

LA FORMACIÓN EN ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS Y ORGANIZATIVAS DEL PROFESOR DE SECUNDARIA: UNA EXIGENCIA PARA RESPONDER A LA DIVERSIDAD

Elena Hernández de la Torre.
Dpto. Didáctica y O. Escolar y MIDE.
Universidad de Sevilla.

Elena Hernández de la Torre es Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y MIDE de la Universidad de Sevilla. La línea de investigación se centra en las dificultades en el aprendizaje escolar, la intervención psicopedagógica en dificultades de aprendizaje y las estrategias didácticas y organizativas de intervención en el aula.

RESUMEN.

Este artículo se plantea la necesidad de formación del profesor de secundaria en estrategias didácticas y organizativas como una alternativa eficaz para el manejo del currículum en la escuela y, sobre todo, en el aula. En las aulas de secundaria los alumnos, cada vez con mayor frecuencia, presentan necesidades educativas a las que los profesores responder en relación al principio ético y social de “atender a la diversidad”, lo que supone la necesidad de utilizar diversas estrategias para que todos los alumnos, sea cual sea su situación escolar, puedan construir en el aula de trabajo su conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal.

La corta experiencia en este campo de trabajo demuestra que los profesores que emplean distintas estrategias para la mejora del desarrollo del currículum en el aula obtienen grandes beneficios, convirtiéndose en herramientas prácticas y útiles para todos los profesionales que trabajan directamente con alumnos de secundaria.

INTRODUCCIÓN.

En la actualidad se considera básica la idea de que la innovación educativa y el cambio en educación deben superar y buscar otros caminos que no sean los de la adquisición de conocimientos en función de las capacidades que presentan los alumnos, con lo que a mayor capacidad cognitiva de aprendizaje se garantizaría mejor la adquisición de los conocimientos establecidos, respondiendo de esta forma a la idea del recipiente lleno/vacío de la educación tradicional. Desde este punto de vista, el profesor no necesitaría disponer y utilizar estrategias para atender a “todos” los alumnos en el aula, sino que los más capaces saldrían adelante solo con las lecciones magistrales de cada día del profesor.

En este momento y en el ámbito de la investigación educativa existe un amplio consenso en lo que se refiere a la consideración de la enseñanza y el aprendizaje como dos procesos inseparables e interdependientes. El profesor, en este caso, se convierte en el gestor y mediador del aprendizaje en el aula que requiere tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza que sigue con cada uno de sus alumnos y con todos en general. Se convierte en un gestor que debe utilizar estrategias respecto a la forma de guiar el desarrollo y la construcción del conocimiento en sus alumnos. Sus competencias son en este momento dos: por un lado la de manejar con soltura los contenidos de aprendizaje propios de su especialidad y que Shulman ya denominó en 1986 “conocimiento base” para la enseñanza o “conocimiento del contenido”, y por otro, la de conocer y poner en marcha estrategias que le ayuden a la puesta en práctica de los contenidos que deben adquirir los alumnos.

De la misma forma el profesor de secundaria más que ningún otro está viviendo lo que ya Elliot (1990) denominó la “velocidad del cambio social” en la sociedad contemporánea, lo que está creando “contextos inestables” para la práctica profesional.

De ello se desprende que quizás este profesor es incapaz de desarrollar el nuevo “conocimiento profesional” que se requiere para resolver los problemas prácticos que se derivan de su trabajo cotidiano y que cada vez más adquiere una complejidad creciente. Todo ello nos llevaría a pensar en el desarrollo de una “cultura de estrategias” de complejidad creciente y que se derivarían asimismo de una “cultura organizativa”.

En este sentido Kemmis (1988) hace algunos años analizó el contenido del conocimiento de la propia práctica de los docentes e identificó hasta seis tipos de saberes distintos que utiliza el profesor en su clase, estos son: los saberes de sentido común, el saber popular, las destrezas de gestión, los saberes contextuales, el conocimiento propiamente profesional, las teorías morales y sociales y los planteamiento filosóficos generales. Todo ello nos da una idea de la complejidad de la práctica profesional y la definición de profesión docente en lo que se refiere al control del desarrollo del curriculum por parte del profesor (Apple, 1989).

El profesor de Secundaria, por tanto, vive con incertidumbre el desarrollo de su papel como gestor del aula sin que en muchas ocasiones haya llegado a la conclusión de que quizás la clave de esta cuestión se sitúe en la necesaria formación en estrategias y competencias de manejo del aula para poder tomar decisiones respecto a una serie de cuestiones que se plantean diariamente los profesores y que le llevarían al desarrollo de una “cultura de estrategias” como las siguientes:

- ♦ ¿Debo agrupar a los alumnos en clase para trabajar?
- ♦ ¿Qué alumnos formaran parte de cada grupo?
- ♦ ¿Debo utilizar un criterio único para agruparlos durante todo el curso escolar o debo cambiarlo?, si esto es así ¿cada cuánto tiempo?

- ♦ ¿Debo utilizar la discusión en el aula como estrategia de aprendizaje?
- ♦ ¿Debería utilizar la técnica del torbellino de ideas cada vez que comienzo un tema?
- ♦ ¿Qué modelo didáctico debo utilizar para el desarrollo de cada tema después de explorar los conceptos previos?, ¿el de pensamiento inductivo o el de exploración de conceptos?, ¿con todos los alumnos el mismo?
- ♦ ¿Cuántos rincones deberé diseñar para el desarrollo de esta actividad?
- ♦ ¿a qué hora deberé poner en marcha esta actividad y cuánto tiempo debe durar?

El listado de preguntas de carácter competencial y estratégico de un profesor a lo largo del curso escolar sería interminable. Tres son las cuestiones que desarrollaremos a continuación de cara a plantear un Plan de Formación en competencias didácticas y organizativas y sus contenidos, lo que llevaría a convertir la función del profesor en la tan cacareada tarea de diseñador y coordinador del curriculum y que se relacionaría básicamente con el tiempo, la tarea y los agrupamientos con el fin de atender a todos los alumnos. Todo ello redundaría en la definición de la práctica profesional a través de la propia práctica de los docentes.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA DIVERSIDAD.

A medida que el sistema educativo ha ido avanzando como organización colectiva encargada de la socialización de los alumnos han ido aumentando los problemas relacionados con la diversidad, referidos a la práctica educativa. El tratamiento de la escuela al problema de la diversidad ha reflejado hasta ahora múltiples problemas y contradicciones, intentando paliar las desigualdades a través de programas de integración y de compensación de los problemas escolares.

En Secundaria esto ha llevado a desarrollar los Programas de Garantía Social y la diversificación del curriculum.

Todo ello se basa en que la Reforma del Sistema Educativo en nuestro país ha optado por un modelo de enseñanza comprensiva, no segregadora, basada en un núcleo de contenidos comunes en el curriculum básico para todos los alumnos dentro de la escuela y del aula (M.E.C.,1989a). Esto ha dado lugar al desarrollo del concepto de “comprensividad”, el cual pretende “adaptar” la enseñanza a las necesidades de cada alumno, atendiéndole en su diversidad, siendo este un principio fundamental de la LOGSE.

Las desigualdades existentes entre los alumnos debido a la enorme heterogeneidad en los diferentes niveles de experiencias y en los diferentes niveles culturales de sus familias, la diversidad cultural y la desigualdad de oportunidades educativas han introducido la diversidad curricular en la escuela, además de otros factores como son los valores referidos a la educación, respeto, aceptación de las diferencias, tolerancia, etc.

La educación progresista y la escuela progresista desde un concepto ético y democrático tiene que hacer frente al problema de la desigualdad a través una actuación integradora, igualadora y que sea respetuosa con las diferencias. Por ello, la educación en este momento se debe preocupar por entender de qué manera se pueden modificar y adaptar las competencias que posee un sujeto a los nuevos aprendizajes que se le ofrecen. Educar en la diversidad es educar para todos, incluir a todos los sujetos en la educación, de forma que cada uno desarrolle sus propios procesos de aprendizaje y estilos cognitivos, sin caer en la falacia del “igualitarismo”.

Las diferencias existen en la escuela, suponiendo en la mayoría de las veces un indicio de desigualdad también. La pregunta que nos planteamos básicamente en lo que se refiere a la formación del profesor de secundaria partiendo de esta teoría de la diversidad es de qué forma, a partir de la educación, se pueden promover las diferencias y la diversidad como fuente de enriquecimiento en la comunidad educativa, una cuestión ya muy debatida en este momento. Como afirma Gimeno (1996:16), hablar de “diversidad” supone “correr el riesgo de canalizar y simplificar indebidamente la realidad de un concepto que posee una gran complejidad y amplitud de matices en íntima relación con sus múltiples implicaciones”. Cuando se aborda la educación en la diversidad es necesario discernir y saber que las diferencias existen y cómo canalizarlas. La educación en la diversidad debería llevar al profesor a ayudar y apoyar para “preparar a todos los niños para una vida participativa completa en una sociedad culturalmente diversa” (Gundara, 1993:30). El primer problema de la educación en la diversidad, para Gimeno (1996:19), son los principios. Así nos hemos de situar ante una perspectiva en la que demos prioridad a la diferencia o, por el contrario, conviene y merece la pena pensar y hacer educación en función de todo lo que nos une, que es exactamente el planteamos que defendemos. Todo ello daría lugar a dos tipos de proyectos educativos:

- uno de ellos, el primero, configuraría un proyecto global de educación, seleccionando un curriculum acorde con ello y estimulando determinado tipo de prácticas,
- el segundo, configurando y estimulando un proyecto de vida en común y de acuerdo con la aspiración a la igualdad democrática.

En este segundo proyecto nos planteamos los problemas que presentan los docentes a la hora de educar en la diversidad, y que se situarían exactamente en el manejo del aula. Sin embargo un proyecto “conjunto” nunca podrá olvidar una realidad: “que las diferencias son un hecho y que la singularidad es también un valor” (Gimeno,1996:19).

Uno de los riesgos de “educar en la diversidad” para Muñoz (1995:65) es la posible confusión entre los conceptos “diversidad” y “desigualdad”, lo cual se muestra en el debate y en la práctica didáctica y organizativa de la educación en la diversidad. Es necesario tener cuidado de no reproducir las desigualdades sociales, ya que desde este punto de vista “educar en la diversidad sería sinónimo de dar cada uno lo que necesita para seguir estando donde está en la jerarquía social y cultural”. Todo ello representa un problema al abordar el principio de la “educación para la diversidad”, ya que hay que aclarar cómo concebimos los conceptos relacionados con ésta, es decir, la diferencia, la diversidad, siendo el binomio educación-diversidad el que hace que tengamos que detenernos a pensar en una enseñanza adecuada.

Así “educar en la diversidad” debería basarse en identificar, potenciar y compartir las posibilidades de cada alumno, trabajando en promover retos y proyectos, más que en recuperar, reforzar y repetir (Muñoz, 1995:67), esto es, ayudar al alumno a reconocer sus posibilidades, sus dificultades y las acciones a realizar para mejorar.

LOS PROFESORES: EJE CLAVE DE LA MEJORA EN LA PRÁCTICA.

El profesor es la figura clave en cualquier proceso de cambio y mejora que se intente llevar a cabo en la escuela. Los profesores forman el eje central de nuestra Reforma Educativa, la cual ha levantado nuevos aires en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje, sobre todo en lo que se refiere al desempeño de sus tareas, su trabajo diario, su formación, etc.

El profesor en este planteamiento educativo que venimos desarrollando deberá valorar sus expectativas y estilo de enseñanza, en forma autorreflexiva, así como las actitudes entre los alumnos con necesidades educativas con la finalidad de conocer en qué medida ellos mismos están condicionando las respuestas de los alumnos y alumnas con dificultades dentro del grupo clase. Como señala Fernández Morante (1996:13), los cambios que se están produciendo en la sociedad y que están afectando al sistema educativo y a los profesionales de la enseñanza demandan un análisis del docente, profesor o maestro como “un profesional que sabe hacer y dar razón de lo que hace, que asume su responsabilidad en la tarea de construir conocimiento educativo y que además concibe su tarea como una práctica con una clara dimensión social y cooperativa ...” (Fernández Morante,1996:13) Es necesario, por tanto, hacer una referencia obligada a los profesores en cuanto instrumento que vehiculan el aprendizaje. El profesor, desde el eje vertebrador del aprendizaje del alumno, debe analizar y reflexionar acerca de las decisiones que debe tomar a lo largo de su enseñanza, sobre todo en la planificación. Para Coll (1995), estas decisiones se centran en los criterios para comparar materiales curriculares, en los criterios para elaborar instrumentos de evaluación coherentes con lo que se enseña, criterios para elaborar unidades didácticas, agrupar a los alumnos, etc.

Este concepto de profesor se centra en el profesional considerado como “práctico” de la enseñanza (Schön, 1983; Trillo, 1994:70s), un concepto ya muy investigado en el terreno educativo. Es el profesor el que contempla la Ley de Reforma de la Enseñanza (MEC, 1989b:105) y que ésta describe de la siguiente forma: “Un profesional capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad y de planificarla; de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las exigencias individuales, venciendo las desigualdades, pero fomentando la diversidad latente en los sujetos; y capaz de saber trabajar integrado en un equipo dentro de un Proyecto de Centro” (MEC, 1989b:105).

El profesor se reconoce como figura clave en el proceso de desarrollo del curriculum, ya que lo va a redefinir en función de las condiciones con las que se encuentra y la función que se desempeña, adaptándolo a las necesidades que sus alumnos puedan presentar. Es, por tanto un profesional activo, capaz de reflexionar sobre su propia práctica, facilitador, centrado en los procesos, colaborador, y, sobre todo, abordando la problemática del curriculum desde una racionalidad práctica para la mejora de la enseñanza. Trillo (1994:71) lo describe de la siguiente forma: “El profesor práctico está firmemente convencido de que la calidad de la enseñanza se resuelve en lo que ocurre en las aulas: en las tareas y actividades de enseñanza que propone y en los aprendizajes que con ellas promueve en sus alumnos. Sabe también que para saber enseñar no basta con saber la asignatura... Asume en consecuencia un reto formativo que se preocupa... de la forma como va a aprender: procurar que los alumnos aprendan a aprender...” (Trillo, 1994:71).

Esta forma de considerar la enseñanza, asimismo, aporta criterios para comprender lo que ocurre en el aula, por qué los alumnos no aprenden, por qué las explicaciones e indicaciones del profesor no funcionan, por qué los resultados de las evaluaciones no responden al nivel de aprendizaje de los alumnos, en definitiva, por qué el alumno presenta necesidades educativas a lo largo de su aprendizaje escolar cuando éstas no se derivan de las necesidades educativas especiales vinculadas a problemas de visión, audición, problemas mentales, etc.

Este fundamento de la enseñanza tiene, pues, su utilidad a nivel reflexivo por parte de los profesores y en el propio proceso de desarrollo de la enseñanza, a nivel de toma de decisiones. Pero no es aquí donde termina este proceso, sino que se continúa con la forma de trabajo y la colaboración de todos los miembros del equipo de un centro, ya que el trabajo se centra en la escuela y debe existir un acuerdo consensuado en relación con lo que se enseña, cómo se enseña, cuándo se enseña y qué se evalúa.

Sin embargo, aunque es interesante este análisis que venimos realizando, para una transformación de la enseñanza en el sentido que la LOGSE nos indica, es necesario potenciar una serie de dimensiones relacionadas con la formación de los profesores en los siguientes aspectos (Caturla, 1995:31s):

1. El profesor como diseñador del curriculum. El profesor debe pasar de un curriculum cerrado a otro semicerrado o semiabierto, lo que significa que debe haber una interacción entre el diseño y el desarrollo curricular. Todo ello implica un estudio del contexto de aprendizaje, de las características de los alumnos, de sus ideas previas, etc.

2. El profesor como evaluador de resultados, procesos y sistemas. Se trata de un control y seguimiento de los procesos de aprendizaje, valoración de los diseños curriculares y didácticos, el trabajo del profesor, el funcionamiento de la institución educativa, etc. Todo ello está relacionado con una toma de decisiones para mejorar resultados y procesos.

3. El profesor como investigador. Relacionado con la creación y aplicación de innovaciones destinadas a mejorar los procesos y los resultados en el aprendizaje del alumno, creando un marco de lo haga posible y lo facilite.

4. El profesor debe enseñar a pensar y enseñar a aprender a sus alumnos. Todo ello se agrupa bajo en concepto de “contenidos procedimentales” que son los que llevan al alumno a “enseñar a pensar”, es decir, la utilización de estrategias de aprendizaje, técnicas y procedimientos, la reflexión y el análisis.

5. El profesor como orientador/tutor. El profesor debe orientar a sus alumnos y darles criterios para que puedan tomar las decisiones necesarias para fijar su curriculum, así como debe orientarles en las dificultades que se presentan en su proceso de aprendizaje.

6. El profesor y la interacción con los alumnos. En este sentido debe utilizar la enseñanza expositiva y el aprendizaje por recepción, el estudio dirigido, el aprendizaje por descubrimiento guiado y el aprendizaje autónomo. Se debe combinar el trabajo individual de los alumnos en pequeños y grandes grupos, la reflexión individual con los debates, etc.

7. El profesor como transmisor de valores. Los valores los transmite el profesor a través de su manera de ser, de razonar, de plantear los problemas, sus criterios para solucionar los conflictos y su manera de vivir.

8. El profesor como miembro de un equipo. El funcionamiento en equipo es enriquecedor para sus miembros y operativo para los centros, esto es, el trabajo en común, el intercambio de conocimientos y experiencias, la reflexión conjunta y sistemática y la investigación.

Este es el perfil del profesor que dibuja la Reforma en sus reflexiones acerca del papel de los profesores y de su trabajo, lo que implica una mejora de la profesión y de la reforma en nuestras escuelas y en nuestros institutos. En este sentido (Bartolomé, 1995:112s) algunas de las estrategias que los profesores necesitan aprender para manejar el aula son las siguientes:

- ♦ Construir ambientes escolares de aprendizaje favorables a la interculturalidad.
- ♦ Desarrollar dinámicas de educación en valores comunes (solidaridad, democracia, responsabilidad social, etc.) dentro de una sociedad pluralista, así como tipos de disciplina que favorezcan estos valores y eviten situaciones encubiertas de discriminación.
- ♦ Conocer de forma práctica técnicas de aprendizaje cooperativo para fomentar las relaciones interculturales constructivas.
- ♦ Saber establecer procesos comunicativos interactivos y no unidireccionales en los procesos de enseñanza aprendizaje.
- ♦ Poder contar con recursos específicos para el desarrollo de la enseñanza de la lengua a extranjeros.
- ♦ Familiarizarse con programas de acción tutorial que faciliten la construcción de la identidad étnico-cultural de sus alumnos a través del desarrollo de su autoestima.
- ♦ Trabajar de forma práctica estrategias que permitan detectar el etnocentrismo de los recursos didácticos y los brotes de racismo dentro del aula y de la comunidad educativa.
- ♦ Utilizar estrategias organizativas que no etiqueten a los alumnos de minorías, situándolos en grupos de bajo rendimiento que puedan dificultar su promoción posterior.

Estas estrategias se orientan a un cambio de modelo educativo dentro del aula que favorezca a todos los alumnos y no sólo los pertenecientes a minorías. Para ello los profesores necesitan captar las necesidades específicas del alumnado.

LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN UNA ESCUELA ABIERTA A LA DIVERSIDAD: PLAN DE FORMACIÓN

Es lógico pensar que es necesaria la formación del profesor que trabaja en la escuela de la diversidad, sobre todo en lo que se refiere en la actualidad a su capacidad de diseñar situaciones de aprendizaje, adaptar el curriculum, trabajar en equipo, valorar la situación educativa en la que se encuentra el alumno para su aprendizaje, etc. De una adecuada formación del profesor tutor va a depender el que la atención a la diversidad en el aula se lleve con éxito en lo que se denomina la “escuela inclusiva” y la “escuela para todos”. En este momento actual se analiza la figura de un “nuevo profesor”, como señalábamos en el epígrafe anterior, que atiende a todos los alumnos y que se compromete en el trabajo con los demás compañeros.

Esta formación, tal como planteaban Zabalza y Parrilla en 1990 a raíz del dilema surgido en relación a la especialización del profesor tutor, debería dar lugar en la actualidad a una formación polivalente que capacite a todos los profesores para trabajar en y para la diversidad, una formación basada en la atención a todos los alumnos.

Parrilla (1992:45s) en una revisión realizada en 1992 señala que los distintos países siguen ofreciendo un modelo formativo que denomina “dicotomizado” y que no parece ajustarse a las demandas de la integración. Este modelo perpetúa la doble formación “especialista/generalista”, la cual servía para dar respuesta a las demandas educativas de un sistema educativo doble cuando en la actualidad se tiende a contar con un único sistema educativo en el que quepan todos los alumnos y todos los profesores, este es el sentido de esta nueva formación.

Asimismo señala Parrilla (1992:46) que el enfoque que se ha utilizado hasta el momento en la formación de los profesores de cara a la integración es el “tradicional”, referido a la especialización y cuyo principal objetivo radica en “incorporar los contenidos tradicionales de la educación especial en los currícula de formación de los profesores ordinarios” (Pugach, 1988; en Parrilla, 1992:46).

Este enfoque también se conoce como “categórico”, el cual “orienta la formación para capacitar al profesor para dar respuesta a las necesidades instructivas de los alumnos con un determinado déficit. Se asume como premisa la existencia de características homogéneas en los alumnos adscritos a una misma categoría deficitaria y, por tanto, la formación gira en torno a la tecnificación del profesor según dichas categorías” (Semmel, 1987:781s).

Otra orientación actual, por otra parte, es la que se denomina “terapéutica” (Semmel, 1987:781s) la cual parte de la base de que la intervención sistemática puede suprimir las causas, o las manifestaciones de un determinado déficit, caracterizándose por un alto nivel de individualización y especificidad.

Zabalza (1994:65s) señala que no existe un modelo claro de formación del profesor que atienda a las necesidades educativas en el aula, sino que este profesional debe responder a lo siguiente:

“-No existe un perfil de este profesional, sino que se trata del mismo perfil del profesor general con aquellos matices que le permitan una especial adaptación a las necesidades de los sujetos, -Nunca es suficiente un perfil basado únicamente en la adquisición de conocimientos y habilidades, en este sentido cualquier profesional de la Educación Especial precisa un cierto nivel de sensibilidad y una cierta capacidad de autocontrol.

-Nunca es suficiente un perfil basado únicamente en la adquisición de conocimientos y habilidades, en este sentido cualquier profesional de la Educación Especial precisa un cierto nivel de sensibilidad y una cierta capacidad de autocontrol."

Respecto a ello, Cuomo (1991:23) señala que la formación diferenciada de los profesores carece de fundamento en la escuela de la diversidad, ya que ésta debe ser valorada también en la formación que reciben los profesores para la atención de los alumnos en la escuela inclusiva, lo que expresa de la siguiente forma: "La "pedagogía especial" ... con todas las estructuras institucionales especiales, que proponían y siguen proponiendo la realización de itinerarios formativos diferenciados, separados, carecen de todo fundamento si partimos del supuesto de que cada uno de nosotros es diferente, original, auténtico y que tal diversidad ha de ser respetada y valorada".

La formación de los profesores de cara a la integración se centra en dos modelos tradicionales: la formación inicial y la formación permanente. La formación inicial se refiere fundamentalmente a la especialización del futuro profesor en las materias del curriculum diseñadas ad hoc para el desempeño de esta tarea. Este tipo de formación especializada estaría en contradicción con los principios de la escuela integradora o escuela para todos, ya que volvería sobre el terreno del etiquetaje de los alumnos en los profesores por medio de la titulación específica para un tipo de niños "diferentes". Este profesional formado en la especialización debería atender y trabajar en y para la diversidad y en la escuela para todos y no para "unos pocos" alumnos.

Este profesional que atiende a la diversidad (Parrilla, 1987) ha de hacer, con su formación, frente a muy variadas situaciones singulares e individuales, habrá de plantear un tipo de formación orientada a la práctica que le proporcione los instrumentos y actitudes que necesita para responder ante la innovación educativa. Los objetivos que ha de proponerse serán, entre otros, conseguir que sea capaz de reflexionar sobre su práctica y estimular la apertura hacia el desarrollo profesional, potenciando la capacidad de generar más que de aplicar conocimientos.

La formación inicial de los profesores, por tanto, debería considerarse bajo el prisma de la diversidad y de la atención a las necesidades educativas como la base principal de su preparación. La atención a todos los alumnos en la escuela de diversidad exige una unificación de la formación en educación general, y “no la adición o incremento de determinados conocimientos y destrezas del curriculum formativo de la educación especial a la general ... su propuesta formativa serían la readaptación de los servicios de apoyo a la escuela, lo que significaría la formación del profesorado en destrezas y estrategias colaborativas, el énfasis en la metodología (para la diversidad) frente a métodos específicos para grupos de alumnos, y el aprendizaje del desarrollo y adaptación de planificaciones en base al curriculum ordinario” (Parrilla, 1992:54).

En lo que se refiere a la formación permanente del profesor, ésta se refiere a las propuestas de perfeccionamiento del profesor en servicio en la escuela a través de cursos, seminarios, grupos de formación, etc. En un reciente estudio realizado por Balbás (1994:315) se señala que la formación permanente del profesorado “puede ser vista como un espacio amplísimo y diverso, en el seno del cual se desarrollan estilos y modelos formativos de muy diferente valor y utilidad”.

De la revisión efectuada en este estudio puede concluirse que la formación permanente del profesorado se diversifica en las modalidades de seminarios, cursillos, cursos, talleres y jornadas, así como aquellos otros modelos centrados en la escuela y basados en la colaboración y el apoyo entre colegas.

La formación permanente del profesorado se constituye así, en un factor fundamental para determinar el éxito de cualquier Reforma educativa como procedimiento eficaz para prevenir o tratar las dificultades de aprendizaje escolar de los alumnos, lo que redundaría en una mayor calidad de la enseñanza. Todo ello implica que los profesores deben estar inmersos en una continua actualización de su formación en la que participen ellos mismos para propiciar el apoyo a la diversidad y su reflexión acerca de ello.

La Junta de Andalucía a través del II Plan Andaluz del Formación del profesorado (2002) afirma que para conseguir una eficacia en los diseños curriculares, la formación permanente debe caracterizarse por la consecución de los siguientes objetivos:

1. Mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumno.
2. Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado.
3. Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación, la experimentación y el compromiso con la mejora.
4. Construir comunidad de aprendizaje y educación.

Es necesario señalar que debemos sopesar en cada momento qué tipo de estrategias debemos y podemos aplicar o utilizar, ya que en función de los recursos disponibles y las necesidades educativas que nos encontremos así serán llevadas a cabo en el aula ordinaria. De igual forma queremos señalar que estas estrategias pueden ser utilizadas con otras formas de atender individualmente a un alumno o grupo de alumnos para comprender ciertas desigualdades debidas a diferencias personales, culturales o sociales.

El Plan de Formación que proponemos se basa en lo que se denomina la “formación modular” (Balbás, 1994) y consiste en cursos de corta duración que organizan en base a 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.

Los módulos de formación que proponemos se encontrarían en una Guía de Formación en Recursos Didácticos y Organizativos del Profesor de Secundaria, que contendría además de algunas indicaciones acerca de el contenido teórico, actividades para el entrenamiento en la mejora del manejo del aula. Estos serían los siguientes:

MÓDULO 1: El análisis de las condiciones del aula.

- ♦ Las diferencias existentes en el aula entre compañeros.
- ♦ Las actitudes respecto a las diferencias: clima social y aprendizaje de valores.
- ♦ Tipos de necesidades que se plantean en el aula en función de la diversidad.

MÓDULO 2: Los recursos didácticos como instrumentos de apoyo.

- ♦ Los métodos de enseñanza como instrumentos de aprendizaje: la exploración de conceptos, el método inductivo.
- ♦ Los métodos cooperativos para el aprendizaje social.

MÓDULO 3: La estructura organizativa del aula para trabajar mejor.

- ♦ Agrupamientos.
- ♦ Distribución del espacio.
- ♦ Empleo del tiempo.

El reto más importante que existe en este momento es que el éxito de la Reforma Educativa emprendida hace ya más de 10 años depende en gran medida de la preparación de los profesionales encargados de llevarla a cabo. La atención a la diversidad en la escuela requiere profesionales bien preparados con programas de formación inicial y permanente actualizados en sus principios. Todo ello requiere un cambio de actitudes en todos los profesionales para conseguir un cambio y una mejora de la escuela para todos. De esta forma los profesionales de la enseñanza deben estar implicados en el desarrollo de su propia formación. Este proceso de formación en la actualidad se entiende como un proceso de “colaboración” entre todos los profesionales implicados y vinculados a la realidad del contexto educativo en el que se encuentran.

La solución parece estar en un esfuerzo de colaboración por parte de todos y de trabajo en equipo, teniendo en cuenta que la formación para la atención a las necesidades educativas en el aula y en el centro escolar debe abarcar no solo a los profesores, sino también a los padres, administración encargado de atender a esta formación y a todos los miembros de la comunidad educativa que puedan participar.

Algunas conclusiones se pueden extraer respecto a este planteamiento actual en formación modular en lo que se refiere a la necesidad de preparación de los profesores desde la respuesta a la diversidad del alumnado y son las siguientes:

- ♦ En primer lugar nos referimos a una formación del profesorado que atienda a la diversidad, tanto a nivel teórico como práctico. Este aspecto se refiere sobre todo a la necesidad de adaptación del curriculum para responder a las demandas educativas de “todos” los alumnos.
- ♦ En segundo lugar destacamos la preparación en una “nueva” organización del aula que demanda la atención a todos los alumnos, de forma que para atender al desarrollo del curriculum en un nuevo concepto del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario modificar y adaptar el espacio donde se desarrolla, los programas, los tiempos y diseñar con sumo cuidado los agrupamientos.
- ♦ En tercer lugar es necesario trabajar siempre desde el curriculum ordinario para adaptarlo a los alumnos que lo necesiten, esto es, elaborar las adaptaciones curriculares individualizadas pero con el conocimiento de estrategias de mejora. Es necesario crear, a través del curriculum ordinario, estrategias de formación en los alumnos para conseguir desarrollar en éstos asimismo una formación integral para su posterior adaptación social.

- ♦ En tercer lugar favorecer el apoyo a las dificultades en el aprendizaje escolar, resaltando la importancia de una necesaria coordinación entre los profesores tutores y los profesores de apoyo a las necesidades educativas e intentando establecer como lugar de trabajo el aula ordinaria en la que se insertan todos los alumnos, lo que implica realizar un análisis del contexto de la misma para potenciar el aprendizaje de todos.

Todas estas conclusiones nos llevan a pensar que la utilización de estrategias didácticas en el aula facilitaría que los alumnos trabajasen junto con los profesores de una forma más significativa, ya que si logramos atender y hacer participar a todos los alumnos, teniendo en cuenta su diversidad de intereses, motivaciones y capacidades, estaremos definitivamente atendiendo a la diversidad de la que tanto hablamos y deseamos.

BIBLIOGRAFÍA.

APPLE, M. (1989). Una economía política de las relaciones de clase o sexo en educación. Paidós/ MEC. Madrid.

BALBÁS, M.J. (1994). La formación permanente del profesorado ante la integración. Barcelona. PPU.

BARTOLOMÉ, M. (1995). La escuela multicultural. Del diagnóstico a una propuesta de cambio. Revista de Educación. 307, 75-125.

CATURLA, E. (1995). Consideraciones sobre el papel del profesor en el marco definido por la LOGSE. Implicaciones organizativas. Aula Abierta. 65, 27-39.

COLL, C. y otros (1995). El constructivismo en el aula. Barcelona. Graó.

CUOMO, N. (1991). ¿Dificultades de aprendizaje o de enseñanza?. En M.A. Zabalza & J.R. Castiñeiras (Coord.). Educación especial y formación de profesores. Santiago. Tórculo.15-52.

ELLIOT, J. (1990). La investigación-acción en educación. Morata. Madrid.

FERNÁNDEZ MORANTE, C. (1996). La naturaleza de la colaboración entre profesionales desde la óptica de la interacción y la reflexión. Actas del XI Congreso Nacional de Pedagogía “Innovación Pedagógica y Políticas Educativas”. San Sebastián.

GUEVARA, I. (1994). Escuela comprensiva y tratamiento de la diversidad. Cuadernos de Pedagogía, 230. 54-55.

GUNDARA, J. (1993). Diversidad social, educación e integración europea. Revista de Educación. N.302. 15-32.

GIMENO, J. (1996). Diversos y también desiguales. ¡Qué hacer en educación!. Kikiriki. 38. 16-25.

HERNÁNDEZ DE LA TORRE, E. (1996). El grupo clase y sus diferencias individuales desde la perspectiva organizativa del aula. En J. Gairín & P. Darder (Eds). Organización y Gestión de Centros Educativos. Barcelona. Praxis. 114-120.

JOYCE, B; CALHOUN, E & HOPKINS, D. (1997). Models of learning-tools for teaching. Open University Press. Buckingham.

JUNTA DE ANDALUCIA (2002). II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Consejería de Educación y Ciencia.

KEMMIS, S. (1988). El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid. Morata.

M.E.C. (1989a). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Madrid. MEC.

M.E.C. (1989b). Diseño Curricular Base. Madrid. MEC.

MUÑOZ, E. (1995). La respuesta democrática. Cuadernos de Pedagogía. 238. 64-69. 13-14.

POTTS, P. & BOOTH, T. (1987). Teaching for diversity. Study Guide. The Open University. Great Britain.

PARRILLA, A. (1987). La figura y la formación del profesor de aula ordinaria en el proceso de integración. En C. García Pastor (Ed.). La formación de los profesionales de la Educación Especial. Actas de las IV Jornadas de Universidades y Educación Especial. Universidad de Sevilla. 77-99.

PARRILLA, A. (1992a). La integración escolar como experiencia institucional. Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica (GID).

SEMMELE, D. (1987). Teacher education for special education. En M. Dunkin (Ed.). The International Encyclopedia of teaching and teacher education. Oxford. Pergamon Press. 781-786.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1999). Aulas inclusivas. Madrid. Narcea.

TOMLINSON, C. (2001). El aula diversificada. Barcelona. Octaedro.

TRILLO, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. Cuadernos de Pedagogía. 228, 70-74.

UNESCO. Guía para la Formación de Profesores: Necesidades Especiales en el Aula.

ZABALZA, M.A. (1994). A formación dos profesionais para la educación especial. En J.R. Alberte (Ed.). Los centros específicos de Educación Especial: una realidad cuestionada. Santiago. ACK Comunicación. 51-84.

Elena Hernández de la Torre.
Dpto. Didáctica y O. Escolar y MIDE.
Universidad de Sevilla.