

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN UNA ESCUELA PARA TODOS

María del Pilar González Fontao
Universidad de Vigo

En las dos últimas décadas estamos asistiendo a un profundo cambio de la educación general y especial. La escuela integradora y los nuevos planteamientos de la inclusión plantean cambios profundos en cuanto a concepciones teóricas y prácticas educativas produciendo, asimismo, cambios en las necesidades de formación de los profesores.

Muchos autores insisten en la importancia conceptual y práctica de estas perspectivas de cara a la formación de los distintos profesionales. La escuela para todos, entendida como un proyecto de innovación y que además se inserta en todo un proceso de renovación pedagógica debe pasar, necesariamente, por un proceso de formación del profesorado.

Así pues, la formación de los profesores bajo la lógica de la diversidad es la base para que se dé el esperado cambio en educación. El profesorado ha de estar preparado para el rol que se le supone, de acuerdo con las demandas que una sociedad dinámica necesita y, al mismo tiempo, ha de ser capaz de establecer los lazos adecuados de cooperación con sus alumnos, compañeros, padres e instituciones vinculadas a la comunidad.

Es por todo ello que la ampliación del campo de actuación de los profesionales de la educación exige un tratamiento más amplio. En este trabajo vamos a considerar el replanteamiento de la formación del profesor como tarea ineludible en una época caracterizada por importantes transformaciones educativas y sociales refiriendo, en última instancia, las nuevas perspectivas que orientan la formación del profesorado en la actualidad.

LA NUEVA CONCEPCIÓN DE LA PROFESION DOCENTE

El tema de la formación de los profesionales que han de educar a los ciudadanos del futuro ha sido y es tema de interés, no sólo en foros educativos, sino en otros colectivos sociales. Pero es particularmente preocupante en los últimos años, cuando se toma conciencia de las profundas y rápidas transformaciones experimentadas por la sociedad de nuestro tiempo (donde juegan un importante papel la tecnología y los medios de comunicación).

Ahora bien, primeramente, siguiendo a Escolano (1996), es importante contar con la historia. Para este autor, si bien las revisiones de la genealogía o la deconstrucción ponen de relieve el declinar de la formación eficientista, también indican que ciertos tópicos (como la especificidad de la infancia, el curriculum, las instituciones, metodología, evaluación, ...) son *categorías histórico-culturales* ineludibles, que conforman una tradición de *roles* que deben ser asumidos (aunque de forma diferente) por los profesionales de la enseñanza. Se refiere también a lo dificultoso, pero deseable, que resulta compaginar los ideales del humanismo emancipatorio y libertario en los escenarios de un futuro próximo donde ejercerán sus roles los docentes del mañana. Estos escenarios, según el autor, se caracterizan por:

- La incertidumbre valorativa, derivada de la crisis social contemporánea y en particular de la crisis de la cultura del profesor (a lo que conduce la era de la performatividad tecnológica, junto con la inestabilidad de los sistemas de valor).
- La implicación del profesor y alumnos en la “gestión del curriculum” (toma de decisiones sobre los elementos curriculares, adaptaciones, ...).
- El multiculturalismo (diversidad de razas, religiones, características personales, ...), debiendo facilitar el contacto y la comprensión.
- El impacto de la revolución tecnológica (materiales técnicos omnipresentes que, al permitir que la cultura traspase el recinto escolar, modifican la ecología del sistema escolar, el universo del aula).

Consiguientemente, los responsables de políticas e instituciones de Formación del Profesorado y los mismos profesores deberán considerar estos elementos que conforman una realidad que comienza a ser presente. En relación a ello, Santos Guerra (1996) advierte que las exigencias del cambio en la sociedad obliga a las escuelas y a los profesores a adaptarse a unos nuevos modos de formación y de intervención profesional.

En efecto, la formación del profesorado debe estar en función de los retos a los que se van a tener que enfrentar en la práctica profesional. La sociedad en la que van a desenvolverse es dinámica y está en profundo cambio, por lo que la educación debe dar una respuesta innovadora y el profesorado ha de prepararse para la innovación educativa.

Según García Alonso (1996) tres dimensiones resultan básicas al hablar de la formación del profesorado:

- 1/ La perspectiva constructivista de la profesionalidad (exigencias de una reconstrucción constante en base a la reflexión sobre la experiencia -perspectiva praxiológica- para enfrentarse a nuevos retos).

- 2/ La ineludible relación desarrollo profesional-desarrollo personal, puesto que el trabajo produce desarrollo de la persona, como adulto.
- 3/ La relación entre formación e innovación. Hoy se cree en la escuela como ámbito para generar y desarrollar innovación, por lo que hay que preparar a los docentes para asumir nuevos cambios a lo largo de su vida profesional.

En consecuencia, el perfil de este nuevo profesional, preparado para innovar y reformar la educación de acuerdo con las demandas y cambios que la nueva sociedad dinámica necesita, debe completarse con el de un profesional reflexivo, capaz de analizar y resolver los problemas que plantea la práctica educativa, capaz de superarse a sí mismo (personal y profesionalmente) y capaz de trabajar colaborativamente con todas las personas vinculadas (directa o indirectamente) con la comunidad de tal manera que pueda producirse una acción efectiva y conjunta de todos los recursos disponibles de la práctica educativa.

Desde un punto de vista más amplio, Hopmann (1996) considera que en el marco de la Comunidad Europea, cuando se comparten principios y perspectivas comunes, hay que considerar conjuntamente el perfil del europrofesor y del curriculum básico europeo. En este sentido, según el autor, los profesores habrán de ser mediadores de aprendizaje y aprendices ellos mismos, promotores del saber holístico, interdisciplinar, innovadores, estimuladores del aprendizaje significativo y de las relaciones sociales, con actitud reflexiva, investigativa y colaborativa. Pero, si bien es común en la mayoría de los países, tras la generalización de la educación, la preocupación por mejorar la calidad, es preciso considerar la diversidad de contextos y situaciones particulares que habrá que contemplar. El reto se sitúa en combinar la universalidad y la localidad, en lograr un profesor que “piense globalmente y actúe localmente”.

El discurso sobre la profesionalización de la figura y papel del docente está en boga hoy en día en relación con la mejora de las escuelas (Marcelo, 1995; Popkewitz, 1996) pero se advierte que, a menudo, la teoría está algo alejada de la realidad del profesor como profesional pragmático que trata de desarrollar estrategias para solucionar problemas concretos e inmediatos que surgen en el aprendizaje de sus alumnos/as. Esto ha sido también puesto de relieve en investigaciones sobre el *Practicum* de los estudios de Formación del Profesorado (González Sanmamed, 1994; Contreras, 1995; Pérez Gómez, 1996), donde se evidencia el poder socializador del contexto y las actuaciones prácticas tradicionales del profesor sobre el estudiante.

No hay que olvidar que el nuevo profesor ha de ser competente, debe ser un profesional con una formación sólida, en cuanto a conocimientos, estrategias y recursos, que le permita afrontar adecuadamente los problemas que se le van a plantear en su práctica profesional y debe convertirse en el motor del cambio para conseguir una sociedad más justa e integradora.

Es, por tanto, fundamental esforzarse en la formación del profesorado y ganar el compromiso hacia la consideración de todos los estudiantes en su ejercicio profesional. Como pone de manifiesto Arnáiz (1996), en muchos casos, “desafortunadamente, además de recibir información antigua e incorrecta en sus programas de preparación universitarios, muchos profesores no fueron nunca a escuelas con estudiantes que a menudo están excluidos de las aulas de educación general” (p. 32).

Todo ello nos conduce a considerar el replanteamiento de la formación del profesor como tarea ineludible en una época caracterizada por importantes transformaciones educativas y sociales en

general. Es por ello que, la formación inicial, no constituye una cualificación de carácter definitivo y terminal sino que es un punto de comienzo, imprescindible para proveerse de los “útiles” básicos, pero que ha de continuar como perfeccionamiento en el ejercicio profesional, a través de la reflexión y la acción en la práctica, con los aportes científicos necesarios. En palabras de Zabalza (1994):

“Para que la formación en servicio llegue a cumplir su propósito formativo resulta absolutamente necesario una formación inicial amplia y coherente que sienta las bases para que el nuevo profesional sea capaz de construir conocimiento a partir de la práctica. El ejercicio de la profesión aporta práctica y modelos de referencia. Pero la práctica por sí misma no forma. Es preciso tener unos conocimientos teóricos previos que la doten de sentido. Y eso es lo que aporta la formación inicial” (p. 64).

En este sentido, en España, el reto que supone poner en práctica y desarrollar la reforma educativa propuesta por la LOGSE plantea la necesidad de dar una buena formación al profesorado (inicial y en ejercicio) a fin de hacer posible dicha reforma. El modelo de profesor que se propugna en la Reforma se sitúa próximo a los modelos de formación de profesores orientados a la *indagación* (se pretende que los profesores lleguen a ser *críticos-reflexivos* de su propia práctica), a los modelos que enfatizan el carácter *mediacional-cognitivo* del profesor, y a los modelos de *desarrollo profesional de los profesores centrados en la escuela*.

A este respecto, podemos decir que la formación del profesional de la educación no solamente ha de referirse a la posesión de unos conocimientos y competencias determinadas, también ha de ocuparse de un cambio de actitudes y valores que pasan por un respeto a la diversidad de los estudiantes y por el reconocimiento de que la diversidad enriquece a la sociedad y es un bien en sí misma. El éxito de la educación pasa por un cambio de actitudes y por el desarrollo de nuevos valores sociales.

Por su parte, Fullan (1993) ha sugerido varios principios que deberíamos tener en cuenta para diseñar los programas de formación docente:

- Trabajar con todos los estudiantes, respetando sus diferencias y aceptando su diversidad.
- Iniciar al alumnado para ser aprendices que aplican, evalúan el conocimiento y lo comunican como ejercicio de prácticas reflexivas.
- Practicar la colaboración con alumnos, padres, agentes sociales y políticos.
- Ejercitar los principios éticos de la responsabilidad como profesión de enseñante.
- Desarrollar una filosofía de la enseñanza que contribuya a tener en cuenta los contextos educativos y sus incidencias.

Estas reflexiones sobre lo que debe ser la formación del profesorado en el escenario de un nuevo marco educativo que se está construyendo pueden parecer un tanto ensalzadas, no obstante, en la medida en que se consiga transmitir a los profesores estas inquietudes y se fomente en ellos actitudes de reflexión, razonamiento, capacidad de análisis e inquietud por la mejora profesional se estará propiciando el camino para lograrlo.

NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO EN UNA NUEVA ESCUELA.

Hoy día se hace necesaria la reorientación en la preparación de los profesores para que diseñen sus propuestas formativas desde el enfoque de la diversidad y no de la tradicional homogeneidad, y ello exige modificar la organización y el funcionamiento de toda la escuela. En consecuencia, se cuestiona no sólo la función del profesor tutor sino la de todos los demás profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, podemos hablar de los siguientes cambios organizativos y curriculares:

- Los cambios organizativos no afectan sólo a la estructura o dinámica y clima del aula, sino a las relaciones interprofesionales en el propio centro y con otras personas externas al centro, pero que inciden en él.
- A nivel curricular se presenta la exigencia de tomar decisiones acordes a la diversidad para la cual habrá que flexibilizar el curriculum y adaptar la enseñanza para acomodarla a las características del alumnado.

Teniendo en cuenta estos elementos y apreciaciones se confirma la necesidad de un profesional “reflexivo” sobre su propia actuación (no sólo en aspectos técnicos, metodológicos sino también sobre el porqué de la misma y de lo que le rodea) al tiempo que capaz de traducir las teorías formales en teorías activas, en pensamiento práctico y, por otra parte, superada la tradicional postura individualista del maestro, por una disposición y una práctica del trabajo colaborativo (colegialidad para algunos autores). En definitiva, esto es lo que significa tener asumido el compromiso como profesionales de la educación.

Pero ser profesionales cualificados no radica sólo en una disposición favorable para aceptar la diversidad, significa, entre otras cosas, saber diagnosticar la situación del aula incluyendo el ritmo y estilo de aprendizaje de cada alumno/a y las características del proceso de aprendizaje, tener conocimientos sobre el diseño y la planificación de la enseñanza y, al mismo tiempo, saber incorporar las demandas del niño diferente y de sus familiares, sin olvidar que en el ámbito del aula ha de procurar el equilibrio entre la comprensión de todos los niños y la atención a las diferencias individuales (López Melero, 1991).

En este sentido, la formación del profesorado tendrá que considerar la utilización de la reflexión y la indagación como forma de entender y llevar a la práctica el propio papel profesional, así como las condiciones de colaboración y trabajo en equipo interprofesional que justifiquen la aplicación de estrategias reflexivas.

En el marco concreto de una escuela para todos el profesor ha de convertirse en un profesional que ha de enfrentarse a diversas situaciones, a las que ha de responder poniendo en juego sus conocimientos, sus aptitudes y actitudes, siendo un elemento facilitador del aprendizaje y de oportunidades de apoyo. Por todo ello debe aprender a valorar situaciones reinterpretándolas a la luz de su saber (conocimientos teóricos y experiencia previa), buscar nuevos modos de abordar y definir los problemas, construir y contrastar nuevas estrategias de intervención, trabajar en colaboración con el personal escolar y de apoyo, etc.

Sin desconsiderar la necesidad de formación del profesorado en ejercicio, ante las nuevas demandas que la integración y la inclusión plantea, se ve hoy (siguiendo el modelo formativo de nuestro país) como exigencia contemplar la preparación básica en Educación Especial en todos los

planes conducentes a titulaciones de profesorado (de todos los niveles educativos, no sólo de las etapas Infantil y Primaria).

A este respecto, en la literatura sobre el tema, desde finales de los años setenta y sobre todo en las décadas de los ochenta y noventa, sobre necesidades formativas en relación con la integración se han presentado múltiples propuestas de contenidos a incluir en la formación del profesorado ordinario en relación al campo de las necesidades educativas especiales.

El Informe Warnock (1978), que sirvió a las autoridades educativas españolas como base para plantear el nuevo modelo de Educación Especial (Aguilar, 1991), recomendaba que hubiera un nivel de Educación Especial elemental en los programas de formación inicial de todos los profesores e indicaba algunos contenidos concretos que sería preciso incluir en los mismos. Entre ellos proponía los siguientes: conocimientos sobre educación especial en general y para familiarizarse con las distintas formas de provisión de servicios de apoyo y orientación, especialmente saber cuándo y dónde dirigirse para pedir ayuda; conocimientos específicos y destrezas referidas a la observación del aprendizaje y la conducta de los niños; conciencia de las variables que afectan al desarrollo y progreso educativo; detección de necesidades de niños con dificultades físicas, sensoriales, de conducta y de aprendizaje; apreciación del papel de los padres; comprensión y conocimiento práctico de los pasos que pueden darse a través de la modificación de la organización de la escuela y la clase, el curriculum y los métodos de enseñanza.

En nuestro país también se han presentado diversas propuestas acerca de la formación del maestro-tutor. Entre ellos situar a López Melero (1990), Gómez Torres (1991), León (1991). Esta última autora sintetiza una serie de categorías de competencias extraídas de investigaciones que recogen las necesidades expresadas por profesores de educación ordinaria y profesores universitarios formadores del profesorado. Identifica así los conocimientos que deberían incluirse en los programas formativos de profesores tutores: conocimiento sobre la naturaleza de la integración; los medios y sistemas de apoyo; cambio de actitudes; naturaleza y características de los déficits; ambiente de aprendizaje; técnicas de valoración de necesidades de los estudiantes; diseño curricular y estrategias instructivas; evaluación de los alumnos; planificación y administración, y conocimiento sobre estrategias de comunicación.

Finalmente referimos la relación de competencias, agrupadas en seis áreas funcionales, presentada por Stephens y otros (1988) que nos informa del perfil profesional del profesor tutor y ordinario ante la diversidad y, consiguientemente, del perfil formativo de este profesional. Aspectos más destacables:

- 1/ Desarrollo de estrategias de orientación para facilitar el inicio de la integración.
- 2/ Atención a las necesidades y determinación de objetivos.
- 3/ Planificación de estrategias de enseñanza.
- 4/ Aplicación de estrategias de enseñanza.
- 5/ Facilitación del aprendizaje.
- 6/ Evaluación del aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUILAR, L. A. (1991). El Informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 62-64.
- ARNAIZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- CONTRERAS, J. (1995). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.
- ESCOLANO, A. (1996). ¿Cómo formar al profesor del futuro?. Ponencia en el *VIII Congreso de Formación del Profesorado: Hacia un Proyecto Profesional de Formación del Profesorado*. E.U. de Educación. Avila, junio.
- FULLAN, M. (1993). *Changes forces. Probing the depths of educational reform*. New York: The Falmer Press.
- GARCIA ALONSO, M. L. (1996). ¿Cómo formar al profesor del futuro?. Ponencia en el *VIII Congreso de Formación del Profesorado: Hacia un Proyecto Profesional de Formación del Profesorado*. E.U. de Educación. Avila, junio.
- GOMEZ TORRES, M. J. (1991). Problemas y necesidades de los profesores principiantes en educación especial. En ZABALZA, M. A. y ALBERTE, J. R. (Eds.), *Educación especial y formación de profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- GONZALEZ SANMAMED, M. (1994). Socialización profesional y aprendizaje de la enseñanza en las prácticas escolares. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 12, 73-86.
- HOPMANN, S. (1996). Formación del profesorado y desarrollo escolar: algunas observaciones y propuestas. Ponencia en el *VIII Congreso de Formación del Profesorado: Hacia un Proyecto Profesional de Formación del Profesorado*. E.U. de Educación. Avila, junio.
- LEÓN, M. J. (1991). El conocimiento sobre la integración escolar del profesor ordinario como base de su práctica y de su formación. En Zabalza, M. A. y Alberte, J. R. (Coords.), *Educación Especial y Formación de Profesores* (pp 169-182). Santiago de Compostela: Tórculo.
- M.E.C. (1990). Ley Orgánica 1 de 3 de Octubre sobre *Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE).
- LOPEZ MELERO, M. (1991). Trabajo cooperativo y solidario en una escuela de la diversidad. En LOPEZ MELERO, M. y GUERRERO, J. F. (Coords.), *Caminando hacia el siglo XXI. La integración escolar*. Málaga: Universidad de Málaga.
- LOPEZ MELERO, M. (1990). *La integración escolar: Otra cultura*. Málaga: Junta de Andalucía.
- MARCELO, C. (1995). Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. *Revista de Educación*, 306, 205-242.
- PEREZ GOMEZ, A. (1996). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. Ponencia en el *VIII Congreso de Formación del Profesorado: Hacia un Proyecto Profesional de Formación del Profesorado*. E.U. de Educación. Avila, junio.

- POPKEWITZ, T. S. (1996). La profesionalización, el gobierno del profesor y conocimiento académico: algunas notas comparativas. Ponencia en el *VIII Congreso de Formación del Profesorado: Hacia un Proyecto Profesional de Formación del Profesorado*. E.U. de Educación. Avila, junio.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1996). Profesores y profesoras ante el cambio: retos y esperanzas. Ponencia en el *VIII Congreso de Formación del Profesorado: Hacia un Proyecto Profesional de Formación del Profesorado*. E.U. de Educación. Avila, junio.
- STEPHENS, M. T. (1988). Eliminating Special Education: Is this the solution?. *Journal of Teacher Education*. Mayo-Junio, 60-64.
- WARNOCK, M. y otros (1978). *Special Educational Needs*. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO.
- ZABALZA, M.A. (1994). A formación dos profesionais para a Educación Especial. En ALBERTE, J.R. (Ed.), *Los centros específicos de Educación Especial* (pp. 51-84). Santiago de Compostela: ACK Editores.