

DILEMAS Y NECESIDADES DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN EL MARCO DE UNA ESCUELA COMPRENSIVA QUE ATIENDE A LA DIVERSIDAD

Dilemmas and needs of teacher training within a comprehensive school with attention to diversity

Dilemmes et nécessités de formation du professorat dans le cadre d'une école compréhensive qui s'occupe de la diversité

José Antonio TORRES GONZÁLEZ

Universidad de Jaén. Departamento de Pedagogía. Campus de Las Lagunillas s/n, 23071-Jaén

BIBLID [0212 - 5374 (1999-2000) 17-18; 183-199]

Ref. Bibl. JOSÉ ANTONIO TORRES GONZÁLEZ. Dilemas y necesidades de formación del profesorado en el marco de una escuela comprensiva que atiende a la diversidad. *Enseñanza*, 17-18, 1999-2000, 183-199.

RESUMEN: En el contexto discursivo de un tema siempre actual como la formación del profesorado, este artículo pretende analizar los dilemas que se plantean en el diseño y desarrollo de los planes de formación inicial del profesorado y su posterior incidencia en las necesidades que se generan en el desarrollo profesional. Desde la perspectiva de una necesaria coordinación, intentamos justificar la necesidad de una formación de los profesionales más acorde con los principios de atención a la diversidad y la exigencia de redefinir un nuevo perfil que mejore la competencia profesional del profesor, para ofrecer respuestas a las necesidades, especiales o no, de los alumnos y alumnas.

SUMMARY: In the context of an always fashionable and current issue such as teacher training, the aim of this paper is to analyse the dilemmas implicit in the design and development of teacher initial education schemes and its subsequent influence on the needs generated in the professional development. Assuming that coordination is necessary, we try to justify the need for a type of teacher training which takes into account the principles of attention to diversity and the need to re-define a new profile with a view to improve teachers' professional competence, so that they can offer suitable answers to the needs –whether special or not– of learners.

RÉSUMÉ: Dans le contexte discursif d'un sujet toujours actuel comme l'est la formation des professeurs, cet article a l'intention d'analyser le dilemme que l'on se pose en proposant le dessin et le développement des plans de formation initiale des enseignants et leur postérieure incidence sur les besoins que ce développement professionnel entraîne. En envisageant la coordination comme nécessaire, nous essayons de justifier le besoin d'une formation des professionnels plus en rapport avec les principes d'attention à la diversité et l'obligation de définir à nouveau le profil professionnel qui soit capable d'améliorer la compétence du professeur, pour pouvoir donner des réponses aux nécessités spéciales ou non des élèves.

1. INTRODUCCIÓN

El movimiento hacia la respuesta a la diversidad en una escuela integradora, tiene multiplicidad de implicaciones para los profesores y para las propias instituciones educativas que deben centrarse en la búsqueda de estrategias de ayuda para todos los alumnos con el fin de que puedan desarrollar al máximo sus posibilidades. Actualmente, esta opción de política educativa que se refleja en las bases teóricas que subyacen en la reforma del sistema educativo español, plantea numerosos problemas en su desarrollo. Es necesario, por tanto, analizar y profundizar en los aspectos que puedan favorecer y dificultar, tanto en la formación inicial como en el desarrollo profesional, e intervenir adecuadamente para que los profesores trabajen en condiciones óptimas y puedan rendir al máximo de sus posibilidades.

Justificar la necesidad de una formación de los profesionales más acorde con los principios de atención a la diversidad e integración y con los planteamientos de la reforma educativa en nuestro país, será el eje fundamental alrededor del cual girarán nuestras aportaciones, sobre todo, si pensamos que la formación de los profesionales de la Educación Especial puede ser considerada como un espacio de reformulación, análisis y reconstrucción de todo el proceso de cambio educativo que promueve la misma (Parrilla, 1996).

La formación del profesorado es un tema de actualidad que preocupa a la sociedad, a la administración educativa y a los propios profesionales. Urban (1990), identifica dos tipos de preocupaciones en relación con la formación de los docentes: una preocupación *técnica* que insiste en la regulación de la enseñanza desde la formación docente y una preocupación *liberal* orientada a la creación de contextos

de reflexión profesional para el profesorado. Ambas se han manifestado en el ámbito profesional aunque con diferentes formas de acción y desde contextos distintos. Mientras la primera ha planificado la formación inicial y en ejercicio a través de las directrices de la administración educativa, la segunda ha surgido de las propias necesidades de los docentes. No obstante, la falta de una estructura clara de los propios sistemas formativos favorece que actualmente convivan las dos preocupaciones y que de ellas hayan surgido modelos formativos alternativos que responden a orientaciones conceptuales diversas. Desde esta perspectiva, parece obvio que las propuestas formativas no son neutras en sí mismas sino que se orientan según determinados valores, conceptos y culturas sobre la escuela, los profesores y el cambio. En este sentido consideramos que el estudio, la identificación y caracterización de los enfoques conceptuales *«permite comprender los planteamientos formativos desde su finalidad y desde su fundamentación teórica, a la vez que facilita el reconocimiento de las distintas prácticas formativas desde una perspectiva conceptual coherente»* (Fernández Cruz, 1999: 48).

Desde los planteamientos de Zeichner (1983) caracterizando los diferentes modelos paradigmáticos (conductista, tradicional-oficio, personalista y orientado a la indagación) para conocer los distintos enfoques conceptuales sobre la formación, han sido muchos los autores que han elaborado diferentes enfoques sobre la formación docente. Liston y Zeichner (1993) hablan de tres tradiciones formativas: conservadora, progresista y radical. De Vicente (1993), en un análisis sobre el discurso de la formación docente, establece cinco enfoques: académico, tecnológico, humanista, práctico y crítico. Marcelo (1995) destaca que han existido una serie de orientaciones conceptuales que han influido en la formación del profesorado: Orientación Práctica, Académica, Tecnológica, Personalista y Social Reconstruccionista.

Consideramos que cada enfoque ha generado su propio discurso sobre la práctica y aunque ninguno de ellos comprende en su totalidad la complejidad de la formación del profesorado de Educación Especial, sí es cierto que alguno de ellos muestra una mayor sensibilidad a las cuestiones propias de este ámbito. Por todo ello, consideramos que es necesario admitir la pluralidad paradigmática para comprender la configuración del colectivo de profesionales de la educación y que, tanto los diseñadores como los participantes en los procesos formativos, asuman el compromiso abierto, crítico y reflexivo en la búsqueda de marcos conceptuales de referencia contextualizados, sensibles y coherentes con los planteamientos de la diversidad.

Este trabajo se enclava, por un lado, en el análisis de contenido (Bardin, 1986) de los planes de formación inicial de los profesores y, por otro, en el marco de la formación en centros y en la investigación-acción colaborativa (Medina y Rodríguez, 1994; Torres González, 1996) que permite la clarificación y el diagnóstico de situaciones problemáticas, la formulación de estrategias de acción, el análisis e implementación de las mismas y la evaluación en un proceso que se repite en ciclos continuos. La tarea implica clarificar y analizar las problemáticas que se plantean a los profesores en el desarrollo de su labor docente con alumnos con necesidades educativas

especiales desde una triple dimensión: el conocimiento sobre la educación especial (ligado a su plan de formación inicial y a su posterior perfeccionamiento), la actitud hacia los procesos de integración y diversidad y la aptitud para el desarrollo de técnicas específicas para alumnos con necesidades especiales. Para ello se han utilizado las producciones de los profesores en seminarios de trabajo y las técnicas propias de la observación participante.

2. LA REPROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE: UN NUEVO PERFIL EN EL ÁMBITO DE LA ESCUELA INTEGRADORA Y ABIERTA A LA DIVERSIDAD

En la actualidad existen determinadas manifestaciones en nuestro ámbito profesional que dejan translucir la crisis de la formación. Por un lado, el malestar docente generalizado, determinado por multitud de factores y que el profesorado pone de manifiesto de manera persistente, a la vez que su escepticismo hacia la formación docente como medio de ayuda para mejorar las condiciones en el desarrollo de su labor docente. Por otro, la desregulación de la función docente y la aparición de nuevas preocupaciones que configuran estrategias de resistencia al cambio motivadas fundamentalmente por la implantación de nuevos planteamientos curriculares y, por último, la desestructuración de la actividad formativa.

Los grandes cambios que se producen en nuestra sociedad tanto a nivel cultural, como económico, laboral y tecnológico hacen que ésta demande un sistema educativo acorde con los procesos de cambio. En este sentido la formación del profesor y las reformas educativas son dos componentes imprescindibles para lograr una educación de calidad. Surgen así continuas referencias al profesor como profesional y a la noción de profesionalización docente. En este sentido Villar (1990: 207) ha manifestado que los «*conceptos profesión y profesionalismo constituyen ideas-eje en los proyectos que las administraciones educativas de distintos países han introducido en las leyes para reformar la formación del profesorado*».

Desde la perspectiva actual de nuestro sistema educativo, que opta políticamente por un modelo de escuela comprensiva, y en el ámbito concreto de la escuela integradora y abierta a la diversidad, se necesitan profesionales cualificados fundamentalmente desde dos dimensiones (Torres González y Sánchez Palomino, 1996), de una parte la *dimensión 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; conocimientos sobre el diseño y planificación de la enseñanza; y, de otra, la *dimensión 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. De esta forma podríamos llegar a conseguir una aproximación entre el docente como profesional y el docente como persona. Todo ello supone que los profesores adquieran una serie de competencias que les permitan traducir las teorías formales, en pensamiento práctico. Se trataría de construir un nuevo conocimiento pro-

fesional que sería una síntesis integradora del conjunto de saberes, normas y actitudes que sobre la acción docente va construyendo cada profesor (Goodson y Cole, 1993). El hacer profesional se ha de identificar con el saber innovador, *capaz de distanciarse de la práctica para comprenderla y valorarla y a la vez proyectarse en ella, viviéndola, penetrándola y transformándola* (Medina y Rodríguez, 1995: 438).

Ante esta situación el proceso de reprofesionalización surge y se incardina en la construcción de ese saber innovador y exige a los profesionales de la educación un esfuerzo para indagar y reflexionar sobre su práctica para mejorarla. Desde esta premisa la tarea pasa por establecer las bases de una coordinación entre las exigencias de una formación continua y la formación inicial. En el caso de que la formación inicial configurara la personalidad del profesor, la formación permanente generará teorías y decisiones sumativas, estableciendo procesos y generando dilemas de forma renovadora pero sin llegar a la ruptura y sin partir de la crítica de la formación inicial adquirida. Parece evidente que el nuevo perfil del profesional que demanda la reforma, y dentro de ella, el proceso de atención a la diversidad de los alumnos, exige la necesidad de establecer criterios de coordinación entre la formación permanente del profesorado y su formación inicial tales como: la revisión de los Planes de Estudios de las Carreras de Formación del Profesorado, convirtiéndolos en una vía realista y de aplicación práctica para el trabajo que se ha de desarrollar; el establecimiento de un Plan de Prácticas de Enseñanza que permita una mayor colaboración entre los centros de formación y los centros de ejercicio; la configuración una red de centros, acogidos al régimen de prácticas, procedentes de las facultades de Ciencias de la Educación, con carácter permanente y con una reglamentación precisa y dotada con fondos públicos, bien procedentes del MEC, comunidades autónomas, o a través de las universidades u otros organismos y la organización de cursos de profesores para temáticas específicas, en función de las necesidades de un centro o de varios de una zona, de acuerdo con problemáticas concretas.

Sin embargo, no podemos aspirar a que la formación inicial ofrezca productos acabados (Montero, 1989), sino que tendríamos que entenderla como una primera fase de un proceso, largo y diferenciado, de desarrollo profesional. No debemos olvidar que la ansiedad y el rechazo que muchos profesionales manifiestan ante la integración en sus aulas de alumnos con necesidades educativas especiales está estrechamente relacionado, en la mayoría de las ocasiones, con la falta de preparación e información y con la inexistencia de experiencias en éste ámbito (Torres González, 1996). Los objetivos, por tanto, de la formación inicial habrán de incluir dimensiones que hagan referencia a los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes relacionadas con el proceso de atención a la diversidad de los alumnos. Una nueva formación que debería pivotar sobre un eje: la relación teoría-práctica y determinada por una triple exigencia: el incremento y cambio en el conocimiento científico, la evolución de la sociedad que se refleja en el cambio de las formas de pensar, sentir y actuar y el continuo desarrollo del conocimiento docente.

Si hay una nota característica sobre la formación y desarrollo de los profesionales en el proceso de integración es el dilema entre una formación que no parece ajustarse a las demandas de la integración escolar y la exigencia de una formación teórico-práctica y desarrollo profesional que facilite la práctica, la intervención educativa y el quehacer profesional.

En definitiva, podíamos afirmar que *el conocimiento profesional, en cuanto objetivo del continuo formación inicial-permanente* (Medina y Rodríguez, 1995: 437), exige una redefinición del perfil profesional y del rol docente para atender la diversidad de los alumnos, que ha de conjugarse con otra serie de conceptos fundamentales en la práctica educativa precisados por Shulman (1987): conocimiento general de la naturaleza pedagógica, conocimiento curricular, conocimiento de la materia, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de los fines, objetivos y valores educativos. Desde esta perspectiva se fomentarían proyectos que el profesor sintiera como suyos, fruto del análisis de la realidad en la que va a desarrollar su labor y del consenso entre sus compañeros, que permitan diseñar y desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que puedan tener cabida diferentes capacidades, ritmos y estilos. Se trataría de asumir el hecho educativo como heterogéneo (Torres González, 1999). Esta situación requiere una forma de trabajar distinta, que conlleva una necesidad de formación, no exenta de un cambio de actitudes. Pero además, estaríamos ante un proceso de construcción de una cultura propia, en la que la colaboración y la participación, a través de dinámicas de grupo adecuadas, sean los ejes nucleares del proceso. Una cultura de colaboración, expresada en la interdependencia de los miembros en la labor docente, aunque respete la individualidad, ayuda a comprender mejor a cada uno su enseñanza y aprender de la de los demás, dotando al centro de un sentido de comunidad.

3. LOS DILEMAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Reynolds (1990) identifica una serie de ejes estructurales y semánticos que pueden ser válidos para delimitar las referencias y el estado actual de la formación en integración y que, a su vez, podrían constituirse en elementos para enmarcar el espacio que la formación de profesorado –en relación a la integración– debe constituir en nuestra disciplina. Estos ejes se presentan no sólo como tendencias sino como dilemas o polos de un continuo sobre los que fluctúa la estructura y los contenidos de la formación.

Del análisis del contenido de los planes de formación inicial desde el plan 1950 y 1967, considerados como planes generalistas, hasta los planes actuales jalados por la especialización hemos podido detectar y configurar dos dilemas fundamentales. El *primer dilema* trata de discernir sobre la conveniencia de que el contenido que reciban los profesionales que van a ejercer su labor en el ámbito de la integración sea un contenido centrado en los déficits (programas categoriales) o, por el contrario, éste sea más general (programas no categoriales). *El segundo*

dilema representa la dicotomía del doble discurso formativo en integración. Nos referimos a una formación común frente a una formación especializada. Son dos cuestiones que merecen ser analizadas. Con respecto a la primera, la revisión de la literatura sobre la formación del profesorado en Educación Especial indica dos tendencias claras que nos llevan a destacar la existencia de dos tipos de programas de formación: categoriales y no categoriales. La aceptación de una u otra tendencia nos lleva a asumir de una u otra forma la Educación Especial. Así, el modelo médico (predominante en los centros específicos) tiende a conceder mayor importancia a la atención basada en las carencias, lo que implica una gran especialización por parte de los profesionales para dar respuestas educativas a las distintas deficiencias que se puedan presentar en dichos centros; mientras que el modelo pedagógico (predominante en escuelas ordinarias) centra su atención en la normalización del medio de vida de los alumnos y, por tanto, los profesionales deben poseer un conocimiento básico de cómo trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales.

En los modelos o programas de formación categoriales, la formación de los profesionales se realiza sobre la base de categorías deficitarias (Wang, Reynolds y Walberg, 1987), lo cual se reflejaría en las asignaturas que configuran el currículum formativo (educación de ciegos, educación de sordos...) que pueden dar lugar a titulaciones o especializaciones basadas en los déficits, como «profesor de Educación Especial especialista en ciegos». Es una formación, en suma, coherente con el enfoque educativo centrado en los déficits, que ha formado parte del pasado aunque continúa, en cierto sentido, aún vigente. No obstante, los programas categoriales han sido rechazados por un gran número de autores (Blackhurst, Bott y Cross, 1987) en cuanto a los niños que presentan necesidades educativas especiales, dado que las etiquetas con las que son catalogados son aplicadas con poca precisión. Los alumnos etiquetados son estigmatizados, las categorías producto del etiquetaje producen expectativas negativas y los sistemas de clasificación suelen ser insensibles e inamovibles ante los cambios rápidos que se producen en los alumnos.

A estos argumentos en contra de los programas categoriales habría que añadir los que se relacionan con la formación de los profesionales que deberán llevarlos a efecto. Este tipo de formación, que asume una tecnificación del profesor que gira en torno a las distintas categorías del déficit que presentan los sujetos, cae en la redundancia y supone un obstáculo dentro del desarrollo profesional. La comparación de distintos programas de formación basados en categorías nos muestra que existen repeticiones, sobre todo, en los conocimientos relacionados con los procesos curriculares, la valoración y el diagnóstico, las responsabilidades legales y la actuación de los equipos interdisciplinares.

La tendencia hacia modelos formativos no categoriales es un movimiento que se ha iniciado recientemente, no sólo por las demandas emergentes en la implementación de la integración, sino además, porque los modelos formativos polivalentes responden a la filosofía y principios de normalización e integración, que son básicos en la orientación conceptual de los programas formativos (Cuomo, 1991; Simpson, Whelan y Zabel, 1993).

En el otro polo del continuo, los programas formativos no categoriales se caracterizan porque entrenan al profesorado en destrezas y habilidades necesarias para trabajar con programas de integración, mediante el desarrollo de métodos de enseñanza cooperativa, así como en competencias de conocimiento que abarcan desde contenidos y estrategias didácticas, hasta competencias más específicas de actuación y/o intervención, como pueden ser la valoración de las necesidades educativas y el proceso de adaptación del currículum.

El conocimiento y la identificación de estas destrezas y competencias proceden, generalmente, de las investigaciones y estudios para la implementación de programas de integración, que han abordado las demandas y necesidades identificadas o requeridas por los profesores tutores y los profesionales de la Educación Especial. Desde esta perspectiva, señalamos la investigación realizada por Blackhurst y otros (1987) para identificar las competencias que utilizaban los profesores con alumnos integrados en sus aulas. Los resultados de este estudio se agruparon, a través de las declaraciones de los profesores sobre competencias, en seis áreas de trabajo que delimitan, a su vez, seis funciones. Destacamos, por su interés, las áreas de trabajo: a) desarrollo de estrategias de orientación para facilitar el inicio de la integración, b) evaluación de necesidades y objetivos contextuales, c) estrategias de planificación, d) implementación de estrategias de enseñanza, e) facilitación del aprendizaje y f) evaluación del aprendizaje.

Con posterioridad y, en la misma línea del trabajo anterior, Reynolds, Birch, Grohs, Howsam y Morsink (1980), basándose en las respuestas a los cuestionarios facilitados a mil profesores, identificaron diez grupos de competencias que podrían ser relevantes para los profesores que trabajan en el ámbito de la integración: 1) el currículum: diseño, desarrollo y adaptación, 2) enseñanza en destrezas básicas, 3) organización y gestión de la clase, 4) colaboración con otros profesionales, 5) relaciones profesores-padres, 6) relaciones entre alumnos, 7) condiciones excepcionales, es decir, formación en las características generales asociadas a las necesidades especiales, 8) diagnóstico-evaluación, 9) enseñanza individualizada, 10) valores profesionales.

La tendencia a configurar la formación hacia modelos formativos no categóricos significa, en definitiva, abogar por una formación que conceptualmente esté articulada en torno a programas formativos basados más en las necesidades educativas especiales, en las estrategias para la diversidad, en los procesos de adaptación de la enseñanza, en el diagnóstico y valoración de las necesidades de los alumnos, en los apoyos y recursos que se ofrecen para el acceso al currículum ordinario, en estrategias instructivas y métodos de enseñanza cooperativos. En este sentido, coinciden en gran medida las posturas en cuanto a los conocimientos y contenidos a tener en cuenta en el proceso de formación inicial que tiene como referente la diversidad y la heterogeneidad que implica la integración (Parrilla, 1992; García Pastor, 1993; Balbás, 1995; León, 1994; Sánchez Hípola, 1995; Torres González, 1999).

La segunda cuestión objeto de análisis, está relacionada con el dilema sobre el tipo de formación, generalista o especialista. En este sentido, el hecho de que las disposiciones legales que regulan la integración desde el año 1982, plantean la educación de alumnos con necesidades educativas especiales en aulas de centros ordinarios, implica la necesidad de reflexionar sobre qué tipo de formación reciben en la actualidad los futuros profesionales de esos centros, así como su relación con la formación recibida por los especialistas en Educación Especial.

El eje central de este apartado se centrará en cuestionar el tipo y los contenidos de la formación de los profesionales desde la búsqueda de respuestas a cuestiones como: ¿qué conocimientos deben adquirir los profesionales para desarrollar su labor en contextos educativos integradores?, ¿sería más adecuada una formación específica, con contenidos igualmente específicos o primero una formación generalista para acceder después a la especialización? Se trata, en definitiva, de problematizar en torno a una titulación única (especial) o una titulación doble (primero general y luego específica). En este sentido, Birch y Reynolds (1982); Wang, Reynolds y Walberg (1987), se preguntan sobre si los profesores de Educación Especial deben obtener una doble titulación o es posible que su formación se conciba directamente como especial.

Por otra parte, esta dicotomía en cuanto a los contenidos de la formación vinculados a un tipo u otro de titulación, ha de resolverse necesariamente a través de una formación en contenidos básicos y comunes tanto para el profesorado ordinario como para los profesionales de la educación especial. En este sentido, Zabalza (1994: 66) afirma que:

para el profesional de la Educación Especial y, sobre todo, para aquel que ha de estar en contacto permanente con los sujetos con necesidades educativas especiales, el tronco básico de su profesionalidad y ha de venir de su «identidad como educador» y no de una especialidad o unos conocimientos particulares.

Los dominios y tópicos que Reynolds (1990) incluye como «*conocimiento base*» sobre la enseñanza en situaciones de diversidad educativa y que podrían servir como punto de partida en la revisión de los programas formativos de los profesionales de la Educación Especial son los siguientes:

- Conocimiento de los Principios Legales y Éticos sobre la diversidad: bases legales de la integración escolar, dilemas, problemas y valores que promueven la diversidad.
- Conocimiento del Currículum General y Común: sus modificaciones y adaptaciones. Proceso de elaboración del currículum y procesos de adaptación a las necesidades educativas individuales y grupales.
- Conocimiento de Teorías y Estrategias de Enseñanza: teorías y sistemas de enseñanza, tipos de aprendizaje, modelos de enseñanza, estrategias de enseñanza adaptadas a la diversidad, etc.

- Conocimiento de la Organización Escolar y Gestión: planificación y dirección de actividades en grupos caracterizados por la heterogeneidad, clima y ambiente del aula; reglas y normas, conflictos, etc.
- Conocimiento de Teorías y Procesos de Asesoramiento y Consulta Profesional: modelos y procesos de asesoramiento, fases, modelos y estrategias de apoyo externo e interno, estrategias formativas y procesos de trabajo con compañeros.
- Trabajo con Padres: modelos y estilos de trabajo familia-escuela, el papel de la comunidad.
- Relaciones entre Alumnos: modelos y estrategias de trabajo que promueven la interacción y contacto entre alumnos.
- Condiciones Excepcionales: descripción de las condiciones que producen situaciones de excepcionalidad. Necesidades Educativas Especiales.
- Conocimiento de Modelos de Diagnóstico y Evaluación: evaluación de necesidades educativas, modelos de evaluación de necesidades, estrategias de evaluación y evaluación de procesos educativos y programas.
- Actitudes y Desarrollo Profesional: actitudes y valores hacia la diversidad, modificación de actitudes, desarrollo profesional, etc.

Una propuesta similar de currículum formativo es la que presenta Zabalza (1994) en la que identifica cuatro grandes espacios de formación que los distintos profesionales, en función de su nivel de intervención, deberían adquirir sobre: los sujetos con necesidades educativas especiales, el dominio del ámbito disciplinar o contenidos a enseñar, conocimientos sobre la escuela y la estructura organizativa, conocimientos de sus propias características como profesionales de la Educación Especial. La articulación e interrelación de estos niveles dará lugar a cuatro grandes áreas formativas:

- *Contenidos teóricos básicos* que servirán de base a los conocimientos y actuaciones profesionales.
- *Contenidos procedimentales*, referidos a lo que deben «saber hacer» los profesionales: técnicas, elaboración y desarrollo de programas...
- *Contenidos actitudinales*, relacionados con el desarrollo personal del profesor.
- *Contenidos prácticos*, para realización de prácticas en escenarios reales bajo la supervisión de profesionales experimentados.

En definitiva, podemos observar que todas las tendencias y planteamientos formativos nos sitúan ante un espectro amplísimo y diversificado de realidades cuyo objetivo común será el de formar a los futuros profesionales para que sean capaces de ofrecer respuestas a las necesidades tanto de los sujetos con necesidades educativas especiales como a las de los considerados «normales» (Zabalza, 1994). En este sentido, y, desde la base de la complejidad del hecho educativo, consideramos que son necesarios modelos de formación no categóricos, cuyos contenidos estén orientados a las exigencias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar de la

Educación Especial, tanto en su dimensión teórica como práctica, promoviendo y facilitando el uso de metodologías y estrategias didácticas que generen modos de pensamiento y acción, propios de profesionales críticos-reflexivos, capaces de trabajar individual y colectivamente junto a otros profesionales.

4. EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS PROFESORES EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD

En este apartado hemos analizado la formación de los profesores que están ejerciendo su profesión en centros de un distrito educativo de la provincia de Granada y que han formado parte de un seminario de formación en centros. Nos hemos basado en un concepto de desarrollo profesional que presupone un enfoque de la formación del profesorado que valora su carácter contextual, organizativo y orientado al cambio (Marcelo, 1995: 315). Este enfoque ofrece un marco de implicación y resolución de problemáticas escolares desde una perspectiva superadora del carácter individualista que tradicionalmente han configurado las actividades de perfeccionamiento de los profesores y que, por tanto, es coherente con el campo de la Educación Especial.

El desarrollo profesional de los docentes que trabajan en el ámbito de la Educación Especial y, específicamente, el proceso formativo para dar respuestas a las demandas y necesidades que surgen en su ejercicio profesional puede considerarse como un espacio amplio y diverso en el que surgen y se desarrollan modelos formativos de muy diferente valor y utilidad. Desde esta perspectiva, la variedad de modalidades abarca desde la participación de los profesionales en cursos, seminarios, jornadas y talleres, formación modular o en cursos de corta duración sobre temas específicos, formación entre compañeros, actividades de intercambio entre compañeros; hasta la formación centrada en la escuela como unidad básica de aprendizaje para responder a las demandas y necesidades de los profesionales que surgen de su actividad cotidiana en los centros educativos. Esta variedad, se corresponde con la necesidad de una formación para todos los agentes implicados en el proceso integrador.

En el proceso de revisión de la literatura sobre desarrollo profesional en relación con el proceso integrador (Bueching y Robinson, 1989; Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross, 1988; O'Hanlon, 1993; Simpson, Whelan y Zabel, 1993; Smith y Smith, 1985; Wang, 1995; Watson, 1991; Villar, 1990; Ferreres, 1992; Fernández Cruz, 1999, entre otros), encontramos que las finalidades a las que debe dar respuesta el perfeccionamiento del profesorado se pueden agrupar en las siguientes:

- *Formación del profesor en el campo específico de las necesidades educativas especiales.*
- *Formación dirigida a cualificar a los profesores generalistas, tutores, para que puedan conseguir y adoptar estrategias docentes adecuadas y contribuir al logro de actitudes positivas respecto a la atención a alumnos con necesidades educativas especiales en los centros/aulas ordinarias.*

- *Formación en actitudes positivas hacia la diversidad.* Se plantea como consecuencia del anterior. Es necesario evitar que las ideas y estereotipos preconcebidos sobre las diferencias se constituyan en un obstáculo para el desarrollo del proceso integrador. Se trata de eliminar los prejuicios erróneos, así como los sentimientos de rechazo e inseguridad de los profesores hacia los niños con deficiencias, proporcionándoles medios para ello y reflexionando sobre sus propias actitudes.
- *Formación en técnicas de colaboración y trabajo en equipo.* Responde a la necesidad de adquirir estrategias de trabajo que faciliten la colaboración entre compañeros que, a su vez, puedan constituirse en los elementos configuradores de métodos y estrategias de la actividad formativa.
- *Potenciación del autodesarrollo profesional.* Mediante la formación de profesionales capaces de dirigir su propio proceso de aprendizaje, diagnosticar sus necesidades y guiar su desarrollo profesional de manera satisfactoria.

Con respecto a los contenidos, se han abordado las dos tendencias básicas entre las que se desenvuelve esta temática en los cursos de formación. El eje central es el de su diversidad, en función de los objetivos que se pretendan lograr desde el enfoque en el que se apoye el programa. Hemos identificado los siguientes tópicos o áreas de contenidos básicos desde los enfoques descritos en la formación permanente del profesorado ante la integración, por un lado, y desde las aportaciones de Balbás (1995: 324-326), por otro, que nos han servido de guía:

- *Conocimientos básicos sobre integración y educación especial.* Referidos a la filosofía que subyace y a los principios en los que se basan los distintos modelos o enfoques integradores. Son contenidos de tipo conceptual y actitudinal, y fundamentalmente, que se consideran como básicos y previos a cualquier proceso formativo.
- *Características y condiciones de los déficits o de las necesidades educativas especiales.* Se trata de una temática recogida en programas de carácter general que proporciona información global sobre la situación específica de los sujetos con necesidades educativas especiales. Desde la perspectiva del enfoque no categórico se pone el énfasis en el hecho de que estas características no son determinantes, ni estáticas, ni se dan con la misma intensidad. Cuando se aborda desde la perspectiva del enfoque categórico estas características y condiciones se convierten en determinantes para el aprendizaje de los déficits.
- *Técnicas específicas de integración.* En este bloque se incluyen los diferentes tipos de estrategias que los alumnos con necesidades educativas especiales necesitarán para poder acceder al currículum. En esta línea destacamos como ejemplo el sistema Braille o el sistema Bliss. Por tanto, el tipo de contenidos que se configuran alrededor de esta temática es distinto a los

anteriores. Nos referimos a contenidos de tipo procedimental cuya finalidad es formar específicamente a los profesores para la práctica de la integración.

- *Procesos de adaptación del currículum*. Este tipo de contenidos se refiere al proceso de diseño y desarrollo del currículum con la finalidad de adaptarlo a las diversas situaciones de aprendizaje con las que el profesor se pueda encontrar en el aula. Se hace especial hincapié en las estrategias metodológicas, de evaluación y de organización por entenderse que son éstas las que contribuirán a adaptar los diferentes elementos del currículum necesarios para dar respuesta a la necesidad en el aula.
- *Técnicas de aprendizaje cooperativo y destrezas de comunicación*. En este bloque se abordan contenidos que incidan en el trabajo en equipo y la colaboración entre los profesionales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como entre los propios alumnos. Al igual que en los dos bloques anteriores los contenidos de éste tienen una clara orientación procedimental, aunque con ciertos arraigos en una base conceptual y actitudinal concreta ante la escuela, que pretende favorecer aprendizajes cooperativos frente actuaciones de carácter individualizado.
- *El papel del profesor y la estructura relacional con otros profesionales*. Este último bloque de contenidos hace referencia a la necesidad de clarificar los diversos roles y funciones que tienen cada uno de los profesionales en el proceso de educación ante la diversidad. Se trata de establecer las líneas de reprofesionalización de los docentes para adaptarse a las demandas que plantea la atención a la diversidad con la finalidad de fomentar la colaboración entre colegas.

Hemos podido observar, a través de los objetivos y contenidos abordados, que el proceso de atención a la diversidad desborda los meros planteamientos técnicos. El análisis de los objetivos deja ver claramente las relaciones de la integración escolar con determinados valores y actitudes sociales, con nuevas formas de enfrentarse al reto educativo que supone la concepción de una escuela para todos, así como con los conceptos y conocimientos de la educación especial y las necesidades educativas especiales. Tanto los objetivos como los contenidos, no son sólo de tipo conceptual sino que hemos podido observar que junto a ellos se dan los de tipo procedimental y actitudinal, interrelacionándose para establecer nuevas formas de trabajo en los centros educativos y nuevas líneas en el desarrollo profesional de los docentes.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN: LA NECESIDAD DE UNA FORMACIÓN INDAGADORA-COLABORATIVA CENTRADA EN LA ESCUELA COMO ESTRATEGIA FORMATIVA

Villar (1994), señala que el objetivo de la formación del profesor, desde una perspectiva indagadora-reflexiva, es convertirlo en un profesional emancipador, crítico e investigador de su práctica que, a su vez, desarrollará el pensamiento reflexivo cuando se implique interactivamente en el escenario donde se lleva a cabo la

práctica. La formación de profesores en este contexto supone un compromiso político e institucional en el que se aprende la interacción crítica entre institución y centro y relaciona la escuela con el medio que la circunda. La reflexión como base de la indagación resulta, hoy por hoy, un elemento imprescindible ante la nueva perspectiva de formación del profesorado. Es necesario, por tanto:

que los docentes compartan la ideología de la mejora, la colaboración profesional de los miembros de la comunidad educativa y la toma de decisiones respecto a una planificación curricular de carácter indagador (Calfee y Wadleigh, 1992: 28).

La respuesta educativa a la diversidad de necesidades educativas especiales introduce necesariamente cambios en la dinámica y funcionamiento de la escuela y por supuesto en los profesionales que desarrollan su trabajo en la misma. Los cambios ideológicos y metodológicos desde la cultura de la integración dejan entrever una configuración diferente de la formación del profesorado que pensamos que da lugar a respuestas distintas que permitirán a éste, desde una perspectiva centrada en la escuela, desarrollar el trabajo de identificación de necesidades para responder a las exigencias y demandas de los propios profesores y de los alumnos, entre los que se incluyen aquellos que tienen necesidades educativas especiales.

Esta serie de connotaciones exigen replantear el modelo de formación para el desarrollo profesional de los profesores, sobre todo, a la vista de la necesidad de reprofesionalización de los docentes para atender a la diversidad expresada con anterioridad. Desde nuestra perspectiva optamos por un modelo de formación profesional basado en la indagación-reflexión, colaborativa, centrada en la escuela como unidad de cambio, cuya finalidad será la de conseguir un profesional autónomo, libre y responsable. Se trata, en definitiva, de una formación profesional crítica concebida como formación tendente a reflexionar, comprender e interpretar las demandas educativas, sociales y culturales de una escuela para todos, la complejidad de las desigualdades de los alumnos y la heterogeneidad de las aulas y los centros. Por otra parte, en el pensamiento práctico reflexivo subyace un planteamiento integrador de pensamiento y acción, de la necesaria vinculación entre teoría y práctica como plataforma de cualquier propuesta formativa que hagamos en el ámbito de la Educación Especial. En este sentido, desde las aportaciones de Villar (1994: 90) el modelo formativo que proponemos estaría configurado por los siguientes principios:

- El perfeccionamiento docente práctico reflexivo deberá llevarse a cabo en las instituciones educativas a través de la interacción de múltiples componentes educativos (contenido científico, alumnos, estructura organizativa, recursos formativos, estructura de asesoramiento, etc.).
- La selección de corrientes de investigación psicoeducativas y sociológicas que fomenten el establecimiento de esquemas facilitadores de actividades formativas que estén relacionadas con las problemáticas de los profesores.

– La organización del programa de desarrollo profesional responderá a principios de valor educativo a través de las acciones que conllevan a la identificación de los efectos y resultados a través de la evaluación del mismo. Desde esta perspectiva nuestro grupo de trabajo consideró que sería necesario realizar una serie de acciones que sintetizamos en las siguientes:

- *Disposición inicial.* Creación de un clima y conciencia institucionales que faciliten el desarrollo de la reflexión en los centros.
- *Planificación.* Identificación de las necesidades y expectativas profesionales.
- *Acción.* Las actividades de perfeccionamiento serán diversas y de una duración flexible, existiendo una pluralidad de estrategias (investigación-acción, preparación de y entre colegas, adaptación del ciclo reflexivo de Smith...).
- *Evaluación y seguimiento.* Constatación de la eficacia del programa no sólo desde la dimensión del rendimiento de los alumnos sino desde los cambios que se hayan podido producir en el pensamiento y las creencias de los propios profesores.
- *Preparación para la innovación y el cambio.* Los centros educativos incentivarán la adopción de la innovación en sus proyectos educativos.

Se trataría, en definitiva, de lograr profesores analíticos, reflexivos y críticos, con una actitud positiva para dinamizar el proceso integrador, en un plan de formación que, como hemos indicado anteriormente, habrá de partir del desarrollo de actitudes propias de personas reflexivas. En este sentido el profesor crítico y reflexivo con su práctica docente será un intelectual comprometido con la generación de un conocimiento crítico, para cuestionarse los problemas que surgen de su práctica pedagógica y de acción educativa cotidiana en el aula para posteriormente analizarla, tratar de mejorarla o transformarla. Ello exige una coordinación de acciones tendentes a fomentar la reflexión colaborativa entre los distintos profesionales que intervienen en una institución educativa, contemplando la diversidad de alumnos, de centros, de profesores..., y delimitando un nuevo espacio profesional, didáctico, curricular, organizativo e institucional, para, desde él, plantear propuestas formativas polivalentes y en sí mismas integradoras en base a que las necesidades formativas no provienen exclusivamente del ámbito de la Educación Especial, sino de ese espacio, que delimita el concepto de diversidad, que implica tanto a lo general como a lo especial.

BIBLIOGRAFÍA

- BALBÁS, M. J. (1994): *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona, PPU.
- (1995): *Proyecto Docente*. Inédito. Universidad de Sevilla.
- BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- BIRCH, J. K. y REYNOLDS, M. C. (1982): Special education as a profession. *Exceptional Education Quaterly*, 2 (4), 1-13.
- BLACKHURST, A.; BOTT, D. y CROSS, D. (1987): Non categorical Special Education Personnel preparation. En M. WANG y otros: *Handbook of Special Education: Research y Practice*, I, pp. 313-329.
- CALFEE, R. y WADLEIGH, C. (1992): How Project READ Builds Inquiring Schools, *Educational Leadership*, 50 (1), 24-27.
- CUOMO, N. (1991): ¿Dificultades de aprendizaje y/o enseñanza? En M. A. ZABALZA y J. R. ALBERTE (coords.): *Educación Especial y formación de profesores*. Santiago de Compostela, Tórculo, pp. 15-52.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1999): *Proyecto Docente*. Inédito. Granada, Universidad de Granada.
- GARCÍA PASTOR, C. (1993): *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona, PPU.
- GOODSON, I. F. y COLE (1993): Exploring the teachers professional Knowledge. En D. McLAUGHLIN y W. G. TIERNEY, (eds.): *Naming silenced lives. Personal narratives and processes of educational change*. New York/Londres, Routledge, pp. 71-94.
- LEÓN, M. J. (1994): *El profesor tutor ante la integración escolar*. Granada, FORCE/Ahdara.
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.
- LÓPEZ MELERO, M. (1990): *La integración escolar, otra cultura*. Málaga, Cuadernos Puerta Nueva.
- MARCELO, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB.
- MEDINA, A. y RODRÍGUEZ, A. (1995): El proceso de profesionalización: la evaluación como espacio de construcción del conocimiento, *Revista Española de Pedagogía*, 203, 437-466.
- MONTERO, L. (1989): Modelos de prácticas: Modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado, *Actas del II Symposium sobre prácticas escolares*. Santiago, Tórculo, pp. 41-52.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*. Madrid, Cincel.
- (1996): La formación de los profesionales de la Educación Especial y el cambio educativo. En P. JURADO (coord.): *Las necesidades educativas: Presente, pasado y futuro*. Barcelona, Lofe Artes Gráficas, pp. 80-99.
- REYNOLDS, M. C. (1990): Educating Teachers of Special education Students. En W. R. HOUSTON (ed.): *Handbook of Research Teacher Education*. New York, MacMillan. Research on Teacher Education, pp. 426-436.
- SÁNCHEZ HÍPOLA, P. (1995): Formación para el desarrollo profesional ante los retos de la escuela integradora y la formación profesional crítica. En F. SALVADOR MATA y otros (eds.): *Integración escolar: Desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada, Adhara, pp. 73-84.
- SHULMAN, L. S. (1987): Knowledge and Teaching: foundations of the new reforms, *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.

- SIMPSON, R. L.; WHELAN, R. J. y ZABEL, R. H. (1993): Special Education Personnel Preparation in the 21st Century: Issues and Strategies, *Remedial and Special Education* (RASE), 14 (2), 7-22.
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1999): *Educación y Diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga, Aljibe.
- y SÁNCHEZ PALOMINO, A. (1996): Necesidad de reprofesionalización del docente para dar respuestas a la diversidad en el nuevo sistema educativo. En P. JURADO (coord.): *Las necesidades educativas: presente, pasado y futuro*. Barcelona, Lofe Artes Gráficas, pp. 242-250.
- URBAN, W. J. (1990): Historical studies of teacher education. En W. R. HOUSTON (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, pp. 59-71.
- VICENTE, P. S. de (1993): *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada, Adhara.
- VILLAR, L. M. (1990): *El profesor como profesional: Formación y desarrollo*. Granada, ICE y Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- (1994): La reflexividad como metacompetencia investigadora. En L. M. VILLAR y P. DE VICENTE (coords.): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona, (PPU).
- WANG, M.; REYNOLDS, M. y WALBERG, H. (1995): Serving Student at the Margins. *Educational leadership*, 52 (4), 12-17.
- WATSON, J. (1991): Current developments in scotland in service courses for teachers of pupils with special educational needs. *European Journal of Teacher Education*, 14 (2).
- ZABALZA, M. A. (1994): A formación dos profesionais para a educación especial. En J. R. ALBERTE, (ed.): *Los centros específicos de educación especial: una realidad cuestionada*. Santiago, ACK, pp. 51-84.
- ZEICHNER, K. M. (1983): Alternative paradigms of teacher education, *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.