

UNA APROXIMACIÓN AL PERFIL FORMATIVO DEL DOCENTE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO

ANTONIO SÁNCHEZ PALOMINO

JOSÉ J. CARRIÓN MARTÍNEZ

RESUMEN

No cabe duda de que la atención educativa a la diversidad del alumnado exige un cambio en los roles del profesorado, necesitando una revisión de los procesos formativos —iniciales y permanentes— tendentes a la búsqueda de alternativas distintas a las que vienen siendo habituales y que se justifican desde la consideración de la diversidad como uno de los grandes valores en educación. En su pretensión por responder a esta idea, nuestro trabajo repasa algunos planteamientos, que consideramos fundamentales, desde el interés por abrir un espacio de reflexión y debate dirigido a los formadores de formadores.

ABSTRACT

Undoubtedly, the educational treatment of student diversity demands a change in the teacher's role. This affects training processes, both at initial and in-service levels, which should tend to look for alternatives based on the premise that diversity is a core value in education. In this sense, our work reviews some fundamental assumptions, with the intention of creating a space for reflection and discussion addressed to teacher educators.

PALABRAS CLAVE

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

KEY WORDS

Special Education. Treatment of Diversity. Teacher education. In service training.

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) introduce cambios ideológicos, políticos y sociales, intentando dar respuesta a los avances que se están produciendo, al tiempo que destaca los valores de *libertad, tolerancia, solidaridad y pluralidad* como los grandes ejes articuladores de esta respuesta, también considera la participación de todos los elementos implicados en la vida de los centros educativos —padres, profesores y alumnos—, mediante los correspondientes órganos colegiados de gobierno.

El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) abre las perspectivas de *atención a la diversidad* atribuyendo a los docentes la responsabilidad de atender en sus aulas, por igual, a todos sus alumnos, independientemente de sus diferencias sociales, culturales, económicas, etc., incidiendo también en las diferencias individuales por causas físicas o psicológicas. De igual forma introduce un nuevo estilo docente cuando indica que «los maestros han de ser capaces de analizar, criticar y reflexionar de una forma sistemática sobre su práctica docente con la finalidad de conseguir una transformación escolar y social y una mejora de la calidad de la enseñanza e innovación» (1989:210).

También en la LOGSE (1990) encontramos explícitamente la necesidad de formar nuevos profesionales que respondan al reto que supone la integración, así en el Art. 36.1 se indica que: «los centros docentes deberán contar con la debida organización escolar, con los profesores de las especialidades correspondientes y con profesionales cualificados, así como con los medios y materiales didácticos precisos para la participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje». De igual manera, al establecer como objetivo prioritario *mejorar la calidad de la enseñanza*, se indica que hay que sentar unas bases sólidas en materia de formación y actualización del profesorado, que permita alcanzar el objetivo propuesto, indicando incluso, cuál sería el perfil del profesor deseable:

- El papel reservado al profesor del futuro es el de organizador de la interacción de cada alumno con el objeto del conocimiento.
- La tarea se concibe como una mediación para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de cada uno de los alumnos en un trabajo cooperativo, y entre estos y el profesor correspondiente.
- Ha de ser quien conciba y active el valor funcional del aprendizaje de la cultura para la vida cotidiana del alumno.

Ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también de generar contradicciones y promover alternativas; de facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula; de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares; de colaborar con el mundo exterior a la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y, a la vez, socializadora.

- El perfil del docente deseable es el de un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad

cambiante, y de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos, en la etapa de la educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades; pero se fomente, al mismo tiempo, la diversidad latente en los sujetos. En resumidas cuentas, el perfil de un profesor, con autonomía profesional y responsable ante los miembros de la comunidad interesados en la educación». Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989:209).

Ese perfil deseable está en estrecha relación con el nuevo tratamiento que la LOGSE da a la Educación Especial y que podemos resumir desde los siguientes aspectos:

- La Educación Especial desaparece como modalidad educativa distinta de la ordinaria (Art. 36.1).
- Se establece la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales (Art. 36.2).
- Se asumen como pilares básicos de la educación de alumnos con necesidades educativas especiales los principios de normalización e integración escolar (Art. 36.3).
- Se plantea como más adecuada para los alumnos con necesidades educativas especiales la evaluación formativa y procesual (Art.36.4).
- Se dispone, de manera normativa, el apoyo escolar y la dotación de recursos educativos tanto humanos como materiales (Art. 37.1).
- Se establece la estimulación precoz (37.2).
- Se limita la escolarización en centros específicos y se establece su coordinación con los centros ordinarios (Art.37.3).
- Se regula y favorece la participación de los padres en la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales (Art.37.4).

Aunque la normativa es clara, observamos que los planes de estudio no dan una respuesta totalmente satisfactoria, es necesario que en todas y cada una de las especialidades y en sus correspondientes programas se incorpore la idea de diversidad desde el punto de vista teórico y práctico, de manera que los futuros docentes se encuentren sensibilizados para asumir la responsabilidad de atender a los alumnos con diferentes necesidades educativas en el conjunto de su grupo, ejerciendo simultáneamente la acción docente, orientadora y tutorial.

2. CUÁL ES EL PERFIL QUE SE DEMANDA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Consideramos necesario hacer una reflexión sobre esta figura profesional, aún asumiendo el riesgo de presentar unos rasgos difícilmente alcanzables, pero en cualquier caso la perspectiva utópica nos ayudará a canalizar esfuerzos para conseguir las máximas cotas; por ello,

recogemos una serie de rasgos que caracterizan, desde nuestro punto de vista, al profesor que ha de atender a la diversidad de sus alumnos:

- La atención a la diversidad cobra sentido desde el convencimiento, en la teoría y en la práctica de que **la diversidad es un valor en sí misma** y que enriquece todos los procesos educativos y vivenciales; el respeto y la tolerancia de otras culturas, formas de vida y personalidades concretas, son necesarias para profundizar en las relación y participación democrática propia de la sociedad actual. Educar en la diversidad implica la superación de la cultura oficial de masas o de elite y abordar la cultura a partir de las culturas particulares que aportan los educandos (Pérez Gómez, 1994, 1995). Esto supone la exigencia para el docente de adoptar una óptica multicultural e intercultural que se encamine hacia la valoración de las culturas silenciadas en el currículum, valorando otras formas de conocer y de vivir, permitiendo que expresen sus ideas y experiencias aquellas personas que no han sido escuchadas habitualmente en la toma de decisiones que les afectan (Giroux, 1990, 1994).
- Educar en la diversidad implica que el profesorado asuma la **equidad** como un valor que permite la mejora de la sociedad mediante la mejora de sus componentes, facilitándoles la elección de sus propios caminos para su desarrollo y bienestar. El ser diferente no marca las líneas respecto a sus oportunidades, incluyendo la igualdad de condiciones en que se recibe educación mediante la oferta curricular. El profesor atento a la diversidad, que trabaja para la integración del alumnado diferente, rechazará la segregación de personas y colectivos en función de sus diferencias, sean éstas del tipo que sean.
- La sociedad actual sacraliza las desigualdades sociales amparadas por la preponderancia del mercado y margina a grandes capas de la población respecto a los bienes y servicios. Una sociedad que acepta el desempleo como un mal irremediable debe responsabilizarse de formar a su profesorado en una mentalidad integradora que defienda la **justicia social** e impida la explotación de grandes sectores de la población. Las diferencias de los educandos deben ser atendidas en el sentido de compensación, pues no podemos olvidar las diferencias del punto de partida con las que muchos individuos y colectivos acceden al sistema escolar motivadas por las desventajas socioculturales en que se desenvuelven sus vidas.
- La **libertad** es otro de los valores indispensable en la atención a la diversidad entendida como la posibilidad de elegir y decidir sin presiones ni recortes burocráticos. Esta libertad debe caracterizar los centros escolares con altas cotas de autonomía en su gestión y en donde los elementos implicados en la educación (profesores, padres y alumnos) pueden desarrollar y elegir las opciones educativas más adecuadas. En la gestión de los centros educativos y las aulas es necesario, junto a la libertad, ejercer la democracia y desarrollar talentos y actitudes democráticas en todo el contexto escolar. Una participación democrática impide la existencia de personas silenciadas, ofreciendo la oportunidad de expresión a todos los participantes. La cultura de la participación y el diálogo permiten dirigir las instituciones evitando conflictos al dar

respuesta inmediata y compartida para la solución de los mismos. Es una comunidad donde todos sus componentes se sienten escuchados y corresponsables.

- En una sociedad marcada por la competitividad y el individualismo, los profesionales de la educación para la diversidad han de potenciar en sus aulas y practicar ellos mismos la **solidaridad y cooperación**. La competitividad no colabora para construir una sociedad justa e igualitaria; en cambio la cultura de la solidaridad ha demostrado su eficacia en numerosos campos y momentos históricos. La solidaridad supone la idea de que solamente ganamos cuando ganamos todos, que estamos bien cuando todos disfrutamos de bienestar, cuando compartimos los problemas, los descubrimientos, las satisfacciones y las tristezas personales y cuando la debilidad de unos y la fuerza de los otros contribuyen a una mayor seguridad de todos.

Miller (1990) considera que los profesores cuando se implican en procesos de integración presentan una serie de necesidades inmediatas, que podríamos sintetizar diciendo:

- Es imprescindible que los profesores que trabajan en aulas integradas o especiales aprendan a hablar unos con otros.
- Es necesario que dichos profesores vean el trabajo que realizan unos y otros.
- Ambos necesitarían tiempo para trabajar y buscar nuevos modos de hacer en la escuela.
- En la implementación de la integración cada grupo debe construir su propia aproximación a la reestructuración organizativa de la escuela.
- Las distribuciones presupuestarias deben aplicarse no sólo a los profesores que participan en el proceso sino también a aquellos otros que comparten la misma actitud de cambio respecto al proceso.
- Es imprescindible en los centros promover el diálogo la reflexión y la observación en la acción.
- La colaboración no se limitará sólo a los profesores, sino también a los administradores para configurar nuevas formas de colaboración con otras escuelas.

Desde esta perspectiva general referida a rasgos actitudinales queremos dar un paso más y aludir a algunos aspectos que a nuestro juicio deben caracterizar al docente que trabaja en y para la diversidad.

El profesor investigador

El término profesor investigador se ha usado como una clase de paraguas que describe un amplio rango de actividades que provienen del ámbito de la investigación-acción. La aparición de la investigación del profesorado en educación es definida por Stenhouse (1985) como una «sistemática indagación de crítica personal», tiene un efecto democratizador, pues con ella se llega a

plantear que no son sólo los investigadores de las instituciones y de la universidad los dedicados llevarlas a cabo, son también los profesores, desde la realidad cotidiana de sus clases y desde los contextos particulares de sus escuelas, los que pueden aportar datos significativos a la investigación educativa, además de ser un instrumento para el desarrollo de la comprensión profesional y la mejora de la práctica profesional (Gimeno, 1983; Posch, 1996). Desde este punto de vista Elliott (1990, 1993) estimula a los profesores a que se impliquen en procesos de investigación ya que a través de la investigación pueden mejorar su práctica. La investigación del profesor es además vista como una ruta para la emancipación del profesor (Kemmis, 1996). Carr y Kemmis (1988) desde la perspectiva de la teoría social crítica, enfatizan la función liberadora de la investigación del profesor, en la búsqueda de una sociedad más democrática y más participativa.

Imbernón (1994:93) corrobora este punto de vista cuando manifiesta que los profesores «pueden actuar como teóricos críticos, creadores de sus propias teorías, comprobando su validez y aplicación en la práctica y también como estrategias en la práctica rentabilizando sus esfuerzos políticos y decisiones para la solución de las situaciones problemáticas». El profesorado desde esta perspectiva debe implicarse, de forma sistemática, en estrategias de investigación desde su práctica docente, buscando soluciones para la mejora de la misma.

Cochran-Smith y Lytle (1993) definen la investigación del profesor como una indagación sistemática e intencional acerca de su escuela y del trabajo de clase:

- Por sistemático se entiende un camino ordenado de reunir y recoger información, experiencias documentadas dentro y fuera de la clase, así como información relativa a pensamientos y creencias que no tienen una aparente expresión material.
- Por intencional nos referimos a que es una actividad planificada más que espontánea. El énfasis puesto en esta característica intencional de la investigación guarda una estrecha relación con la idea de aprender deliberadamente de la investigación, así cualquier actividad en clase debería ser para el profesor una propuesta de indagación que le permitiera un descubrimiento personal para dar sentido a su experiencia.
- La investigación además es considerada una actividad social y constructiva, que no sólo proporciona fragmentos separados de datos y resultados que informan sobre actividades de cada profesor en su clase, sino que además, informan a todos los profesores que realizan investigación, y aunque en un principio no haya intención de generalización pueden llegar a hacerse relevantes para una gran variedad de contextos y ser aplicadas para mejorar la práctica de la escuela en su totalidad.

Los comentaristas relacionados con el tema de la investigación-acción, parecen coincidir en que su origen se produce a partir de la obra de Kurt Lewin (1948) relativa a la teoría del cambio en la organización formal. El modelo de Lewin de investigación-acción se basa en un ciclo en espiral de descubrimiento conceptual, donde se sitúan actividades como la planificación, acción y evaluación. Según Webb (1996) el efecto esencial del trabajo de Lewin, orientado a elaborar proyectos para la integración y la justicia social, consiste en destacar que la investigación debe tener esencialmente un efecto práctico sobre la realidad para modificarla y mejorarla. Sus

proyectos de investigación, con una tendencia eminentemente práctica, fueron más tarde desarrollados por Elliott (1990) con una propuesta que progresa en una serie de ciclos en espiral de planificación, acción, observación y reflexión. Este enfoque, eminentemente práctico, se enriquece más tarde con la teoría crítica, especialmente con el trabajo de Carr y Kemmis (1988).

Carr y Kemmis (1988) entienden la investigación-acción como una forma de indagación colectiva y reflexiva llevada a cabo por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de su propia práctica social o educativa, así como para comprender esas prácticas en contextos particulares. En esta aproximación, la investigación-acción se produce sólo cuando es colaborativa, lo que supone una acción examinada críticamente por los miembros del grupo, un examen que está basado fundamentalmente en la aplicación de procesos de reflexión sobre la práctica. En este sentido se expresa Imbernon (1994) al considerar que la investigación-acción es uno de los procesos más importantes en, para y desde la formación del profesorado desde la investigación, ya que por medio de ella se pretende que los profesores sean, no solo conocedores de la situación real, sino también transformadores de la práctica docente.

Además de establecer una relación entre conceptos como la investigación y la colaboración, los términos «investigación-acción» y «práctica reflexiva» quedan estrechamente relacionados como señalan las investigaciones de Carr y Kemmis (1988), Elliott (1993). La práctica reflexiva es ahora considerada una clave para el desarrollo profesional en muchos ámbitos, no sólo en el ámbito educativo. El trabajo de Schön (1983, 1987) explorando los procesos de «reflexión en la acción» establece una estrecha relación entre la investigación y la reflexión. Por su parte Bryant (1996) proporciona una definición de investigación-acción a partir de una propuesta reflexiva, considerando que la investigación-acción es vista como una forma de indagación práctica, caracterizada por una reflexión personal de ciclos en espiral, donde están presentes la planificación, actuación, observación y reflexión. Hall (1996) expone la tensión dialéctica existente en los proyectos de investigación-acción entre la reflexión y la acción, ya que cada una informa a la otra permitiendo un proceso de cambio planificado.

Según Kemmis (1996) la investigación acción educativa permite dar el control sobre el proceso de reforma educativa a aquellos que están realmente implicados en la acción. La extensión en la que esto ocurre puede variar, produciéndose tres posibilidades:

Investigación acción técnica. Se identifica con la búsqueda de una práctica efectiva y suele venir determinada por un agente externo que promueve la investigación entre los miembros de un centro.

La investigación acción práctica. Se dirige a la mejora de la comprensión y la acción del práctico, aunque no se plantea cuestiones más allá de la mejora de la práctica de los participantes en el proyecto de investigación.

La investigación acción emancipatoria. Surge desde el propósito de los miembros de un centro, los cuales adoptan un compromiso y una responsabilidad para buscar una emancipación liberadora de los dictados irracionales y los hábitos burocráticos.

Estos tres enfoques quedan sintetizados por Zuber-Skerrit, cuyas características ofrecemos a continuación.

Tipo de investigación acción	Propósitos	Rol del facilitador	Relaciones entre el facilitador y los participantes
1. Técnica	Efectividad / eficacia de la práctica educativa Desarrollo profesional	"Experto" desde fuera	Los prácticos dependen del facilitador experto
2. Práctica	Como la (1), pero además alcanzando la comprensión del práctico Transformación de su toma de conciencia	Rol socrático estimulando la participación y la reflexión personal	Cooperación (procesos de consulta)
3. Emancipatoria	Como la (2), pero además propiciando la emancipación desde los dictados de la tradición. Crítica a los sistemas burocráticos. Transformación de la organización y del sistema educativo	Rol de moderador del proceso (la responsabilidad es compartida igualmente por todos los participantes)	Colaboración

La investigación-acción «técnica» tienen como propósito mejorar la efectividad de la práctica educativa, así el práctico depende de las recomendaciones proporcionadas por el investigador que es visto como un facilitador. La investigación-acción «práctica», además de estar dirigida a la mejora de la efectividad tienen como propósito que el práctico desarrolle una comprensión personal de su actuación que le permita un desarrollo profesional constante; en este caso el rol del investigador es un rol socrático que estimula la reflexión sobre la práctica. Finalmente la investigación-acción es «emancipatoria» cuando el propósito no es solamente la mejora técnica y la mejora de la comprensión del práctico, sino que también trabaja la transformación y el cambio de la organización dentro de los límites y condiciones existentes.

Zuber-Skerritt (1996) define la investigación-acción emancipatoria como una indagación colaborativa, crítica y personal, que tiene como propósito no sólo la mejora técnica y práctica del profesor y la toma de conciencia del profesor acerca de su práctica; sino además, el propósito de cambiar el sistema en sí mismo o aquellas condiciones que impiden la deseada mejora de la organización. La dinámica en que se introducen para llevar a cabo la investigación-acción emancipatoria, sigue el proceso cíclico de planificación de estrategia, acción de la estrategia planificada, observación de la aplicación de la estrategia, y crítica y reflexión sobre la ejecución de la estrategia.

La investigación acción-emancipatoria también pretende dar más poder a los participantes para que alcancen la toma de conciencia y confianza en su habilidad para crear una teoría fundamentada a partir de su propia realidad (O'Halon, 1996), una teoría fundamentada en la

experiencia y en la práctica para la solución de complejos problemas en situaciones totalmente nuevas, colaborando en equipos como «comunidades de investigación» (Cochran-Smith y Lyttle (1993). Aunque cada individuo es un científico que contribuye con su propia perspectiva, existe una comunidad no jerárquica fundamentada en el grupo, donde se trabajan procesos de redefinición y reestructuración a través de la reflexión colectiva sobre la práctica (Richards, 1996).

Los profesores tienen que implicarse en la investigación-acción, no sólo para usarla como herramienta de acción social, sino porque su participación los hace más conscientes de la necesidad de un programa de acción e implicarse más activa y personalmente en los procesos de cambio (McTaggart, 1996). Solamente a través de la participación en la planificación y en la implementación de las nuevas prácticas, y la observación y análisis de sus efectos, los profesores podrán aceptar y usar los descubrimientos de la investigación para la mejora de su práctica y la mejora de la institución escolar donde trabajan (Zuber-Skerritt, 1996).

Respecto al matiz colaborador que se aprecia en la mayoría de las propuestas de investigación-acción, según Hall (1996) una vez que la investigación educativa es localizada en una comunidad, implica reconocer que la investigación educativa es una práctica social, como un antídoto a la visión aceptada desde siempre de que la investigación es algo individualista. Ver la investigación como una práctica social fuerza a reconocer que la investigación no es una simple cuestión de aplicar una serie de métodos transcendentales, sino más bien la puesta en práctica de una estrategia legitimada por la comunidad como algo relevante.

Las ventajas de utilizar un proceso de indagación y de investigación para la formación del profesorado han sido destacadas por la mayoría de los investigadores dedicados al tema de la formación del profesorado (Zeichner y Tabachnick, 1991; Maher, 1991). Los proyectos de investigación-acción (Gore y Zeichner, 1991; Altricher, Posch y Somekh, 1995) y de investigación colaborativa (Oja y Smulyan, 1989; Villar, 1992; Bartolomé y Anguera, 1990), han sido utilizados como estrategias de formación del profesorado, especialmente en las fases de formación permanente, aunque también han sido aplicadas en la fase de formación inicial (Nofke y Brennan, 1991) en concreto en situaciones en las que los estudiantes que se forman para llegar a ser profesores tienen acceso a practicar directamente en el contexto escolar.

El profesor reflexivo

Aunque la reflexión no es considerada un paradigma de modo exclusivo (Richardson, 1990; Grimmer, Mackinnon, Erickson y Riecken, 1990), sino un enfoque más dentro de la orientación práctica (Perez Gómez, 1992), como señala Marcelo (1994) no existe un concepto que se utilice con mayor frecuencia en la formación de profesores que el concepto «reflexión». Se ha popularizado tanto, que resulta difícil encontrar referencias escritas sobre propuestas de formación que no incluyan este concepto como elemento estructurador de los programas de formación de profesores.

Durante la última década, el eslogan de «práctica reflexiva» ha sido utilizado por los profesores, por los formadores de profesores, y por los investigadores educacionales de todo el mundo (Zeichner, 1996). Este movimiento internacional en la formación del profesor ha sido una reacción en contra de:

- La visión del profesor como un técnico que lleva a cabo soluciones elaboradas externamente para resolver los problemas diarios con los que se enfrenta.
- Los planteamientos de reforma educativa que suponen que el profesor puede ejecutar, sin más, las propuestas y los programas innovadores ideados o formulados por agentes externos (Tom, 1996)
- La visión del profesor como consumidor del conocimiento curricular (Paris, 1993).

El movimiento de práctica reflexiva implica reconocer al profesor en un papel activo de formulación de los propósitos y fines de su trabajo, de examen de sus propios valores y suposiciones, de desarrollo del currículum y de reforma de la escuela (Reid 1994). La reflexión también significa reconocer que la generación del nuevo conocimiento acerca de la enseñanza, no es una propiedad exclusiva de los colegas de la Universidad o de los investigadores educativos, es reconocer que el profesor tiene ideas, creencias, y teorías que pueden contribuir a mejorar la enseñanza de todos los profesores.

Pero aunque la idea de que el profesor es capaz de generar un conocimiento a partir de la reflexión, es esencial para la práctica de la enseñanza, la mayoría de los centros escolares no prestan atención a estos descubrimientos, ignorando el conocimiento y la experiencia de los profesores de su escuela, utilizando modelos de reforma de la escuela generadas por investigadores que dan soluciones externas a los problemas internos. Las escuelas siguen considerando que la clave para mejorar su enseñanza es utilizar procedimientos definidos correctamente para que los profesores los sigan al pie de la letra, más que desarrollar las capacidades de reflexión de los profesores que les permita hacer juicios complejos sobre la base de una mayor comprensión de los hechos educativos.

La reflexión como un eslogan para la reforma educativa también significa reconocer que los procesos de aprendizaje para la enseñanza continúan a través de toda la carrera profesional. Así, se reconoce que un buen programa de formación del profesor no es sólo el que le prepara para comenzar a enseñar, sino aquel que se compromete con internalizar la disposición y la habilidad para analizar la enseñanza y mejorarla a lo largo de su profesión, es decir, aquel que consigue que los alumnos se comprometan con su propio desarrollo profesional.

Los enfoques tradicionales de formación del profesorado, basados en la racionalidad técnica que atribuyen o reconocen en el profesor una función de mero técnico en la aplicación de conocimientos básicos y normas generales, han quedado totalmente desfasados. Parrilla (1987) sostiene que el profesor que se implica en un proceso de integración ha de enfrentarse a situaciones singulares individuales, ante las cuales hay que dar respuesta desarrollando nuevas habilidades para lo que hay que tomar decisiones en la acción. Por ello, la formación de estos

profesionales debe estar fundamentalmente orientada a la práctica como contraposición a la de aplicar conocimientos.

Finalmente, haremos mención breve a algunos de los rasgos que caracterizan la práctica profesional del docente reflexivo:

Acción reflexiva frente a acción rutinaria

Para Dewey (1933) el proceso de reflexión para los profesores comienza cuando la experiencia se torna difícil y surge algún acontecimiento problemático que no puede ser resuelto inmediatamente. Los profesores experimentan una incertidumbre que les hace volver atrás y analizar su experiencia, durante la acción o después de la acción. A partir de estos planteamientos, Dewey (1933), establece la distinción entre acción rutinaria y acción reflexiva. La acción rutinaria es guiada por la tradición y la autoridad, es una acción asumida por los miembros de una comunidad escolar, establecida mediante un código colectivo para solucionar los problemas y alcanzar las metas de una forma determinada. La práctica de la enseñanza es percibida como algo no problemático, lo cual impide reconocer y experimentar puntos de vista alternativos. Esta acción rutinaria, implica además una acción rápida, instantánea, con poca deliberación.

Desde la concepción de la enseñanza como una acción rutinaria, los profesores pueden ser formados desde perspectivas en donde no aparece la reflexión sobre la práctica, donde se acepta la realidad diaria de la escuela, y en donde se favorece el atender fundamentalmente a la búsqueda de los medios más efectivos para resolver problemas utilizando el código colectivo ya definido con anterioridad por los miembros de la escuela. Los profesores así, pierden el sentido y propósito de su trabajo, comenzando a ser meros agentes de otros, y olvidando que existen muchos caminos para resolver los problemas (Chorao, 1994).

Greene (1986) considera que la «acción reflexiva» debe ser una cuestión activa que implica una persistente y cuidadosa consideración de las teorías y creencias que fundamentan la práctica. Para este autor, la reflexión no puede ser reducida a un proceso donde quedan establecidos claramente los elementos o pasos que hay que dar para alcanzar el grado de reflexión adecuado. Más que un procedimiento para resolver los problemas, hay que ver la reflexión desde una perspectiva holística para responder a los problemas educativos. Así, la acción reflexiva implica algo más que un proceso lógico y racional de resolver los problemas, pues también implica, intuición, emoción y «pasión», y esto es algo que no se puede reducir a una serie de técnicas para que el profesor las use. Es más, la acción reflexiva y crítica trasciende la docencia y el espacio escolar adquiriendo un compromiso social en cuanto al significado de su acción (Imberñón (1994).

La reflexión nos emancipa desde la acción meramente impulsiva y rutinaria, nos dispone a dirigir nuestras acciones teniendo en cuenta los planes y los fines establecidos, y nos prepara para tomar consciencia de qué es lo que estamos haciendo cuando actuamos. Pero conocer qué es lo que estamos haciendo cuando actuamos, no nos asegura que alcancemos el éxito en

nuestras acciones. Los profesores reflexivos no son «héroes», sino que son profesores que sencillamente aceptan un compromiso hacia la indagación sobre su actuación, a aprender de sus fallos, a poseer una mente abierta, y una responsabilidad hacia el aprendizaje desde cualquier situación de enseñanza (Zeichner y Liston, 1996).

Reflexión «sobre la acción» y reflexión «en la acción»

Otra considerable aportación al movimiento de práctica reflexiva ha sido la de Schön (1983), considera que la reflexión debe ser entendida a partir del esquema temporal que supone la reflexión antes y después de la acción, elaborando el concepto de reflexión sobre la acción. La reflexión sobre la acción en la enseñanza ocurre en los momentos de planificación y de revisión final de lo acontecido a lo largo del proceso instructivo. También existe otro proceso reflexivo que es realizado en el mismo momento en que se lleva a cabo la acción y que es denominado reflexión en la acción.

Estos conceptos de «reflexión en y sobre la acción» están fundamentados en una visión del conocimiento y la comprensión de la teoría y la práctica que son diferentes de la forma tradicional que domina el discurso en educación. En la visión tradicional de la racionalidad técnica se concibe la enseñanza con la separación entre teoría y práctica; las teorías son generadas y elaboradas exclusivamente en la universidad y en los centros de desarrollo e investigación, mientras que la práctica sólo existe en la escuela. El trabajo del profesor, de acuerdo con esta perspectiva, reside en aplicar la teoría de la universidad a la práctica de la escuela. Por lo tanto, el conocimiento subyacente a la práctica, o el conocimiento en la acción, carece de interés desde esta perspectiva tradicional. Pero como Schön (1983) argumenta, la aplicación de la investigación externa al mundo de la práctica profesional no suele ayudar ni facilitar el trabajo de los prácticos para resolver los problemas cotidianos con los que se enfrentan diariamente. El conocimiento que es realmente útil para el profesor, es el que él elabora de forma personal a partir de una reflexión en la acción a lo largo del tiempo, en una reflexión acerca de cómo enseña, qué significa para él la enseñanza, etc.

Para Schön (1983) lo realmente importante es el proceso de teorización que él supone en los profesores cuando se enfrentan a la enseñanza y a la resolución de los problemas diarios de clase, especialmente cuando comprueban un vacío entre sus expectativas y el resultado o la práctica en clase. La reflexión «en y sobre» la acción, son mecanismos que los prácticos reflexivos usan para su desarrollo continuo y para aprender desde su clase. El proceso reflexivo en que se introduce el profesor posee una estructura similar a la utilizada para la resolución de problemas (Copeland, 1993). Los problemas no se presentan al práctico como algo empaquetado y elaborado, el práctico debe construir la situación problemática desde el material que recoge acerca del contexto donde sucede el problema, haciendo un puzzle de los elementos problemáticos e inciertos. Cuando establece el escenario del problema, debe indicar cuáles son los aspectos de la situación que llaman su atención, y cuáles son las direcciones que, desde una perspectiva personal y coherente, considera como buenas o malas.

La reflexión una actividad colectiva

Schön (1983) concibe la acción reflexiva como un proceso solitario asociado a la idea del profesor individual en un contexto particular, y no como un proceso social que tienen lugar dentro de una comunidad de aprendizaje. Muchos de los trabajos recientes sobre la enseñanza reflexiva, se han dirigido a considerar la reflexión una práctica social, indicando que el movimiento que dirige la reflexión aislada sin un foro social para la discusión de las ideas, implica una inhibición del desarrollo del profesor, pues las ideas comienzan a ser más significativas y claras cuando se puede hablar de ellas con colegas que comparten una misma realidad (Solomon, 1987; Day, 1993). El aprendizaje que ocurre dentro de un ambiente colaborativo y cooperativo es mayor que el desarrollado de forma individual, ya que es difícil desarrollar una perspectiva crítica de la acción personal en solitario. Implícito en este ambiente colaborativo y cooperativo está la base del pensamiento, tomando como instrumentos básicos la conversación y el diálogo entre los sujetos (Engeström, 1994; Black, 1993).

La reflexión como actividad contextual

Los profesores deben ser estimulados a prestar atención a la propia realización de su práctica en su clase o contexto particular, pero a la vez deben ser estimulados a prestar atención a los aspectos externos relacionados con las condiciones sociales que afectan a su práctica (Kemmis, 1996). Por tanto, deberían ser estimulados a que sus propuestas reflexivas consiguieran no sólo mejorar su práctica individual, sino también las condiciones escolares y contextuales (Zuber-Skerritt, 1996). Si el profesor desea evitar su rol burocrático y una concepción técnica del papel que históricamente se le ha asignado, debe comenzar a ser un profesor reflexivo, no sólo de sus aspectos técnicos sino manteniendo una amplia visión de su trabajo y del ambiente donde se establece su práctica. Así, debe tomar una responsabilidad activa en las metas educacionales y tener un compromiso con ellas dentro del ambiente social en donde surgen.

El profesor colaborador

Es tradicional la tendencia a estudiar el pensamiento del profesor desde una aproximación individual, ahora se intenta hacer una aproximación colaborativa, pues se comprueba cómo el pensamiento se construye a partir de la actividad práctica y colectiva, por lo tanto es esencialmente un proceso interactivo, dialógico y argumentativo (Engeström, 1994; Comeaux, 1991).

La investigación realizada sobre el pensamiento del profesor en años recientes (Calderhead, 1988; Elbaz, 1990), presenta una diversificación de enfoques, pero todos tienen en común considerar el pensamiento del profesor como algo que se crea y desarrolla de una forma individual. La idea del profesor como un pensador colaborativo está ausente de la mayoría de este tipo de investigaciones. Una posible explicación podría ser la imagen tradicional, y generalmente aceptada, del profesor como un práctico individual y autónomo que actúa en su clase de una forma aislada (Hargreaves, 1993). Obviamente esta visión individualista ha sido la

predominante en la psicología y en la ciencia cognitiva desde hace mucho tiempo. La investigación sobre el pensamiento del profesor no es una excepción. La individualidad del pensamiento se manifiesta por una tendencia común a ver el pensamiento como un proceso interno y privado.

Desde la perspectiva que considera el pensamiento como una construcción colectiva, el proceso de conocimiento es visto como algo más que un proceso autónomo, ya que está socialmente organizado y encajado dentro de una actividad histórica (Engeström, 1994). Hoy se habla de cognición compartida más que de una cognición individual (Salomon, 1995). Cuando el pensamiento es definido como un fenómeno individual, se accede a éste sólo de una forma indirecta. Cuando el pensamiento es considerado dentro de una actividad práctica y colaborativa, toma una forma accesible a través de la conversación, el gesto, o algún instrumento mediacional accesible.

Para Hargreaves (1994, 1996) estos planteamientos son la base de la emergencia de nuevas formas de organizar el trabajo de la enseñanza, tales como los equipos de profesores, lo cual significa un cambio radical en la forma en que se concibe la naturaleza del pensamiento del profesor. La cultura colaborativa entre los profesores significa la existencia de relaciones de colegialidad, expresando principios de ayuda, apoyo, planificación, reflexión y «feedback» como una empresa común.

Little (1993) considera que la forma más clara del trabajo colaborativo no se basa en el establecimiento de relaciones de ayuda o asistencia, sino que guarda una estrecha relación con la realización de un trabajo compartido, común, apoyado en equipos de investigación, de «coaching a pares», y de proyectos de investigación en la acción en los escenarios educativos reales (O'Hanlon, 1996). Estas formas de colaboración reducen la incertidumbre, el riesgo, fomentan el compromiso y el desarrollo continuo, y elevan el sentido de eficacia y el éxito entre los profesores. Sin embargo, aunque el estímulo por crear comunidades y culturas colaborativas en la escuela se incrementa, son escasa la que aparecen en la enseñanza.

Las ventajas de la colaboración se demuestran en la aparición de los siguientes principios, destacados por Hargreaves (1996:269):

- Apoyo moral: los aspectos vulnerables se ponen en común y se ayuda a superar los fracasos y frustraciones que acompañan los cambios en sus primeras fases.
- Aumento de eficiencia: se elimina la redundancia entre profesores y asignaturas, existiendo una coordinación entre actividades y responsabilidades.
- Mejora de la eficacia: la colaboración mejora la calidad del aprendizaje de los alumnos, pues estimula la asunción de riesgos proporcionando estímulos positivos y retroalimentación sobre las consecuencias de las acciones.
- Reducción del exceso de trabajo: la colaboración permite compartir las cargas y el exceso de trabajo.

- Perspectivas temporales sincronizadas: la participación en actividades comunes crea una expectativa común respecto al desarrollo temporal del cambio y su implementación.
- Certeza situada: la colaboración reduce la incertidumbre y limita el exceso de culpabilidad.
- Actividad política: La colaboración permite a los profesores interactuar con los sistemas comunitarios y políticos con un sentimiento de mayor confianza en sí mismos.
- Mayor capacidad de reflexión: la colaboración en el diálogo y la acción constituye una fuente de retroalimentación y de comparación que lleva a los profesores a reflexionar sobre su propia práctica.
- Capacidad de respuesta de la organización: la colaboración reúne los conocimientos y capacidades del profesorado permitiéndole responder a las limitaciones del entorno.
- Oportunidades para aprender: la colaboración incrementa las oportunidades que tienen los profesores para aprender unos de otros entre aulas, entre departamentos y entre escuelas.
- Perfeccionamiento continuo: la colaboración estimula a los profesores a no contemplar el cambio como una tarea que termina, sino como un proceso sin fin, un proceso de perfeccionamiento continuo.

Johnson y Johnson (1983) considera que la escuela se puede organizar desde tres criterios: individualista, competitivo o cooperativo. Una estructura cooperativa constituye el primer requisito de una escuela eficiente en donde todos los problemas así como las vías, recursos y apoyos empleados en su solución son compartidos según el paradigma de la «colegialidad» (Santos Guerra, 1989), la cultura de la diversidad (López Melero, 1997) debe denominarse paradigma de la cooperación. Una escuela basada en una estructura cooperativa aprovechará probablemente los conocimientos de todo su personal, estimulará el perfeccionamiento de los maestros y alentará actitudes positivas hacia la introducción de nuevos métodos de trabajo. En breves términos, establecerá el clima cultural necesario para ayudar a los maestros a asumir la responsabilidad del aprendizaje de todos sus alumnos (García Pastor, 1992; Ainscow, 1995).

El profesor como constructor de conocimiento práctico

La investigación realizada sobre el pensamiento del profesor ha reconocido que el conocimiento del profesor es un componente esencial para la enseñanza destacando el rol del profesor como un profesional que puede teorizar, interpretar y criticar su propia práctica. No sólo toman decisiones y poseen un conocimiento acerca de la enseñanza, sino que son también capaces de generar conocimiento acerca de la enseñanza útil para construir un conocimiento base profesional (Leinhardt, 1990). Los profesores no son meros recipientes pasivos del conocimiento generado por profesionales de la investigación, ahora se reconoce el papel del profesor en la construcción de su propia práctica revalorizando su toma de decisiones diaria (Barnes, 1991).

En el trabajo de Cochran-Smith y Lytle (1993) encontramos la idea de que la investigación educacional pone especial atención en el desarrollo de un cuerpo de conocimiento sistemático y riguroso acerca de la enseñanza, prestando poca atención al rol que el profesor podría jugar en la generación de un conocimiento base para la enseñanza. Existe una falta significativa de participación del profesor en codificar cuál es el conocimiento base para la enseñanza, aunque el conocimiento que el profesor tiene acumulado sobre ella está teniendo una gran importancia para propiciar el movimiento desregulador de la práctica docente al que hace referencia Gimeno (1995), pues comienza a ser legitimado como un instrumento válido para la generación del conocimiento base para la enseñanza (Escudero, 1992; Usher, 1996). Al decir que el profesor es un constructor de conocimiento estamos elevando la categoría de su condición profesional, reservándole una parcela en el autogobierno de sus acciones y una autonomía en sus proyectos educativos y curriculares.

Montero Mesa (1997) indica que durante los diez últimos años hemos realizado un considerable esfuerzo en la dirección de investigar los pensamientos y conocimiento de los profesores con la intención, tanto de comprender las concepciones, creencias, dilemas, teorías... que gobiernan la práctica profesional, como de identificar los procesos que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articula el conocimiento base para desarrollar la actividad profesional de la enseñanza. Esto lleva a entender a los profesores como participantes activos e investigadores en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de su trabajo profesional de una manera más reflexiva.

La polémica planteada por considerar la actuación del profesor como una aplicación de teorías basadas en principios científicos o el ejercicio de una tarea artística y creativa, vuelve a ser el fundamento que origina actualmente el interrogarse acerca de la utilidad de los principios didácticos aplicados a la práctica incierta de la enseñanza del profesor (Laursen, 1994; Woods, 1996; Marcelo, 1994). La polémica surge cuando se plantean ¿quién es el verdadero creador del conocimiento para la enseñanza?, el profesor que vive en su clase o el científico investigador que está alejado de la práctica real de la enseñanza. El científico, ¿crea realmente un conocimiento útil para el profesor?, el conocimiento, ¿es verdaderamente sugerente e interesante y puede ser realmente utilizado para mejorar su propia práctica cotidiana?, hasta qué punto el conocimiento es claro y familiar para los profesores, o existe una gran divergencia entre este conocimiento y las teorías de uso de los profesores que practican la enseñanza (Louis y VanVelzen, 1989), hasta qué punto el conocimiento es útil y adaptable, es decir aplicable o practicable por los profesores, indicándoles propuestas de qué hacer y cómo resolver las situaciones problemáticas que preocupan a los profesores (Louis, 1983; Louis y Dentler, 1988).

A partir de los trabajos de Pérez Gómez (1993, 1995) podemos resumir las distintas líneas para aproximarse a determinar la naturaleza y génesis del conocimiento práctico del profesor:

- El enfoque práctico-artesanal: La enseñanza es concebida como una actividad artesanal. El conocimiento sobre la enseñanza se ha ido acumulando lentamente a lo largo de los siglos por un proceso de ensayo y error, dando lugar a una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, mediante el contacto directo

y prolongado con la práctica experta del maestro experimentado y se aprende en un largo proceso de inducción y socialización profesional del aprendiz. Existe una perspectiva conservadora del desarrollo profesional, con poca autonomía al aprendiz y al profesor.

- El enfoque técnico-academicista: Existe una diferencia entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, imponiéndose una obvia subordinación de éste a aquél. El conocimiento experto no surge desde la práctica del docente, sino que se deriva desde fuera y se aplica en la intervención técnica, de una manera cuanto más predecible y mecánica mejor. El práctico, el docente, no necesita el conocimiento experto sino transformado en competencias comportamentales, aquellas que requiere para la ejecución correcta del guión diseñado desde fuera. La autonomía profesional no es mayor que el de cualquier operario de una cadena mecanizada.
- El enfoque hermenéutico-reflexivo: La enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos. El docente es concebido como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas inciertas y conflictivas que configuran su vida en el aula. El conocimiento experto siempre está determinado por el contexto y emerge desde el propio escenario, incorporando factores sociales y políticos.

Resultando que desde una perspectiva amplia, se entiende como un conjunto interrelacionado de conocimientos, valores y teorías implícitas sobre la enseñanza, producidas a partir de procesos de reflexión en la acción durante la experiencia docente, y caracterizado por la habilidad para manejar los procesos interactivos del aula y afrontar las situaciones imprevistas que se producen (Bautista y Jiménez, 1991).

De esta forma, el profesor es concebido como aquel que posee un conocimiento propio que le permite analizar situaciones, tomar decisiones, y actuar innovando su trabajo (Medina, 1995). El profesor no sólo toma decisiones desde la perspectiva de procesamiento de información sino que a través de su teoría práctica personal redefine su actuación y reconstruye el currículum para mejorar su práctica. Es a partir de este planteamiento donde se puede establecer la epistemología de la práctica y donde podemos encontrar las bases del conocimiento profesional para la enseñanza, pues el poder del profesor se produce a través de la reflexión sobre su práctica.

Pérez Gómez (1987, 1988), considera que el conocimiento práctico es personal, individual, y es útil para manejar la complejidad y la singularidad del aula y resolver los problemas que se le presentan.

Para Clandinin y Connelly (1986) el conocimiento práctico-personal se compone de filosofías personales (conjunto de conocimientos, creencias y teorías implícitas que ha ido construyendo en su historia de vida), ritos (expresa aspectos relevantes de una filosofía que están unidos a significados profundos y ocultos), imágenes (formas sumativas de experiencias en las que ha existido una implicación afectiva del profesor, sirviendo para dar sentido a las

situaciones que experimenta), unidades narrativas (expresa la unidad que se percibe en la vida de una persona, fraguada por confrontaciones continuas de sucesos), y ritmos (hábitos adquiridos o formas de actuar personales que permiten adaptarse a otros contextos y sentirlos como propios).

La experiencia del profesor es esencial para ir construyendo su conocimiento práctico acerca de la enseñanza, pero unida a esta idea de experiencia debe ir la idea de reflexión sobre las experiencias que se van teniendo a lo largo de la carrera profesional. El práctico reflexivo no construye su conocimiento práctico realizando una simple acumulación de información que recoge a lo largo de sus años de experiencia, sino planteando procesos de reflexión y procesos de toma de consciencia metacognitiva para hacer suyas las experiencias que suceden en el transcurso del tiempo. Así, el cambio que se produce en el profesor desde ser un profesor principiante a ser un profesor experto a lo largo del tiempo, es necesario considerarlo desde la construcción de su conocimiento práctico que es el que dirige todo tipo de acciones que se desarrollan en clase. De esta forma, las creencias acerca de la enseñanza, el conocimiento y la práctica tienden a desarrollarse de forma unida y relacionadas entre sí, ya que son interdependientes e interactivas, progresando de una forma gradual mediante un proceso reflexivo constante a lo largo de la vida profesional.

Pero aunque la investigación relativa a la formación del profesorado destaca la necesidad de formar a los futuros profesores profundizando en la generación de su conocimiento práctico, generalmente el conocimiento impartido en Magisterio se reduce a la transmisión de un contenido disciplinar, teórico y riguroso, que excluye las situaciones y fenómenos que son percibidos como centrales para la práctica de la profesión de la enseñanza (Pérez Gómez, 1988). En esta misma línea está la postura de Reynolds (1989) y de Eraut (1994) quienes consideran que el término «conocimiento base para la enseñanza» debería ser interpretado con un significado más amplio, éste no debería ser reducido a un conocimiento proposicional, pues también debería incluir procesos para propiciar el desarrollo de un conocimiento práctico-personal, que estuviese generado a partir del desarrollo de la toma de consciencia del cómo, el cuándo y el porqué de la práctica educativa.

Todas estas clases de conocimiento son necesarias para una ejecución profesional, y deberían ser tenidas en cuenta por los miembros de las instituciones dedicadas a la formación de profesores.

3. ENFOQUES EN LA FORMACIÓN PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La formación permanente del profesorado ofrece un amplio abanico de posibilidades bajo estilos y modelos formativos de diferente valor, entre las formas usualmente utilizadas en formación permanente encontramos: cursos, cursillos, jornadas, talleres y seminarios, y con perspectivas de análisis diferentes, unos centrados en la escuela, otros en la investigación-acción, otros en el trabajo colaborativo. Pueden organizarse en tiempos no lectivos o lectivos,

pueden ser libres, obligatorios o recomendados; pueden responder a las peticiones y necesidades de determinados grupos; pueden ser impartidos por profesores de muy diversa preparación y pueden desarrollarse en diferentes espacios tales como los centros escolares, las facultades, instituciones formativas. etc.

En su variedad habría que considerar la necesidad de una formación para todos los agentes implicados en el proceso educativo, desde el legislador a los profesores de la universidad, pasando por los profesionales de los diferentes niveles educativos. En este sentido, Zabalza (1994) ha identificado tres niveles competenciales:

- El nivel de competencia mínimo, que se refiere a cualquier profesional de la educación.
- Un nivel de competencia intermedio, que incluiría el perfil del profesor especialista en Educación Especial.
- Un nivel de competencia superior, que hace referencia al especialista en procesos de intervención educativa.

El modelo de Birch y Reynolds (1982:1) indica la articulación de los distintos niveles implicados en la integración y que entendemos como diferentes demandas de formación a las que ha de responder cualquier planteamiento educativo dirigido a la diversidad, esto es:

- Nivel 1. Profesores tutores preparados para la integración
- Nivel 2. Profesores de apoyo y para profesionales que trabajan en centros escolares a tiempo completo
- Nivel 3. Personal especializado en formación y asesoramiento que apoyan al personal de educación especial del segundo y primer nivel
- Nivel 4. Personal de la universidad que trabaja en la formación del personal de los distintos niveles
- Nivel 5. Investigación y desarrollo

Por su parte, Balbás (1994) describe cuatro enfoques o tendencias en la formación permanente del profesorado para la integración escolar.

- *Talleres y curso 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.
- *Formación entre compañeros y programas colaborativos*: Incluye aquellas actividades formativas en las que la cooperación e intercambio entre compañeros del centro es la clave; y aquellas otras en que es la formación de un profesor concreto de la plantilla del centro lo que da lugar con posterioridad a la formación de sus propios compañeros (la denominada formación en cascada).

- **Formación modular:** Se trata de cursos de corta duración que se organizan a través de módulos formativos. La característica común de esta formación modular es que los profesores completan un número de unidades didácticas a su propio ritmo y según sus posibilidades y preferencias. Son, sin embargo, curso estándares en contenidos y estrategias.
- **Formación centrada en la escuela:** Son actividades en las que la escuela es la unidad básica de aprendizaje y 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. Han sido las más escasas en la revisión realizada. (Balbás, 1994:316).

Entre los enfoques descritos por diferentes autores a partir de sus trabajos de revisión sobre modelos de formación permanente, presentamos una síntesis de algunos de ellos.

AUTORES Y ENFOQUE	CONTENIDOS FORMATIVO
Balbás (1995) Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Cualificación del profesorado - Cambio de actitudes - Técnicas de colaboración - Autodesarrollo profesional
Fullan (1991) Fallos	<ul style="list-style-type: none"> - Los talleres no repetidos son frecuentes pero ineficaces - Los temas son seleccionados por personas que no son las que recibirán la formación - Falta de seguimiento en las prácticas recomendadas en los cursos - Evaluación sistemática del seguimiento - No adecuación del curso a las necesidades de los participantes - Desconocimiento del impacto diferencial positivo o negativo en el sistema de destino - Carencia de base conceptual en la planificación y ejecución de los cursos de seguimiento
Balbás (1994) Tipos de grupos	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres y cursos cortos: Dirigidos a tareas específicas en breve espacio de tiempo - Formación entre compañeros y programas colaborativos. Incluyendo el profesor de apoyo - Formación modular. Con posibilidad de elección por parte de los profesores según sus intereses - Formación centrada en la escuela a lo largo del proceso de integración.
Ainscow (1995) Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje activo: trabajo en grupos pequeños, fomento de ideas, solución estructurada de problemas, utilización de textos escritos, combinación de varias metodologías, indagación, "sistema de la zudera" - La negociación de objetivos: aclarar, elegir, señalar diariamente, negociarlos, discutirlos por parejas o en grupos, eliminación de obstáculos para la comprensión. - Las estrategias de demostración práctica y retroalimentación: modelado, aplicación en el aula de los contenidos aprendidos, analizar la actividad aprendida y aplicada, contrastar, visitar a otros compañeros, uso de videos o diapositivas, aplicación por los directos del centro de los procedimientos analizados y trabajados. - La evaluación continua: tiempo de reflexión, atención activa, establecimiento de turnos, retroalimentación de grupos, portavoz, informe parciales y finales, formulario de evaluación y conferencias. - Estrategias de apoyo: visitas de clase, romper el hielo, reglamentos, independencia, retroalimentación positiva, relaciones formales, disposición en círculo de los asistentes, utilización de nombres propios.

Desde los planteamientos actuales de nuestro sistema educativo, que opta por un modelo de escuela comprensiva y en el ámbito concreto de la escuela integradora, abierta a la diversidad, se necesitan profesionales que posean cualidades para el desarrollo profesional desde dos dimensiones (Torres González y Sánchez Palomino, 1996):

- La curricular-organizativa, que consistiría en saber diagnosticar la situación del aula y su punto de partida, incluyendo capacidades y ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos, conocer las características del proceso de aprendizaje y estilos, el diseño y planificación de la enseñanza.

- La tutorial, incorporando las demandas sociales de los alumnos diferentes y las expectativas de la familia, logrando así un equilibrio entre la orientación, ayuda y comprensión de todos los alumnos y la atención a las diferencias individuales.

Estos rasgos son deseables en todos los profesionales que forman parte del centro educativo, ya que los alumnos con necesidades educativas especiales no son competencia del profesor de apoyo a la integración, denominado «especialista», pues la responsabilidad de proporcionar respuestas adecuadas a este tipo de alumnos ha de ser compartida, en el marco de una cultura de colaboración propiciada desde el interior de los centros. Para ello, los profesores han de identificarse, a través del Proyecto Educativo, con el centro donde desarrollan su labor, analizando el contexto y las necesidades reales a las que se tiene que enfrentar.

De otra parte, Parrilla (1996:91) señala unas notas características exigibles a cualquier programa formativo:

- *Formación básicamente integradora*, con enfoques globalizadores y no atomizadores de la realidad integradora. Se trata de estudiar el fenómeno educativo, en su conjunto, bajo la óptica de la diversidad y no la diversidad como elemento particular del hecho educativo.
- *Formación con intencionalidad educativa básicamente*. La formación para la atención a la diversidad, debe organizarse en torno a lo educativo antes que a cualquier intervención específica propia del tratamiento tradicional mediante la educación especial.
- *Formación polivalente*. Profesionales formados en la multidisciplinariedad y la polyvalencia, pues ésta «potencia un desarrollo de la atención educativa al alumno y de los servicios educativos centrados en las necesidades individuales del alumno y no en su condición deficitaria; así como que la misma ofrece una formación que prepara al profesor para atender a niños con gran variedad de características»
- *La diversidad como campo de conocimiento base de otros contenidos*. Para muchos especialistas la diversidad aparece como un campo nuevo, nacido del encuentro entre educación especial y educación general. A este conocimiento se unirían los contenidos específicos en función del perfil profesional deseado.
- *Formación integradora entre teoría y práctica*. Espacio donde confluye la doble actividad del profesional constituida por la realidad educativa sobre la que es preciso reflexionar.
- *Desarrollo de actitudes positivas hacia la diversidad*. «Considerar la diversidad como un valor central en el proceso de formación democrática»

Finalmente, el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (1992) establece una serie de rasgos característicos deseables en la formación permanente, con el fin de conseguir una mejora en los nuevos diseños curriculares:

- *Continuidad*, en tanto que sea capaz de adaptarse a una realidad escolar en proceso de cambio.
- *Planificada desde la acción*, será la actividad cotidiana del aula el referente básico para la formación del profesorado.
- *Partir de las necesidades demandadas*, la conexión entre la formación y las características específicas del puesto de trabajo ha de ser una realidad.
- *Nuclearizada en los equipos docentes*, para proyectar una formación que recoja las exigencias de la integración, es necesario implicar a todo el personal que tiene relación con la actividad docente.
- *Participativa*, en cuanto al diseño y planificación de la formación que se pretende.
- *Flexibilidad*, para atender a las distintas ofertas e instrumentos a emplear en la misma.
- *Reconocimiento de la formación*, como una tarea más de la actividad docente.
- Que favorezca un estilo *activo-investigativo* de la formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (1995a). Education for all: making it happen. *Trabajo presentado al «International Special Education Congress»*. (Birmingham) Inglaterra, Abril.
- AINSCOW, M. (1995b). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea-UNESCO.
- BALBÁS, M.J. (1994). *La formación del permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona.: PPU.
- BARNES, H. (1991). Reconceptualizing the knowledge base for teacher education. En Pugach, M.C. Barnes, H.L. y Beckum, L.C. (Eds.), *Changing the practice of teacher education. The role of the knowledge base*, (pp. 3-23). Washington: AACTE.
- BARTOLOMÉ, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7
- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M. T. (1990). *La investigación cooperativa: Vía para la innovación de la universidad*. Barcelona: PPU.
- BAUTISTA, A. y JIMÉNEZ, M.S. (1991). Uso, selección de medios y conocimiento práctico del profesor. *Revista de Educación*, 296, 299-326.
- BIRCH, J. W. y REYNOLDS, M. C. (1982). *Special education as a professional exceptional education quarterly*, 2 (4) 1-13.
- BLACK, K.E. (1993). Restorying ourselves through working together. En: Clandinin, D.J. Davies, A. Hogan, P. y Kennard, B. (Eds.), *Learning to teach. Teaching to learn*, (pp.146-152). New York: Teachers College Press.
- CALDERHEAD, J. (1988). *Teachers' Professional Learning*. London: The Falmer Press.
- CALDERHEAD, J. y SHORROCK, S. (1997). *Understanding teacher education*. London: Falmer Press.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CEC/JA (1992b). *Decreto 164/1992, de 8 de septiembre, por el que se aprueba el Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. (B.O.J.A., 29 de octubre 1992).

- CEC/JA (1993a). *Orden de 7 de mayo de 1993, por la que se convocan actividades de formación en Centros y Actividades de autopereccionamiento dirigidas al Profesorado de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. (B.O.J.A., 29 de mayo 1993).
- CEC/JA (1996). *Orientaciones para el tratamiento a la diversidad*. Sevilla: CEC/JA.
- CLANDININ, J. y CONNELLY, F.M. (1986). Rhythms in teaching: the narrative study of the teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 2 (4), 377-387.
- COCHRAN-SMITH, M. y LYTLE, S. (1993). *Inside, Outside. Teachers research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- COMEAX, M. (1991). But is it teaching?. The use of collaborative learning in teacher education. En Tabachnick, R. y Zeichner, K.M. (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education*, (pp. 151-166). London: The Falmer Press.
- COPELAND, W.D. y otros (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9 (4), 347-359.
- DAY, C. (1993). Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19 (1), 83-93.
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: A study of practical knowledge*. Londres: Croom Helm.
- ELBAZ, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution of research on teacher thinking. EN Day, C. Pope, M. y Dennicolo, P. (Eds.), *Insights into teachers' thinking and practice*, (pp. 15-43). London: The Falmer Press.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993). The assault on rationalism and the emergence of the social market perspectives. En: Elliott, J. (Ed.), *Reconstructing teacher education*, (pp. 20-31). **London:** The Falmer Press.
- ENGSTRÖM, Y. (1994). Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. En Carlgren, I. Handal, G. y Vaage, S. (Eds.), *Teachers' minds and actions: Research on teachers' thinking and practice*, (pp. 43-61). London: The Falmer Press.
- ERAUT, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: The Falmer Press.
- ERAUT, M. (1995). Inservice teacher education. En Anderson, L.W. (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, (pp. 620-628). Cambridge: Pergamon.
- ESCUADERO, J.M. (1992). Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: Nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa. En Escudero, J.M. y López, J. (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares*, (pp. 125-133). Sevilla: Arquetipo.
- GARCÍA PASTOR, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: EUB.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1983). *El profesor como investigador en el aula: una paradigma de investigación y formación del profesorado*. Madrid: Akal.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GIROUX, H. (1994). Los profesores como intelectuales públicos. *Kikirikí*, 34, 39-47.
- GORE, J.M. y ZEICHNER, K.M. (1991). Action research and reflective teaching in preservice teacher education: A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7 (2), 119-136.
- GREENE, M. (1986). Reflection and passion in teaching. *Journal of curriculum and Supervision*, 2 (1), 68-81.
- GRIMMETT, P.P., MACKINNON, A.M., ERICKSON, G.L. y RIECKEN, T.J. (1990). Reflective practice in teacher education. En Clift, R.T. Houston, W.R. y Pugach, M.C. (Eds.), *Encouraging reflective practice in education*, (pp. 20-38). New York: Teacher College Press.
- HARGREAVES, A. (1993). Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture. En Little, J.W. y McLaughling, M.W. (Eds.), *Teachers' work. Individual, collegial, and contexts*, (pp. 51-77). New York: Teachers College Press.

- HARGREAVES, A. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), 423-438.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1983). Effects of Cooperative, competitive and individualistic learning experiences on social development. *Exceptional Children*, 49(4), 323-329.
- KEMMIS, S. (1996). Emancipatory aspirations in a postmodern era. En Zuber-Skerritt, O. (Ed.), *New directions in action research*, (pp. 199-243). London: The Falmer Press.
- LAURSEN, P.F. (1994). Teacher thinking and didactics: perspective, rationalistic and reflective approaches. En Carglen, I. Handal, G. y Vaage, S. (Eds.), *Teachers' minds and actions*, (pp.125-137). London: The Falmer Press.
- LEINHARDT, G. (1990). Capturing the craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19 (2), 18-25.
- LITTLE, J.W. (1993). Professional community in comprehensive high schools: The two worlds of academic and vocational teachers. En LITTLE, J.W. y MCLAUGHLIN, M.W. (Eds.), *Teachers' work. Individuals, colleagues, and contexts*, (pp. 137-164). New York: Teachers College Press.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997). La educación intercultural: El valor de la diferencia. *Ponencia presentada al Encuentro por la Unidad de los Educadores Latinoamericanos Pedagogía 97*. La Habana.
- LOUIS, K. y DENTLER, R.A. (1988). Knowledge use and school improvement. *curriculum Inquiry*, 18 (1), 33-62.
- LOUIS, K.S. (1983). Dissemination systems: some lessons from programs of the past. En Paisley, W.J. y Butler, M. (Eds.), *Knowledge utilization systems in education. Dissemination, technical assistance, networking*, (pp. 65-88). Beverly Hills: SAGE.
- MAHER, F. (1991). Gender, reflexivity and teacher education: The Wheaton program. En Tabachnick, R. y Zeichner, R. K. (Eds.), *Issues and practices in inquiry-oriented teacher education* (pp. 22-34). London: The Falmer Press.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MEC (1982). *La reforma de la formación de los profesores de Educación General Básica*. Madrid: MEC.
- MEC (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid.
- MEDINA RIVILLA, A. (1995). Formación del profesorado e innovación curricular. *Bordón*, 47 (2), 143-159.
- MILLER, L. (1990). The regular education initiative and school reform: Lessons from the mainstream. *Remedial and Special Education*, 11 (3), 17-28.
- MONTERO MESA, L. (1997). Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: investigación y práctica. *Innovación Educativa*, 7, 69-77.
- NOFFKE, S.E Y BRENNAN, M. (1991). Student teachers use action research: Issues and examples. En TABACHNICH, B.R. y ZEICHNER, K. *Issues and practices in inquiry oriented teacher education*, (pp. 189-201). London: The Falmer Press.
- O'HANLON, C. (1996). *Professional development through action research in educational settings*. London: The Falmer Press.
- O'HANLON, C. (1993). Desarrollo profesional y fomento de la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a través de la investigación acción. En LÓPEZ MELERO, M. y GUERRERO LÓPEZ, J.F. (Comps.), *Lecturas sobre integración escolar y social*, (pp. 149-172). Barcelona: Paidós.
- O'HANLON, C. (1993). The importance of an articulated personal theory of professional development. En Elliot, J. (Ed.), *Reconstructing teacher education*. London: The Falmer Press.
- OJA, S. N. y SMULYAN, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. London: The Falmer Press.
- PARIS, C. (1993). *Teacher agency and curriculum making in classrooms*. New York: Teacher's College Press.

- PARRILLA, A. (1987). La figura y la formación del profesor de aula ordinaria en el proceso de integración. En García Pastor, C. (Ed.), *La formación de los profesionales de educación especial. Actas de las IV Jornadas de Universidades de Educación Especial*. Universidad de Sevilla.
- PARRILLA, A. (1996). La formación de los profesores de la educación especial y el cambio educativo. En *XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial*, (pp. 80-99). Dpto. de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-222.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En VILLAR, A. (Coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco*. Madrid: Narcea.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, J. y Pérez Gómez A. (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*, (pp. 398-425). Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En MONTERO, L. VEZ, J.M. (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*, (pp. 29-51) Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1994). La cultura escolar en la sociedad postmoderna. *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 8-16.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. En *Congreso Internacional de Didáctica. Volver a Pensar la Educación*, (pp. 339-353) Madrid: Morata.
- POSCH, P. (1996). Changing the culture of teaching and learning: Implications for action research. En O'HALON, C. (Ed.), *Professional development through action research in educational setting*, (pp. 61-70). London: The Falmer Press.
- RICHARDS, J. (1996). Redefining, reconstructing and reflecting on the group process. En O'HANLON, C. (Ed.), *Professional development through action research in educational settings*, (pp. 103-118). London: The Falmer Press.
- RICHARDSON, V. (1990). The evolution of reflective teaching and teacher education. En CLIFT, R. HOUSTON, W.R. y PUGACH, M. (Eds), *Encouraging reflective practice in education*, (97-118). New York: Teachers College Press.
- SALOMON, G. (1995). *Distributed cognitions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SANCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZALEZ, J.A. (1997). *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- SANTOS GUERRA M.A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización Escolar*. Málaga: Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1989). *Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la escuela*. EAC, Universidad de Málaga: Málaga.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993). La formación inicial. El currículum del nadador. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 50-54.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books.
- SCHÓN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- SOLOMON, J. (1987). New thoughts on teacher education. *Review of Education*, 13 (3), 267-174. Oxford.
- STENHOUSE, L. (1985). El profesor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- TOM, A. (1996). External influences on teacher education programs: national accreditation and state certification. En Zeichner, K. Melnick, S. y Gómez, M.L. (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*, (pp. 11-30). New York: Teachers College Press.

- USHER, R. (1996). A critique of the neglected epistemological assumptions of educational research. En SCOTT, D. y USHER, R. (Eds.), *Understanding educational research*, (pp. 9-33). London: Routledge.
- VILLAR ANGULO, L.M. (1992). *El profesor como práctico reflexivo en una cultura de la colaboración*. Granada: FORCE.
- WEBB, G. (1996). Becoming critical of action research for development. En Zuber-Skerritt, O. (Ed.), *New directions in action research*, (137-165). London: The Falmer Press.
- WOODS, P. (1996). *Researching the art of teaching. Ethnography for educational use*. Routledge: London.
- ZEICHNER, K.M. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of school reform. En ZEICHNER, K. MELNICK, S. y GÓMEZ, M.L. (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*, (pp. 199-214). **New York**: Teachers College Press.
- ZEICHNER, K.M. y LISTON, D.P. (1996). *Reflective teaching*. New Jersey: LEA.
- ZUBER-SKERRITT, O. (1996). *New directions in action research*. **London**: The Falmer Press.