El perfil profesional que permitirá adoptar las medidas oportunas para fomentar un proceso de integración y una real atención a la diversidad en la escuela ordinaria, basado en la transformación y mejora de la enseñanza para todos, puede situarse en los parámetros que determinan cuatro rasgos significativos (Porras, 1998):

1. Asume y define valores de emancipación, pues debe tener un pleno convencimiento, tanto teórico como práctico, de que la diversidad es en sí un valor, que enriquece los procesos educativos, con todo lo que ello conlleva de cambio de valores en la escuela: tolerancia, equidad, libertad, democracia, solidaridad y cooperación.

2. Es un práctico reflexivo, capaz de ser consciente de su propia práctica, de la que surgen las teorías y los modelos de intervención que permitirán el cambio y la innovación de la escuela para dar respuestas adaptadas a los alumnos con n.e.e.

3. Es un profesional crítico, como agente de cambio para superar las barreras del inmovilismo y la axiología de una sociedad competitiva.

4. Es un profesional solidario y colaborativo, puesto que no se puede entender la diversidad como un conjunto de intentos aislados de profesionales en sus aulas que luchan por la integración. En este planteamiento de profesional colaborativo es necesario romper con la tradición de las fronteras en conocimientos, funciones, jerarquía y responsabilidades entre distintos especialistas. Todos han de asumir la solución de problemas en colaboración a través de plataformas de trabajo no jerárquicas que hagan cambiar las actitudes y la práctica.

3. NECESIDADES DE FORMACION DEL PROFESORADO EN EL MARCO DE LA ATENCION A LA DIVERSIDAD

Todos los profesionales de la educación precisan, en la actualidad, de alguna formación en educación especial desde una perspectiva integradora que permita la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la dinámica del aula y del centro, desde la igualdad de oportunidades y con el objetivo de adaptar la escuela a sus demandas y no a la inversa. Esta formación, que posibilitará la escuela comprensiva abierta a la diversidad, se fundamenta en un modelo de profesional reflexivo y colaborativo, que ve en las diferencias entre sus alumnos, no un problema añadido, sino una realidad que enriquece la práctica educativa.

3.1. La formación inicial

La formación inicial del profesorado respecto a la diversidad, ha de ser un elemento esencial en lo referente a la dotación de conocimientos para afrontar el reto docente integrador. Esta formación, que se imparte desde la Universidad en las Facultades de Educación, debe preparar al profesorado para dar respuesta a la necesidades que presente cualquier grupo de alumnos con características diferentes entre sí.

Esta formación inicial debe ser polivalente, no categórica. Debe potenciar el desarrollo de la atención educativa dirigida al alumno no desde su condición deficitaria, y la

relevancia de los servicios educativos centrados en las necesidades individuales. Debe ofrecerse al profesor una formación que le prepare para atender a niños con una gran variedad de características (Parrilla, 1992). Los futuros profesores deben recibir una adecuada preparación para trabajar con niños que presenten n.e.e, niños a los que habrá de considerar como miembros totales, a todos los niveles, de su grupo clase, y a los que deberá dar una adecuada respuesta educativa (Balbás, 1994). "La educación en y para la diversidad precisa de unos profesionales que sepan crear ambientes para enseñar a aprender", escribe López Melero (1995, p. 15).

En este sentido, podemos especificar una propuesta de formación de los futuros profesores para posibilitar una actitud positiva hacia la integración, que contemplaría los aspectos siguientes, escribe Rosales (1987):

A) Proporcionarles un conocimiento lo más completo posible del proceso de integración en sus dimensiones teórica y práctica.

B) Formación psicopedagógica basada en el conocimiento de los diferentes tipos de deficiencias y sus posibles formas de atención e intervención.

C) Conocimientos teóricos y prácticos de métodos didácticos para adaptar la enseñanza a las características del alumno y estimular en cada uno el máximo de aprendizaje. Métodos de trabajo cooperativo y socializado frente al carácter competitivo de la enseñanza tradicional.

D) Intensificación de las relaciones humanas en el período de formación inicial, para dirigirse hacia un paradigma de carácter más humanista como medio de fomentar las actitudes relacionales que desarrollarán una actitud positiva hacia la integración.

Sintetizamos, a continuación, una propuesta de los elementos a destacar en la formación inicial del profesorado en relación a la educación especial, a partir de tres variables claves:

1. Cambio de actitudes:

- 1.1. Sensibilización hacia la diversidad.
- 1.2. Valoración alumnos con n.e.e.

2. Información:

- 2.1. Conocimiento de las n.e.e.
- 2.2. Introducción de procesos de innovación didáctica.
- 2.3. Estrategias para el desarrollo del curriculum.

3. Formación:

- 3.1. Capacitación para el trabajo en equipo.
- 3.2. *Capacitación para el cambio metodológico y organizativo.*
- 3.3. Desarrollo de destrezas y habilidades didácticas.
- 3.4. Capacitación en técnicas de evaluación progresiva.

3.2. La formación permanente

Nadie se atrevería a cuestionar la necesidad de la formación permanente del profesorado que trabaja en la integración. Un tema bien distinto, es el grado o nivel de acuerdo en cómo plantearla, qué finalidades y objetivos ha de cumplir y cómo debe desarrollarse y evaluarse. En este sentido, la variedad y diversidad de fórmulas, procedimientos y filosofías de base es la característica más general a nivel internacional. Así, señala Balbás (1993, p. 251):

"Existen diferencias en los sistemas de formación de los diferentes países de Europa en cuanto a requisitos, curriculum, duración, nivel académico y titulación. En algunos países como Alemania, España e Italia la formación especializada se da a nivel inicial. Sin embargo, en el Reino Unido, Holanda o Portugal consideran que la formación especializada sólo debe darse a profesores con experiencia y a nivel de formación permanente".

Para empezar, las mismas metas o referentes generales de la formación permanente pueden responder a una triple función:

— Función de especialización: dirigida a profesores de educación general que se especializan en educación especial o en atención a alumnos con necesidades educativas especiales.

— Actualización de conocimientos de los profesores tutores: dirigida a mejorar y actualizar el conocimiento de los profesores en los temas más actuales de la educación especial (modificaciones curriculares, modelos de asesoramiento y otras actividades vinculadas a los programas de integración).

— Profundización y desarrollo: en este caso la formación permanente proporciona un grado superior de especialización, ya que se dirige a profesores de educación especial, pedagogos o especialistas asesores, etc.

Desde esta perspectiva, la formación permanente de los profesionales para la integración, puede ser vista como un espacio amplísimo y diverso, en el seno del cual se desarrollan estilos y modelos formativos de muy diferente valor y utilidad. Puede uno encontrarse, por ejemplo, con seminarios, cursillos, cursos, talleres y jornadas; también con enfoques modulares, centrados en la escuela, la investigación-acción, etc.

Debido a esta enorme disparidad, es difícil sintetizar en pocas líneas el amplio abanico de posibilidades y respuestas que se están generando en la actualidad. Podemos agrupar en cuatro grandes modelos o enfoques la formación permanente (Balbás, 1994):

A) Talleres y cursos cortos: incluyen actividades que pueden organizarse en torno a un día o incluso horas de duración. Suelen dirigirse a metas y destrezas de aprendizaje muy específicos y delimitados de antemano.

B) Formación entre compañeros y programas colaborativos: incluye aquellas actividades formativas en que la cooperación e intercambio entre compañeros del centro es el elemento clave y aquellas otras en que la formación de un profesor individual de la plantilla de un centro da lugar, con posterioridad, a la formación de sus propios compañeros.

C) Formación modular: son cursos de corta duración sobre temas relacionados con las n.e.e., que se organizan en módulos formativos. La característica común de esta formación

modular es que los profesores completan un número de unidades o cursos de corta duración, a su propio ritmo, y según sus posibilidades. Son, sin embargo, cursos estándar en contenidos y estrategias.

D) Formación centrada en la escuela: son actividades en las que la escuela es la unidad básica de aprendizaje, no el profesor individual. Esta formación trata de responder a los procesos y necesidades escolares desde dentro de la escuela, ya que se asume que la formación colaborativa y la reflexión serán la clave del desarrollo profesional y organizativo.

Balbás (1994, pp. 294-296) ha realizado un estudio de análisis de estos modelos de formación permanente del profesorado ante la integración y ha planteado las conclusiones siguientes:

1. Los destinatarios. La mayoría de los programas van dirigidos a profesores tutores de educación ordinaria que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales, es frecuente que sean cursos abiertos a otros profesionales o especialistas.

2. Los objetivos. Se pueden agrupar en cuatro grandes bloques:

- Formación del profesor en el campo específico de las necesidades educativas especiales.
- Formación en actitudes hacia la integración.
- Desarrollo de técnicas de colaboración y trabajo en equipo.
- Lograr el autodesarrollo profesional.

3. Los contenidos son diversos, en función de los objetivos que se pretendan lograr. Podemos hablar de las siguientes áreas de contenidos:

- Conocimientos básicos sobre integración y educación especial.
- Diseño y desarrollo del currículum para adaptarlo a las situaciones de aprendizaje.
- Técnicas para el control y modificación de conducta.
- Técnicas de aprendizaje cooperativo y destrezas de comunicación.
- Funciones del profesor y los diferentes profesionales.

4. Los métodos y estrategias utilizados son muy dispares y van desde los métodos tradicionales de exposiciones orales y lecturas de textos, hasta fórmulas de trabajo en equipo, formación entre compañeros o estrategias de orientación y consulta.

5. La organización más frecuente son los cursos cortos y talleres realizados en horarios extraescolares, aunque se van implantando los cursos en los propios centros, aplicando los principios de sectorización.

En definitiva, podemos concluir que la formación permanente de los profesionales de la integración responde a una diversidad organizativa y de planteamientos muy elevada. Sin embargo, pensamos que es necesario potenciar una adecuación formativa más coherente con los principios de la escuela comprensiva y abierta a la diversidad y que responda más adecuadamente a las necesidades reales de los profesores en ejercicio. En esta línea de actuación, planteamos un modelo formativo más atento al contexto y a la propia capacidad reflexiva y generadora de soluciones del propio profesor, que se desarrolla en los contextos más próximos al ejercicio profesional. Este planteamiento surge ante las deficiencias y

problemáticas experimentadas por otras alternativas en la formación permanente del profesorado (Pugach, 1986; Echeita, 1988):

A) Los modelos tradicionales de formación, a partir de cursos alejados de la escuela, con objetivos, contenidos e incluso una estructura temporal específica, son disfuncionales para el trabajo colaborativo.

B) Los cursos pensados y articulados desde planteamientos estandarizados, dominados por los distintos déficits, sólo ofrecen al profesor una visión parcial, sectorizada e individualista de su trabajo. Debe imponerse una formación centrada en el curriculum, de forma que las dificultades de aprendizaje de los alumnos se contemplen y formen parte del curriculum ordinario.

C) La formación de los profesores ha de tener como objetivo último el permitir a las escuelas el desarrollo de enfoques donde éstas sean el principal eje del cambio. La formación debe, por tanto, estar centrada en la escuela, atender a los roles, responsabilidades y tareas que los profesores deben realmente desarrollar y posibilitar que éstos acometan e inicien los cambios que la integración demanda, tanto a nivel de institución escolar, como a nivel específico del aula.

Desde estos planteamientos surge una propuesta formativa que pone el énfasis en vincular la teoría con la práctica, la formación con el desarrollo profesional de los profesores, desde el propio ejercicio docente (Parrilla, 1992, p. 55).

4. LA FORMACION EN CENTROS

La formación en centros representa —escribe Escudero (1993 a; 82)— "uno de los exponentes más claros de un amplio movimiento de revisión y cuestionamiento de los contenidos de la formación al uso, de sus objetivos, metodologías y resultados". Estos programas de formación utilizan la reflexión y el trabajo en grupo como herramientas básicas de la formación individual, pero aportan mecanismos de formación en el trabajo del centro que aseguran el aprendizaje y la puesta en marcha de nuevas técnicas y modelos de enseñanza. Esta tradición entiende la escuela y la formación de sus profesores como elementos esenciales en la transformación social, señala Fernández Pérez (1994, p. 48) "El lugar real y más eficaz para institucionalizar el perfeccionamiento del profesorado en su centro, su aula y/o su entorno escolar concreto".

Escudero (1993b; 329) nos propone los pilares conceptuales sobre los que se fundamenta la propuesta de formación basada en centros:

a) Una determinada concepción de las escuelas, de su naturaleza, sus estructuras y funciones, así como de ciertos procesos y dinámicas que han de tener lugar en su seno para ir haciendo posible su desarrollo progresivo y la mejora de la educación.

b) Una concepción del curriculum y de la enseñanza como tareas que representan el núcleo fundamental de la misión social y educativa de los centros escolares.

c) Una manera de pensar en los profesores como profesionales de la educación, en la que se parte del reconocimiento de su bagaje pedagógico, sin renunciar al propósito de

facilitar y promover su perfeccionamiento continuado y su autonomía profesional, a través de actividades de trabajo cooperativo con los compañeros.

La formación en centros constituye un modelo de perfeccionamiento de la mejora educativa que requiere trabajar conjuntamente los tres frentes mencionados: el desarrollo de la organización, el desarrollo curricular y el desarrollo docente.

1. *El desarrollo de la Organización*. Martín-Moreno (1996, p. 215) señala:

"La organización de centros educativos está inmersa en el proceso de transformación que requiere su adecuación a las nuevas demandas, esto es, la consecución de una educación de calidad que satisfaga las necesidades e intereses de todos los estudiantes".

Para la consecución de este objetivo es preciso que se produzca un cambio en la organización de las escuelas que promueva y permita la puesta en práctica de un proceso de formación de los profesionales en el propio centro.

Martín-Moreno (1996) plantea un recorrido por las paradigmas que estimulan nuevos modos institucionales de organización y de investigación: el paradigma de las escuelas eficaces, el paradigma del desarrollo organizativo y el paradigma de la mejora escolar, paradigmas que el mismo autor sitúa en el paradigma cultural pluralista. Estas tres perspectivas constituyen la base en la que se sustenta la formación centrada en la escuela y que propone un modelo de escuela que sintetizamos en los cuatro principios siguientes (Granado, 1997, p. 44):

a) La escuela como centro de cambio:

- Conectar formación y realidad de los centros.
- Naturaleza contextual e idiosincrática del currículum.
- Características internas de la escuela marcan diferencias en el progreso de los alumnos.

b) Cultura escolar y colaboración:

- Unicidad de la escuela, su cultura, la hace inmune a cambios externos.
- Incidir en la cultura del centro como propósito fundamental de un esfuerzo de mejora.
- Cultura de aprendizaje colaborativo: fin y principio de procedimiento.

c) La organización al servicio del currículum y del aprendizaje.

- La mejora de la escuela ha de contribuir al desarrollo curricular.
- El fin último del cambio organizativo es la mejora de las condiciones y oportunidades de aprendizaje de los alumnos.

d) La escuela que resuelve problemas:

- La escuela que aprende: la mejora escolar como modelo habitual de funcionamiento de un centro.
- La autonomía como reivindicación: equilibrio descentralización- centralización.

2. *El desarrollo curricular.* Esta propuesta organizativa va acompañada de una concepción sobre el currículum y la enseñanza, que se concibe como un proceso de reconstrucción de los centros escolares como espacios institucionales para la indagación y la mejora, en la medida —afirma Escudero (1993b)— en que es reflexivo, crítico y adaptado en su elaboración y es empleado de modo real por la escuela en su conjunto como un recurso que orienta, coordina y define lo que se enseña.

El currículum será formativo siempre que el profesorado participe en su construcción desde la discusión y deliberación, si se toma como una hipótesis de trabajo para ser llevada a la práctica y revisada en su desarrollo, representando una ocasión privilegiada para la contrastación de ideas, experiencias y alternativas prácticas para la actuación docente.

Esta conceptualización de la organización de la escuela y del currículum se asocia directamente a una imagen del profesor que excede su rol como técnico que domina y pone en práctica una serie de destrezas, habilidades o tecnologías determinadas. Se trata de un profesor al que se añaden los adjetivos de práctico reflexivo, investigador en el aula y colega. Todo ello, afirma Granado (1997), ha permitido trascender las recetas de la investigación sobre enseñanza eficaz y ha concluido en recomendaciones, no tanto dirigidas al contenido de la actividad de formación, como al proceso por el que han de discurrir.

3. *El desarrollo docente.* Si las instituciones educativas tienen que mejorar, los individuos que trabajan en ellas deben de cambiar; hablar de mejora de la escuela es hablar de mejora de la gente que forma parte de ella. De Vicente (1996) indica los dos grandes motores de la acción profesional, de sus creencias y teorías implícitas, de su conocimiento, que promueven y posibilitan este cambio en los profesionales de la educación: *la reflexión y la colaboración.*

La formación centrada en la escuela es un modelo formativo que genera conocimiento práctico a partir de la investigación individual y colectiva de los profesores en los centros, desde la reflexión y la crítica pedagógica realizada conjuntamente, y catalizadora del encuentro necesario entre la teoría y la práctica para lograr la innovación y la mejora del currículum escolar. Holly (1989), citado por León (1997; 416), resume los supuestos de los que parte el proceso de formación basado en la escuela:

- La escuela es la unidad de cambio y no el profesorado aislado.
- La participación y el aumento de autonomía/poder del profesor.
- La conciencia del profesor de su papel en los procesos de cambio.
- Necesidad de apoyo externo y asociación de agentes externos e internos para favorecer el proceso de desarrollo.
- Utilización de un modelo de proceso o de resolución de problemas.

En esta línea de actuación los profesores, en lugar de ser vistos como alumnos con deficiencias en algunas dimensiones, necesitados de enseñanza, son profesionales que trabajan y se esfuerzan para hacerlo mejor, en unión con sus colegas, en sus contextos naturales de trabajo, afirma Bolívar (1997, p. 380). El proceso de mejora e innovación de la escuela sólo podrá realizarse desde la reflexión de los propios profesionales sobre los problemas específicos del aula, que le permitan nuevos modos de comprender y hacer, tal como define De Vicente (1995, p. 65):

"el profesor reflexivo es aquel que tiene la capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en el que tiene lugar, el que es capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura".

Pero esta reflexión no puede ni debe hacerse en solitario, sino en un marco de colaboración y cooperación entre colegas. La escuela ha funcionado durante demasiado tiempo como un conglomerado de profesores que trabajaban de forma aislada y sin ninguna forma productiva de relación. Cuando se ha documentado en la literatura y se ha evidenciado en la práctica que el intercambio de conocimientos y experiencias entre colegas, "aprender juntos", suele ser uno de los medios más enriquecedores y con mayor incidencia en el desarrollo profesional docente.

El modelo organizativo y curricular propuesto permite romper con la tradición de nuestras escuelas que tiene en el individualismo y la incomunicación dos de sus características principales, para proponer una cultura de la colaboración. Así Bolívar (1997, p. 385) conjuga todos estos elementos para plantear una formación y desarrollo de la escuela como institución:

"Tomar en serio la idea de los centros escolares como unidades básicas del cambio significa resituar la formación continua de los profesores de modo que, por una parte, contribuya a incrementar sus propios saberes y habilidades profesionales para reutilizarlos en las nuevas formas de hacer escuela; por otra parte, promover una formación centrada en la escuela de modo que permita inscribirla en el propio proceso de construcción del cambio como tarea colegiada y en equipo".

La implantación de la colaboración y la reflexión en la cultura de la escuela promueve un mayor respeto a los enseñantes como profesionales —afirma De Vicente (1996)— pues se les considera una parte activa en la toma de decisiones, ya que son ellos los responsables primeros del proceso instructivo y de sus resultados. Y, para ello, se piensa en una educación que viene determinada por el contexto y por todos los acontecimientos que en él tienen lugar.

Esta propuesta de formación en centros facilita el cambio y la innovación global de la escuela, que permitirá, entre otras muchas modificaciones, adaptar la respuesta educativa a las necesidades especiales de los alumnos que lo precisen. De este modo, desde la reflexión colaborativa, los profesores podrán plantear nuevas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje que posibiliten una formación más abierta y flexible dando cabida a todos los alumnos.

Este proceso de formación colaborativa de los profesores como profesionales surge de la relación entre colegas que hablan sobre la práctica, observándose unos a otros, trabajando juntos sobre el currículum y enseñándose unos a otros; una relación en la que hay una compartición del poder y una renuncia a las relaciones de tipo jerárquico. Como apunta De Vicente (1996, p. 307):

"Las asociaciones colaborativas priman los intereses del grupo sobre los del individuo, se produce un giro desde la estructura jerárquica del poder a otra fundamentada en la búsqueda de metas y objetivos nacidos del compromiso".

En este contexto se sitúa la figura del asesor, que como escribe Bolívar (1997, p. 388):

"la labor del asesor, como agente de cambio, no consiste en pretender ofrecer soluciones a todos los problemas, sino en contribuir a crear las condiciones necesarias para capacitar al centro y profesores a resolverlos por sí mismos. Es un facilitador del desarrollo de innovaciones

educativas, estando llamados a ser dinamizadores de la acción educativa de un centro, mediante un conjunto de funciones:

- Promover un trabajo cooperativo, que incremente la colaboración entre los profesores.
- Contribuir a generar una visión global del centro y de las tareas educativas.
- Proporcionar apoyo, recursos e incentivos para comprometer a los docentes en la puesta en marcha de los proyectos.
- Ejercer de monitor el desarrollo, especialmente en las primeras fases.
- Establecer un clima propicio para el desarrollo profesional: compartir ideas y experiencias, clarificarlas, negociarlas y confrontarlas".

Este asesoramiento puede desarrollarse tanto por asesores externos o internos, como destaca De Vicente (1994, p. 54):

— Facilitadores externos. Es decir, personas expertas que ocasionalmente pueden prestar apoyo al personal del centro a lo largo de todo el proceso. Sería el caso de la colaboración entre Escuelas y Universidad.

— Facilitadores internos. O sea, personas que facilitan el cambio desde dentro, desde un cargo formalmente establecido, o bien surgido de una manera informal en el proceso de mejora.

Este asesoramiento, tanto externo como interno, pretende contribuir a potenciar la capacidad de los centros para resolver los problemas referidos a la práctica educativa y a su mejora, en una relación cooperativa con los centros y profesores (Escudero y Moreno, 1992). Puede ser este el caso de las situaciones creadas por la incorporación de los alumnos con n.e.e. en las escuelas ordinarias, en las que Hanco (1993, p. 30) plantea la formación de grupos de trabajo, que tienen en las discusiones entre profesores sobre casos concretos su punto de encuentro:

"Este análisis centrado en casos debe ayudar a un proceso de formación en el cual las ideas logradas a partir de un caso específico pueden ser conceptualizadas y pasar a formar parte de un arco que permita manejar problemas similares cuando aparezcan".

Este asesoramiento plantea una actuación del asesor que se delimita por tres grandes principios de procedimiento en los procesos de innovación-formación centrada en la escuela (Bolívar, 1997, p. 388):

a) Trabajar "con", en lugar de intervenir "en". Desde una relación de colaboración, el trabajo "con" los centros es ofrecer herramientas y procesos que capaciten a los propios docentes a mejorar lo que hacen.

b) Más que aplicar, desarrollar. El asesoramiento se orienta al desarrollo del currículum por los centros.

c) Función de mediación-enlace. Mediador entre el conocimiento pedagógico disponible y las prácticas y conocimientos profesionales de los profesores. De este modo, se pretende apoyar y facilitar, a nivel de centro y de modo cooperativo con los profesores, el proceso de desarrollo curricular.

En el largo camino de la mejora de la educación, la formación centrada en la escuela se dirige a reconstruir la cultura profesional de colaboración pedagógica, mediante espacios

de formación y formas de hacer conjuntas, de conectar la formación con el desarrollo y mejora del curriculum escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BALBAS, M.J. (1993). *Las necesidades formativas del profesor tutor de EGB ante la integración. Evaluación diagnóstica y propuesta de formación*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- BALBAS, M.J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU.
- BIRCH, J.K. y REYNOLDS, M.C. (1982). "Special education as a profession". *Exceptional Education Quarterly*, 2(4), 1-13.
- BOLIVAR, A. (1997). "La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento". En C. Marcelo y J. López (Coords.), *Asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 380-394). Barcelona: Ariel.
- CONTRERAS, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CUOMO, N. (1991). "Del diagnóstico a la pedagogía de la integración". En M. López Melero y J.F. Guerrero López (Coords.), *Caminando hacia el Siglo XXI: la integración escolar* (pp. 285-290). Málaga: Universidad de Málaga.
- DE VICENTE, P.S. (1991). "Estrategias de formación del profesorado". En A. Medina y M.L. Sevillano, *Didáctica 2* (pp. 527-566). Madrid: UNED.
- DE VICENTE, P.S. (1994). "Componentes del liderazgo escolar". En L.M. Villar Angulo y P.S. De Vicente (Dirs.), *Enseñanza reflexiva para centros educativos* (pp. 51-86). Barcelona: PPU.
- DE VICENTE, P.S. (1995). "La formación del profesorado como práctica reflexiva". En L.M. Villar Angulo (Comp.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva* (pp. 53-88). Bilbao: Mensajero.
- DE VICENTE, P.S. (1996). "Formación y evaluación basada en el Centro". *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 289-320). Bilbao: ICE- Universidad de Deusto.
- ECHEITA, G. (1988). "Profesores y otros profesionales para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales". C.N.R.E.E. (Eds.), *Las adaptaciones curriculares y la formación del profesorado* (pp. 5-22). Madrid: MEC. Serie documentos 7.
- ESCUADERO, J.M. y MORENO, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos, Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la comunidad de Madrid*. Madrid: Conserjería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- ESCUADERO, J.M. (1993a). "Formación en centros e innovación educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 81-84.
- ESCUADERO, J.M. (1993b). "La formación del profesorado centrada en la escuela". En L. Delgado y O. Sáenz, *Organización escolar: una perspectiva ecológica* (pp. 321-337). Alcoy: Marfil.
- FERNANDEZ PÉREZ, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Escuela Española.
- GAIRIN, J. (1994). "Los planteamientos institucionales: el Proyecto de Centro". J. Gairín y P. Darder (Coord.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 95-117). Barcelona: Praxis.
- GARCIA PASTOR, C. (1993). *La escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.
- GRANADO, C. (1997). *La formación en centros: mucho más que una modalidad de formación permanente*. Madrid: EOS.
- HANKO, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y post-modernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HOLLY, P. (1989). *Managing the process of school based development: what have learned so far?* Conferencia pronunciada en la Universidad de Aberdeen. 29.VII.89.
- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- LEON, M.J. (1997). "El desarrollo profesional del docente y la atención a la diversidad". En A. Sánchez y J.A. Torres (Coords.), *Educación Especial I* (pp. 407-430). Madrid: Pirámide.
- LOPEZ MELERO, M. (1995). "Una nueva organización escolar para una nueva escuela". En F. Salvador, M.J. León y A. Miñán (Coords.), *Integración escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional* (pp.7-22). Granada: Universidad de Granada.
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MARTIN MORENO, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Madrid: Sanz y Torres.
- PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Buenos Aires: Cíncel.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). "La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas". En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Madrid: Morata.
- PORRAS, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa*. Sevilla: Cuadernos de Cooperación Educativa. M.C.E.P.

- PUGACH, M. (1986). "The National Education Reports and Special Education: implications for teachers preparation". *Exceptional Children*, 53, 308-314.
- PUJOLAS, P. y otros (1997). "¿Cómo atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en el aula? Una experiencia de autoreflexión en grupo para mejorar la práctica docente en un instituto de enseñanza secundaria". En N. Illán y A. García (Coords.), *La diversidad y la diferencia en la ESO: retos educativos para el siglo XXI* (pp. 177-209). Málaga: Aljibe.
- ROSALES, C. (1987). *Didáctica: núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- UNESCO (1993). *Conjunto de materiales para la formación de profesores: las necesidades especiales en el aula*. París: UNESCO.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo profesional*. Granada: Universidad de Granada.
- ZEICHNER, K. (1983). "Alternative paradigms of teacher education". *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.