

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Pilar **Arnaiz Sánchez**

Francisco **Ballester Hernández**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Murcia

e-mail: parnaiz@fcu.um.es

Resumen

La Educación Secundaria y, especialmente en sus años de obligatoriedad (E.S.O.), tiene como objetivo fundamental promover el desarrollo integral de la persona. Por consiguiente, la extensión de la *enseñanza obligatoria* y la definición de una enseñanza básica y *común para todos los ciudadanos*, propia de esta etapa, lleva necesariamente aparejado el principio de no selectividad y el carácter no discriminatorio de la misma. Esto supone la puesta en práctica de una ordenación curricular integradora capaz de ofrecer oportunidades y experiencias diversas de formación a todos los alumnos, y de actuar como mecanismo compensador. Por ello, y sin sobredimensionar su importancia, la formación del profesorado (tanto inicial como permanente), debe ser un elemento clave para dotar de conocimientos, habilidades y actitudes a nuestros profesores con el fin de abordar el proceso integrador. El presente artículo presenta una visión crítica de la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria, y la formación del profesorado que se ha de responsabilizar de dar esa respuesta educativa.

Abstract

Secondary education, especially within its compulsory period (E.S.O), aims at promoting the fundamental development of the individual. This being so, the extension of the *compulsory education* and the establishment of a basic and *common education for all the citizens* necessarily implies a non-selectivity principle and its non discriminative condition. This means the implementation of a curricular inclusive arrangement that offers various learning opportunities and experiences to all the students. This is why we consider teacher training is a key element, for it can provide our teachers with the knowledge, skills and attitudes necessary so they can engage in the inclusive process. This article is a review on both the catering for diversity in secondary education as well as on the teacher training process which is held responsible for offering that educational answer.

Introducción

La atención a la diversidad en la Educación Secundaria, especialmente en su tramo obligatorio, es un tema que está generando una gran controversia, quizás debido a la complejidad que supone dar una respuesta coherente a la heterogeneidad del alumnado, quizás porque ciertos valores democráticos no son asumidos del todo por la sociedad y el sistema educativo. Desde nuestro punto de vista, la respuesta a la diversidad (cultural, social, de género, ligada a factores intra e interpersonales, asociada a discapacidad o superdotación, de intereses, motivación, etc.)

debe ser entendida dentro del continuum de respuestas establecidas a lo largo del sistema educativo para garantizar a todos el *derecho a la educación y la igualdad de oportunidades*, máxime cuando en esta etapa el futuro académico y profesional de los alumnos está en juego.

Pero si revisamos la trayectoria de la mayoría de centros de secundaria, encontramos, como nos indican Giné y Tirado (1999), que éstos se han caracterizado por ser eminentemente selectivos, no comprensivos, con una práctica academicista centrada en los saberes de las distintas disciplinas y no en la cultura y conocimientos previos del alumnado. La antigua práctica selectiva del profesorado de BUP y COU, la excesiva especialización del currículum y la organización vertical en distintos departamentos, tampoco ha favorecido, ni favorece en la actualidad, un trabajo colaborativo y de carácter interdisciplinar entre los profesores que facilite respuestas educativas para la totalidad de los alumnos. Porque, desde la consideración de la atención a la diversidad del alumnado como lucha por la igualdad de oportunidades, se requiere una nueva organización del currículum y los centros que permita trabajar juntos a los profesores en la programación de sus actividades y en la solución de problemas. Estas cuestiones pasan por una nueva mirada hacia la discapacidad y evidentemente por una manera distinta de formar al profesorado.

Por ello, y sin sobredimensionar su importancia, la formación del profesorado (tanto inicial como permanente), debe ser un elemento clave para dotar de conocimientos, habilidades y actitudes a nuestros profesores con el fin de abordar el proceso integrador: “Todos los profesionales de la educación precisan, en la actualidad, de alguna formación en educación especial desde una perspectiva integradora que permita la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la dinámica del aula y del centro, desde la igualdad de oportunidades y con el objetivo de adaptar la escuela a sus demandas y no a la inversa” (Muntaner, 1999: 131).

Pretendemos realizar una mirada crítica a la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria, y a la formación del profesorado que se ha de responsabilizar de dar esa respuesta educativa.

1. la atención a la diversidad en la Educación Secundaria

La Educación Secundaria y, especialmente en sus años de obligatoriedad (E.S.O.), tiene como objetivo fundamental promover el desarrollo integral de la persona. Las finalidades propias de esta etapa, en estricta continuidad y coherencia con la Educación Primaria, están referidas a los siguientes ámbitos: a) profundizar en la independencia de criterio y de autonomía de acción en el medio; b) desarrollo de la capacidad de pensamiento reflexivo; c) logro del equilibrio afectivo y social a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo; d) inserción activa y responsable en la vida social; e) realización de aprendizajes significativos que aumenten la capacidad de comprender la realidad y; f) la asunción plena de las actitudes básicas para la convivencia democrática. Finalidades interrelacionadas entre sí y que se traducen en una serie de capacidades necesarias para alcanzarlas (de tipo cognitivo, de equilibrio personal, motrices, de relación interpersonal y de inserción social), tal y como ocurre en el comportamiento habitual de las personas, permitiendo enfatizar en qué contexto y en qué grado se deben dar y qué otras capacidades se exigen para su adecuado desarrollo.

Por consiguiente, la extensión de la *enseñanza obligatoria* y la definición de una enseñanza básica y *común para todos los ciudadanos*, propia de esta etapa, lleva necesariamente aparejado el principio de no selectividad y el carácter no discriminatorio de la misma. Esto supone la puesta en práctica de una ordenación curricular integradora capaz de ofrecer

oportunidades y experiencias diversas de formación a todos los alumnos, y de actuar como mecanismo compensador. Así pues, la estrategia para proporcionar una respuesta ajustada a la diversidad del alumnado es la propia de una enseñanza adaptativa, entendida ésta como la oportuna diversificación de los procedimientos educativos e instruccionales con el fin de que todos los alumnos alcancen los objetivos considerados necesarios para su adecuado desarrollo y socialización. La existencia de unos aprendizajes a la vez básicos y comunes, no conlleva el hecho de que todos los alumnos deban alcanzarlos del mismo modo, realizando el mismo proceso o recibiendo la misma ayuda pedagógica (Cabrera, 1993; Onrubia, 1993).

1.1. De las posibilidades...

La actual Reforma Educativa contempla una serie de medidas curriculares, estrechamente relacionadas entre sí, que van desde las adoptadas a la hora de seleccionar un determinado diseño curricular, y que afectan a la diversidad en su conjunto, a otras más específicas que suponen modificaciones importantes en la propia estructura del currículo y que van dirigidas, de manera específica, a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

La adopción de un modelo de currículo abierto y flexible supone el primer elemento de atención a la diversidad, ya que da la posibilidad a los centros educativos de ajustar la propuesta curricular teniendo en cuenta su propio contexto y la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado; en definitiva, las necesidades de los alumnos a los que se les va a ofrecer una respuesta educativa. De esta manera, cada uno de los elementos que componen el currículum de un centro educativo (objetivos, contenidos, metodología, actividades de enseñanza-aprendizaje y criterios y procedimientos de evaluación) se convierten en elementos potenciales de atención a la diversidad (MEC, 1989).

La concreción de dicho currículo en el Proyecto Educativo de Centro y los Proyectos Curriculares de Etapa constituye la primera medida de atención a la diversidad con la que debe contar todo centro educativo, pudiendo llegar a ser herramientas potentes para avanzar en la respuesta a las necesidades de todos los alumnos. Evidentemente es necesario que dichos documentos institucionales configuren un marco de referencia global que permita la actuación coordinada y eficaz de todos los miembros de la comunidad educativa, adecuando los fines educativos a cada realidad concreta y ofreciendo soluciones educativas específicas. Por ello, cada uno de los elementos que conforman estos documentos (señas de identidad del centro; definición de los objetivos generales; organización y funcionamiento del mismo; adecuación, selección y organización de los contenidos; ajuste de los criterios de evaluación; adopción de estrategias metodológicas; planificación del espacio de opcionalidad; los planes de orientación académica y profesional y; el plan de acción tutorial) constituyen un referente privilegiado de la acción educativa que los convierte en instrumento fundamental para la atención a la diversidad y la personalización de la enseñanza (Garrido y Arnaiz, 1998).

No obstante, es necesario considerar que existen determinados alumnos para los que estas vías y posibilidades ordinarias de atención a la diversidad no les son suficientes para acceder al currículo establecido con carácter general, tal y como ha sido configurado y concretado en el Proyecto Curricular. Se hace entonces necesario adoptar otras medidas complementarias, de carácter extraordinario, más ajustadas a sus necesidades y que les sitúen en mejores condiciones para desarrollar las capacidades reflejadas en los objetivos generales de la etapa: la permanencia de un año más en el mismo ciclo o curso, las adaptaciones curriculares, la diversificación curricular y los programas de garantía social (Dolz y Moltó, 1993). Sobre los programas de

garantía social cabe destacar que se están desarrollando, en su mayoría, como una experiencia al margen del sistema educativo propiamente dicho.

Es necesario entender que el diseño, desarrollo y evaluación de tales medidas extraordinarias implican, de una u otra forma, todos los ámbitos de configuración y concreción del currículum escolar (Currículo oficial, Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Etapa, programaciones de aula y procesos de enseñanza-aprendizaje). Tales decisiones sólo resultarán eficaces en la medida que ofrezcan una atención educativa ajustada a las necesidades educativas de los alumnos para los cuales las medidas ordinarias de atención a la diversidad no han sido, o no son ya, suficientes (MEC, 1995; Jurado, 1993; Muntaner y Forteza, 1995; Hernández, 1995; González y Solano, 1997).

Para los sujetos con necesidades educativas especiales, la *repetición de un curso académico* debe contemplarse como una medida complementaria de las expuestas con carácter general. A la hora de adoptarla deberemos de tener en cuenta si el sujeto, a través de dicha medida, realmente puede obtener un beneficio y si ésta, en todo caso, no va a afectar al desarrollo de su socialización e integración social. Habrán de haberse agotado, por tanto, todas las medidas ordinarias y tener claro que la repetición va a traer como consecuencia un mejor ajuste en la respuesta a las necesidades educativas especiales que plantea el alumno. Cuando esta medida se establece de modo más o menos arbitrario, sin un fin educativo e integrador debidamente planificado, las pretendidas ventajas para el alumno pueden convertirse en graves perjuicios: desmotivación, rechazo hacia el centro, absentismo, abandono, etc.

Otra medida para afrontar el reto de una planificación educativa ajustada que dé respuesta a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos, sería la *adaptación curricular*. Ésta la entendemos como el conjunto de ajustes o modificaciones que se introducen en la planificación educativa de cada uno de los niveles de concreción (centro, etapa, aula, grupo e individual), para favorecer la adquisición de las capacidades básicas contempladas en la propuesta curricular oficial, a la vez que permite ofrecer una respuesta educativa integral a las necesidades educativas de los alumnos de la diversidad (Arnaiz y Grau, 1997; Arnaiz y Garrido, 1997).

La elaboración y desarrollo de adaptaciones curriculares no se limita a los alumnos que tienen necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad, sino que se extiende también a los que tienen necesidades educativas especiales asociadas a factores sociales, culturales y de historia educativa. Dichas necesidades educativas pueden ser, sin embargo, muy diferentes entre sí, lo que debe ser tenido en cuenta a la hora de concretar las ayudas pedagógicas que precisará cada alumno. Para determinar tales ayudas es necesario analizar el contexto social, familiar y educativo así como las características e historia personal, y poner todo ello en relación con las ayudas educativas que vayan a ofrecerse. Desde este punto de vista, al hablar de adaptaciones curriculares no sólo hacemos referencia a aquellas que se plantean de forma individualizada para un alumno, sino a todas aquellas modificaciones que debemos introducir en el Proyecto Educativo, Proyecto Curricular y programaciones de aula, sin las cuales las adaptaciones curriculares individualizadas carecen de sentido y se hace muy difícil su puesta en práctica (Blanco, 1992; Arnaiz y Garrido, 1999).

La *diversificación curricular* es otra medida excepcional de atención a la diversidad que consiste en adaptar globalmente el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria a las necesidades educativas especiales de ciertos alumnos, con una organización distinta a la establecida con carácter general, que ha de atender a las capacidades recogidas en los objetivos generales de la etapa y a los contenidos esenciales del conjunto de las áreas. Todo ello con el fin de que los alumnos, con dieciséis años o más, que participan en estos

programas puedan alcanzar los objetivos generales y obtener así el título de Graduado en Educación Secundaria (MEC, 1995). Las ayudas pedagógicas que ofrece esta medida consisten en modificaciones sustanciales no sólo de los objetivos generales, contenidos y criterios de evaluación, como sucede en el caso de las adaptaciones curriculares significativas, sino también de la organización de las propias áreas de la etapa establecidas con carácter general.

Una vez agotadas las mencionadas medidas de atención a la diversidad, el sistema educativo, así como otras instituciones (Ayuntamientos, asociaciones y cooperativas de trabajo social, etc.), proponen una oferta educativa de carácter profesionalizador para aquellos alumnos, mayores de 16 años y menores de 21, cuyas necesidades educativas no hayan obtenido respuesta a través del sistema ordinario. Los *programas de garantía social* constituyen una oferta formativa dirigida a aquellos alumnos que no alcancen los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, bien por haber ya finalizado dicha etapa sin haber alcanzado los objetivos establecidos, o bien porque cursándola se pueda considerar que, a juicio del equipo educativo y de acuerdo con los resultados de la evaluación psicopedagógica, no van a poder alcanzar dichos objetivos mediante la utilización de todas las posibilidades, medidas y vías previstas para la atención a la diversidad en esta etapa educativa, incluida, por supuesto, la posibilidad de su incorporación a un programa de diversificación curricular (MEC, 1995). La finalidad básica de dichos programas es la de proporcionar a los alumnos que los cursen una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios de formación profesional de grado medio. Constituyen, pues, una oferta formativa con una dimensión claramente profesionalizadora orientada a facilitar la inserción laboral, así como promover en ellos la adquisición de las capacidades requeridas para su eventual incorporación posterior a las distintas enseñanzas reguladas en la LOGSE. Así, y contrariamente a lo que sucede con los programas de diversificación, estos programas se sitúan claramente fuera de la Educación Secundaria Obligatoria.

1.2. A los hechos

Pero si bien todas estas medidas tanto ordinarias como extraordinarias constituyen la propuesta oficial que nos propone la LOGSE, podríamos entrar ahora en un análisis de la realidad y valorar cómo están siendo consideradas en la práctica. Podríamos preguntarnos hasta qué punto los profesores de esta etapa educativa están formados para educar en y para la diversidad, si las medidas de atención a la diversidad enunciadas constituyen un continuo en la respuesta educativa de los centros o si siguen siendo consideradas como algo aparte, cuya responsabilidad máxima recae esencialmente en el Departamento de Orientación del centro, sin generar un cambio en las medidas organizativas y curriculares de los centros:

“La integración ha quedado reducida, en muchos casos, a la simple ubicación física de niños con retraso en su aprendizaje en las aulas ordinarias” (Jiménez y Pujolàs, 1995: 65).

“Se sigue ofreciendo un currículum formativo que propone y perpetúa el modelo deficitario, que entra en profunda contradicción con los presupuestos y líneas de actuación que rigen nuestra actual política educativa” (Jiménez e Illán, 1997: 38).

“El profesorado de la ESO, y más concretamente del segundo ciclo, tiende a proporcionar una respuesta educativa diferenciada con los alumnos que presentan dificultades y ello entra en contradicción con el enfoque comprensivo, además de

suponer una limitación de lo que en la realidad es la atención a la diversidad” (Forteza, 1999: 118).

“El profesor de apoyo debe afrontar a menudo su trabajo en solitario y en condiciones adversas, con claustros hostiles o poco permeables hacia la diversidad, abordando en muchas ocasiones su quehacer profesional desde la soledad y el aislamiento” (Granata y Carreras, 1999: 312).

“La enseñanza es una actividad exigente e intensiva que deja poco tiempo para la reflexión. Además, las perspectivas de los profesores están, a menudo, fuertemente arraigadas, habiéndose establecido a través del proceso de profesionalización que ocurre durante la formación inicial y, quizás incluso más significativamente, dentro del lugar de trabajo” (Ainscow, 1993: 205).

“La atención a la diversidad promueve el cambio en el papel de los profesores ..., lo que precisa de nuevos parámetros de formación de todos los profesionales de la educación, en caminado a la aplicación de alternativas distintas en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Muntaner, 1999: 125).

A modo de ejemplo, las citas expuestas quieren hacernos entrever que los postulados teóricos enuncian una serie de proposiciones, pero que la puesta en práctica de los mismos es bastante complicada. La atención a la diversidad en la ESO requiere el abandono de concepciones ancladas en el modelo del déficit, que defiende una visión individualizada del alumnado con dificultades de aprendizaje, para entrar en un *modelo curricular* que ayude a los profesores a enriquecer su teoría y práctica respecto de las formas en que deberían responder a las necesidades educativas (especiales) de sus alumnos. Se trataría de que pudiesen llegar a contemplar las necesidades educativas (especiales) como una cuestión curricular, creando en el aula condiciones que facilitasen el aprendizaje de *todos los alumnos*. Esto significa considerar las diferencias entre los alumnos como un medio para enriquecer las actividades de aprendizaje y mejorar la calidad de la práctica docente.

Desde el enfoque médico, el más arraigado en los centros educativos, se considera que las dificultades de aprendizaje están exclusivamente centradas en los alumnos (enfoque individual), lo que lleva a etiquetarlos como “deficientes” y “especiales”, a esperar menos resultados proponiéndoles por ello actividades menos estimulantes que les llevan a obtener resultados inferiores. Asimismo, el currículum diferenciado que se plantea obliga a trabajar solos a los alumnos ya sea dentro o fuera de la clase y a no poder disfrutar del resto de actividades del grupo, que pueden resultar más estimulantes que las de una programación descontextualizada del grupo/clase, restringida y restrictiva y que brinda menos oportunidades.

Desde el **enfoque curricular** se analiza cómo las dificultades de aprendizaje provienen de la interacción existente entre una serie de factores inherentes al alumno al igual que de otros relacionados con una serie de decisiones tomadas por los centros y los profesores (Ainscow, 1995; Arnaiz y otros, 1999). “Las decisiones que toman los profesores, las actividades que proponen, las relaciones que establecen con sus alumnos, todo ello ejerce una influencia importante en el aprendizaje” (UNESCO, 1995: 82). Se trata de atender de manera diferenciada a todos los alumnos respetando su individualidad para lo que sería necesario considerar los siguientes criterios: a) los profesores deben conocer bien las habilidades y conocimientos de sus alumnos, sus intereses y su experiencia anterior; b) se debe ayudar a los alumnos a darle un sentido personal a las tareas y actividades en que participan; y c) las clases deben organizarse de tal modo que se estimule la participación y el esfuerzo. Todos estos criterios se considera son utilizados por los buenos profesores, aumentando la calidad de la enseñanza para todos los alumnos. Pero tenemos que ser conscientes de que no todos los profesores están preparados para

poderlos poner en práctica. Por consiguiente, si queremos que la atención a la diversidad del alumnado vaya calando en la Educación Secundaria, y con mayor incidencia en la ESO, se hace del todo necesario la formación del profesorado. Formación que debe ser considerada tanto inicial como permanente, constituyéndose en un elemento clave para que los profesores puedan trabajar en esta línea.

2. La formación del profesorado para la atención a la diversidad en la E.S.O.: una condición necesaria, pero no suficiente.

Considerar la formación del profesorado como un elemento importante para mejorar la atención a la diversidad, no nos ha de llevar a planteamientos simplistas, cuando no demagógicos: del mismo modo que, al contrario de lo que ciertos políticos nos quieren hacer creer, la educación no es la panacea para resolver problemas de gran calado social (los malos hábitos de salud, las dificultades de convivencia en una sociedad multicultural, el acceso y dominio de las nuevas tecnologías,...). Tampoco podríamos señalar que la adecuada atención a la diversidad en la Educación Secundaria pasa, en exclusiva, por la mejora de la formación del profesorado, aunque éste sea un factor muy importante.

Si, desde esa perspectiva curricular que comentábamos, la atención a las necesidades especiales no es otra cosa que “un problema de mejora escolar” (Ainscow, 1995: 31), el conocimiento pedagógico disponible sobre los cambios y reformas en educación nos confirma la complejidad de los procesos de innovación y mejora (Escudero y Yanes, 1991; Fullan, 1990) que difícilmente se pueden reducir a aspectos burocráticos y técnicos: a más formación, mejores profesores y mejores prácticas educativas. En ese sentido no queremos articular un discurso basado en el carácter instrumental de la formación del profesorado ya que con demasiada frecuencia “la formación aparece permanentemente como el remedio a cualquier deficiencia de funcionamiento actual o futuro detectada en el sistema educativo” (Marcelo, 1996a:1). Y sí, por el contrario, recordar qué otros aspectos profesionales, políticos, sociales e ideológicos explican los problemas y cambios educativos de una manera más compleja, pero también más certera.

Por ello queremos exponer muy brevemente algunos otros factores que pueden ayudar a explicar las dificultades con que se encuentran las políticas de atención a la diversidad en los centros de educación secundaria y que hay que considerar también en su relación con la formación del profesorado.

No descubrimos nada si señalamos que la reforma educativa que propone la L.O.G.S.E. está siendo mal recibida por un sector importante del profesorado de secundaria e incluso cuestionada por el propio partido político en el poder; basta para comprobarlo darse un paseo virtual (www.pntic.mec.es/web_debate.eso) por las ponencias y conclusiones de las jornadas “La E.S.O. a debate” organizadas por el Ministerio de Educación y Cultura el pasado diciembre en Madrid. Del mismo modo, es fácil percatarse de que el aspecto más denostado de la reforma de la Educación Secundaria es el de su comprehensividad: la existencia de un único sistema para la secundaria obligatoria basado en unas enseñanzas comunes que deben adaptarse a las diversas características de los alumnos. De modo que cuando hablamos de atención a la diversidad estamos hablando del aspecto nuclear del cambio en la tarea docente del profesorado de secundaria tras la reforma LOGSE: se trata de reconocer que *la calidad en la educación pasa ineludiblemente por el desarrollo de las capacidades de todos los alumnos sin excepción.*

Hay que añadir que para el profesorado de educación secundaria los cambios propiciados por la reordenación del sistema educativo se superponen, solapan y complementan con otros propios de la sociedad y la educación en el fin de siglo, como la nuevas responsabilidades docentes, el abandono de la responsabilidad educativa fuera de la escuela, la influencia de los medios de comunicación o los requerimientos de una sociedad pluricultural (Esteve, 1998) que se viven con más intensidad en el seno de una institución educativa comprensiva. Por todo ello, resulta fácil comprender que la profesión docente, y en especial el profesorado de secundaria, se encuentra ante un reto de considerables proporciones.

No hemos de olvidar que la atención a la diversidad supone (o debe suponer) un giro copernicano en el diseño y desarrollo del currículum, en la organización de los centros y, en definitiva, en los procesos de enseñanza-aprendizaje propiciados por los profesores: la atención educativa pasa de estar centrada en los contenidos a estar centrada en los alumnos. La adaptación de los elementos anteriores a las características y peculiaridades de los alumnos subvierte el orden anterior cuando la E. Secundaria cumplía un papel selectivo y propedéutico. Estamos hablando, pues, de un cambio en la cultura profesional y en las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria que se está configurando en gran parte en el campo (casi de batalla) de la atención a los alumnos con dificultades de aprendizaje e integración educativa. Por ello, queremos dejar sentado que la formación del profesorado no es una receta para aplicar ante un problema; antes bien, se constituye en uno de los elementos que pueden facilitar, impulsar e incluso articular la mejora de los centros educativos si, además de responder a unos mínimos de calidad, va acompañada de una política educativa coherente que favorezca la discusión y consenso de valores, actitudes y objetivos por parte del profesorado, una adecuado diseño y desarrollo del currículum, dotación recursos y medios humanos y materiales, sistemas de apoyo y asesoramiento, cambios en la organización de los centros (tiempos y espacios para la colaboración del profesorado, flexibilidad organizativa, mayor participación de la comunidad educativa, etc.) y mejora de las condiciones de trabajo (número total de alumnos a los que se da clase, ratios, apoyos, etc.), entre otros aspectos.

El contenido del cambio que proponemos (la preocupación educativa por el “diferente”) no se puede entender desde una perspectiva técnica de ajuste del sistema, ni se ha de inscribir en el discurso dominante como una política de corte caritativo a llevar a cabo por determinados centros (sobre todo públicos), ni puede quedar contrapuesto a la cacareada calidad escolar que ofrecen teóricamente los centros “eficaces”. La atención a la diversidad supone una nueva concepción de lo que son las finalidades de la educación y lo que debe entenderse como calidad de la educación, algo que algunos de los más relevantes proyectos de “eficacia escolar” como el IQEA: Mejorando la Calidad de la Educación para Todos o el Proyecto Halton de Canadá (Reynolds et al., 1997) han tenido muy en cuenta, de modo que considera la calidad no como excelencia, sino como calidad para todos. Así, para Stoll y Fink (1999) la noción de eficacia incorpora la noción de equidad: una escuela eficaz es aquella que hace que todos los alumnos puedan aprender, de modo que señalan como notas definitorias de una escuela eficaz las siguientes:

- Promueve el progreso de *todos* los alumnos más allá de lo que cabría esperar de los conocimientos que poseen y los factores ambientales.
- Garantiza que cada alumno alcance el máximo nivel posible.
- Aumenta todos los aspectos relativos al conocimiento y desarrollo del alumno.
- Sigue mejorando año tras año. (p.52)

De tal manera que consideramos que la formación del profesorado de educación secundaria para la atención a la diversidad será útil y relevante para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al *cambio de la cultura profesional de los profesores desde una reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional*; todo ello en torno a un sistema educativo abierto a todos y orientado por valores democráticos. Por eso, creemos que toda acción formativa ha de comenzar por hacer sentir que para su desarrollo profesional es determinante mejorar su práctica en relación a los alumnos que no siguen el “nivel medio de la clase”, aquellos que antes no pasaban por las aulas de sus institutos porque seguían otras vías de escolarización o abandonaban la institución educativa.

3. Formación del profesorado de Educación Secundaria para la atención a la diversidad

La formación del profesorado que cada sistema educativo plantee debe de ser coherente con un modelo de escuela y de profesor. Así, si hablamos de una escuela democrática, como servicio público que atiende a todos los ciudadanos en coherencia con la consideración de la educación como derecho fundamental, que “lucha contra la discriminación y la desigualdad”, y quiere formar a las generaciones jóvenes para “una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad” (preámbulo de la LOGSE), el tipo de profesor que se ha de formar ha de responder a una serie de características muy diferentes del requerido por una educación selectiva de corte burocrático y con ausencia explícita de aspectos morales e ideológicos.

Este modelo de escuela comprensiva que se consagra en la LOGSE, y en cualquier modelo de educación democrática, está alejado de esa concepción técnica de la docencia y el profesorado, donde la acción educativa es pretendidamente “neutral” obviando aspectos sociales, políticos y éticos, y exige de un profesor que no solamente tenga competencias técnico-didácticas, sino que sea consciente de esos aspectos éticos y sociales a la vez que afronte su tarea como un permanente proceso de investigación y mejora profesional. Estamos hablando de lo que, en la extensa literatura sobre formación del profesorado, se ha venido en llamar un profesor reflexivo sobre su enseñanza, colaborador, investigador y crítico que, en consecuencia, ha de formarse en un proceso de investigación y mejora de su práctica desarrollado desde la colaboración y la discusión moral sobre la educación (Cochran-Smith, 1998).

En el sentido expresado en el párrafo anterior, *las condiciones necesarias para formar un profesor atento a la diversidad de sus alumnos no dejan de ser las mismas que las de un profesor que afronta con profesionalidad, y desde una perspectiva democrática, los retos de su tarea educativa* en esta época de cambios sociales y educativos. Por ello, y sin entrar en caracterizar los diferentes modelos de formación del profesorado que son y han sido, sí consideramos conveniente entrar a clarificar brevemente la importancia que esas características del profesor y su formación tienen, en nuestra opinión, en relación con la atención a la diversidad del alumnado.

Un profesor que reflexiona sobre su práctica es un profesor que supera los límites e inconvenientes de la racionalidad técnica señalados por Schön (1992, 1998): la separación y jerarquía de la teoría respecto de la práctica (nulo reconocimiento de un conocimiento profesional derivado del ejercicio docente), la consideración del profesor como un técnico que aplica soluciones diseñadas por expertos a problemas predefinidos por ellos mismos y, en definitiva, la realidad educativa considerada como “objetiva” y sometida a los dictados

teóricos de las ciencias aplicadas a la educación. Este tipo de profesor técnico y su correspondiente formación como tal, dificulta las políticas de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros al considerar que tales alumnos requieren de la atención de expertos especialistas, de modo que el profesorado no ve necesario implicarse en su atención educativa por no considerarse capacitado, ni ser responsabilidad suya esos alumnos que han de ser “tratados” por los profesores de apoyo, los orientadores, psicólogos, etc. Esta falta de implicación prefigurada y argumentada desde la concepción de profesor especialista en una determinada materia, es precisamente uno de los principales escollos de las políticas de integración educativa en secundaria.

Para la adecuada atención a la diversidad necesitamos profesores conscientes de que “ni existe conocimiento profesional para cada caso problema, ni cada problema tiene una solución correcta” (Pérez, 1988: 143). De tal manera que, partiendo de un compromiso moral con la educación de todos, reflexionen sobre cuáles de sus prácticas favorecen o dificultan la atención a la diversidad, investiguen y experimenten nuevas formas de hacer, se asesoren y colaboren con otros profesionales y compañeros, y vayan adquiriendo, en fin, un conocimiento profesional que les permita no sólo una actuación pedagógica más adecuada a la diversidad de los alumnos, sino también una competencia y desarrollo profesional que les haga satisfactorio su trabajo cotidiano.

Un profesor que investiga y mejora su práctica en el seno de una organización educativa que colabora para mejorar y dar respuesta a sus problemas y necesidades constituye la situación ideal para llevar a cabo una adecuada atención a la diversidad. *La atención a la diversidad se ha de entender como una de las principales necesidades de desarrollo profesional y organizativo de profesores y centros*, y como una oportunidad para mejorar la práctica docente. En ese sentido estaremos de acuerdo que si los institutos consideran de hecho la diversidad de su alumnado (y sus consecuencias en aspectos de convivencia, currículum, organización, etc.) como uno de los problemas más relevantes para el profesorado y el centro en su conjunto, la opción de dedicar un mayor esfuerzo a dar respuesta a la nueva situación como un proceso de innovación y mejora curricular, organizativo y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, constituye de por sí la mejor política de atención a la diversidad.

Un profesor que más que un técnico es un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de la profesión (Giroux, 1990), así como de los problemas de la enseñanza en relación a la sociedad, podrá entender la escuela como contexto y práctica democrática para la transformación social. El profesional crítico pretende formar a los alumnos no sólo en habilidades y contenidos, sino también para ser ciudadanos activos y críticos en una sociedad democrática. Puede sonar a retórico, pero creemos que la actitud y el compromiso de un profesor por esforzarse en atender a la diversidad de los alumnos supone comprender que desde criterios de equidad y justicia social su tarea ha de favorecer el desarrollo integral (no sólo la transmisión de contenidos conceptuales) de todos los alumnos, compensar desigualdades y prestar una especial atención a aquellos que tienen más dificultades o parten de situaciones de desventaja individual o social. Esto último no ha de interpretarse como que reclamamos únicamente una atención “especial” para alumnos “especiales”; se trata, en realidad, de “preparar a todos los estudiantes para vivir y contribuir a una sociedad diversa, así como prepararles para reconocer y trabajar para cambiar las desigualdades sociales y económicas de esa sociedad” (Cochran-Smith, 1998: 931).

Difícilmente se podrá conseguir un profesorado pedagógicamente comprometido con la educación de todos sus alumnos si no reconocemos que las prácticas docentes están

condicionadas por las creencias e interpretaciones del profesorado sobre la sociedad, la educación y sus finalidades. El punto de partida de cualquier política de formación del profesorado, como ya propusieron Liston y Zeichner (1993), es la consideración de la educación como tarea que se da en un contexto político, social e histórico sobre el que los docentes tiene sus propias creencias y marcos conceptuales que deben explicitar y contrastar durante su formación y desarrollo profesional. Resulta innegable que pretender cambiar la práctica de modo burocrático y técnico (atender a la diversidad por “imperativo legal”) sin propiciar un debate ideológico, social y político entre el profesorado de secundaria sobre los objetivos de la educación secundaria y el contexto de escolarización es, cuando menos, ingenuo.

En definitiva, la formación del profesorado para la atención a la diversidad no ha de articularse sobre otra premisa que la de propiciar un profesional comprometido con las dimensiones fundamentales de un modelo democrático de educación y del desarrollo profesional del docente; profesional crítico y transformador que sea capaz de investigar su práctica y la práctica educativa de los centros escolares para poder promover una mejora educativa y social.

3.1. La formación inicial del profesorado de educación secundaria

Como ya hemos comentado, la formación que recibe el profesorado expresa el concepto de educación y de profesor que se quiere desarrollar en la práctica, algo que podemos comprobar tanto en la formación inicial, donde se comienza a configurar la identidad profesional del futuro docente, como en la formación permanente. Pues bien, si nos atenemos a la formación inicial del futuro profesorado de educación secundaria (excluyendo de este análisis a los maestros que enseñan en los institutos), nos encontraremos con un currículum formativo poco propicio para la adquisición de actitudes, habilidades y competencias en pro de la atención a la diversidad. Esto es así porque se persevera en una perspectiva académica (Marcelo, 1994) que presupone que saber con gran profundidad y extensión los contenidos que se han de impartir es la condición suficiente para ser un buen profesor.

La formación para el desempeño profesional (formación de tipo pedagógico fundamentalmente) es prácticamente inexistente, constituyendo de hecho una especie de trámite burocrático que se “sufre” una vez terminada la carrera universitaria donde se adquieren los conocimientos de la correspondiente especialidad. Se trata de un curso para obtener el certificado de aptitud pedagógica, el conocido CAP, que se configura de este modo en una formación añadida y condensada que no siempre contempla con el debido peso específico los aspectos relativos a la atención a la diversidad

El principal problema que se deriva de este planteamiento es el de identidad profesional: conseguir desarrollar la conciencia de los estudiantes de que van a ser profesores, y no unos meros especialistas en contenidos académicos. Sólo a partir del compromiso y la identidad con la profesión de educadores podremos construir un modelo de profesor competente pedagógicamente, capaz de investigar y reflexionar con otros profesores sobre su práctica y consciente de las facetas sociales y morales de su profesión. Ese profesor, no ese matemático o flólogo, que asume que su trabajo es enseñar y formar a todos sus alumnos, es el que puede afrontar los planteamientos flexibles e innovadores necesarios para la adecuada atención de las diferencias entre los alumnos. Como señala Esteve (1997):

“¿cómo vamos a decirle a alguien que ya ha acabado su carrera, y que ya tiene un título que le define como historiador o como químico, que ahora necesita comenzar a labrarse una nueva identidad profesional, modificando en un año la mentalidad profesional que se ha inculcado durante toda su carrera? (...) Formados en la universidad, nuestros profesores llegan a sus clases dispuestos a reproducir las pautas de investigación, los sistemas de trabajo y de clases típicos de la universidad; y sólo aspiran a ser comprendidos por los alumnos que se preparan para ir a la universidad. No han recibido una formación inicial que les permita entender que, en el momento actual, miles de alumnos acuden a la secundaria sin ningún ánimo de seguir luego otros estudios universitarios. Y que ellos, como profesores, son el último tren al que esos miles de alumnos pueden subirse para amar la literatura, comprender la química, valorar una obra de arte o entender el mapa del tiempo que aparece todos los días en los telediarios.” (p. 85).

En definitiva, si no hay un compromiso personal con la educación y con los valores democráticos de no discriminación, respeto a las diferencias y compensación de desigualdades, nos encontraremos con que los futuros profesores seguirán planteándose si los niños “diferentes” no son un engorro en las clases o si el papel de los profesores de apoyo es sacar a estos alumnos para que la clase pueda avanzar, como manifiestan año tras año algunos de los alumnos de CAP a los que impartimos clase.

3.1.1. Por una formación inicial específica y menos especializada

Parece claro que para una etapa por la que ha de transitar la totalidad del alumnado (en su tramo obligatorio) y que tiene características tan específicas como la educación secundaria, es necesario, como ya ocurre en otros países de nuestro entorno y como algunos grupos de profesores propusieron en España (Yanes, 1998), crear una titulación específica de profesor de secundaria, o al menos, como propone Coriat y Carrillo (1999) formalizar un segundo ciclo universitario de carácter docente que se impartiría en las distintas facultades o de modo más apropiado, en la Facultad de Educación. Es urgente que se tome en serio la formación inicial del profesorado de secundaria, y sin llegar al extremo de promulgar una ley orgánica, como sugieren los autores citados en último lugar, sí que es necesario un nuevo planteamiento en el que han de asumir sus responsabilidades las distintas administraciones, Universidades y organizaciones profesionales del profesorado.

Sería aconsejable un currículum de formación inicial articulado en torno a una formación científica especializada por áreas de conocimiento y una formación pedagógica basada en una concepción del profesor como profesional reflexivo, práctico y crítico, donde las prácticas fueran un componente vertebrador de la formación, y los contenidos referidos a las diferencias individuales y socioculturales estuvieran suficientemente representados. El reto de adecuar la formación inicial al referido modelo de profesor necesario para la nueva enseñanza secundaria, ha de afrontarse necesariamente por hacer del practicum “el eje del currículum de formación del profesor” (Pérez, 1988:143). En ese sentido, una propuesta que merece ser tenida en cuenta en nuestro contexto es la de Moral Santaella (1997) en torno a lo que da en llamar “investigación reflexiva”.

Cuando hablamos de una especialización en áreas de conocimiento científico, en el seno de una titulación específica de profesor de educación secundaria, nos referimos a una formación del profesorado en torno a áreas de conocimiento más integradas y no dispersa en

disciplinas específicas: se trata de formar profesores capaces de abordar procesos de enseñanza-aprendizaje referidos a áreas tales como Lenguaje y Humanidades o Ciencias y Matemáticas, en vez de formar especialistas en Historia o en Química. Se podría evitar, así, la excesiva parcelación de los contenidos y de las actuaciones de los docentes para posibilitar medidas curriculares y organizativas facilitadoras de la atención a la diversidad. También será imprescindible incluir los conocimientos y habilidades necesarios para adaptar la enseñanza en el área, como reconocer la conexión con otras áreas del saber, lo que facilitará la interdisciplinariedad y funcionalidad de los aprendizajes.

Una de las consecuencias más positivas de este planteamiento es facilitar una organización del currículum y de la tarea docente más coherente con la determinación de tener en cuenta las diferencias de los alumnos. Resulta difícil conseguir una adecuada atención (refuerzos, materiales alternativos, adaptaciones curriculares, etc.) cuando, por ejemplo, un profesor que imparte una materia en el primer ciclo de la ESO pasa por 6 grupos-clase para completar su horario (lo que hace un total de unos 150 alumnos); del mismo modo que al alumno con necesidades educativas especiales le resulta complicado establecer referencias, vínculos y comportamientos adaptados a la intervención de 10 u 11 profesores (9 asignaturas más uno o dos profesores de refuerzo o apoyo), algo que podría remediarse si disminuyera el número de materias y el profesorado estuviera habilitado para impartir varias de ellas o, como proponemos, se organizara el currículum de secundaria obligatoria y la formación del profesorado de modo más coherente por áreas, como se indicaba anteriormente.

En cuanto a la manera de enfocar la formación pedagógica (la que constituye el núcleo de su capacitación e identidad profesional), defendemos el modelo de profesor esbozado anteriormente como profesor necesario para la atención a la diversidad pues “se requiere un profesorado con una formación general antes que específica, con clara tendencia al trabajo colaborativo y a la participación democrática en la toma de decisiones, y con un enfoque de solución de problemas” (Porrás, 1998: 206). Como venimos señalando, la formación inicial del profesor ha de facilitar su trabajo con alumnos diversos, pero esto no significa que la formación consista en añadir contenidos de educación especial al currículum de formación del profesorado; más bien, se trata de formar profesores desde la perspectiva de la diversidad y heterogeneidad siguiendo el planteamiento de Pugach (1984, 1988). Por ello, más apropiado que una serie de pedagogías especiales (para ciegos, para sordos, para deficiencias mentales,...), resulta una preparación para la diversidad (planificación y adaptación del currículum, metodologías para el aprendizaje cooperativo y la atención individualizada, nuevas estrategias de evaluación y análisis de las prácticas de aula,...).

3.2. La formación del profesor de apoyo a la integración

Hasta ahora nos hemos referido a la formación de todo el profesorado ante la propuesta de cambio que constituye la atención a la diversidad. Intencionadamente no hemos querido realizar un planteamiento que hiciera recaer en exclusiva la responsabilidad de la integración educativa en los profesores “especialistas” o de apoyo, lo que no quiere decir que su participación en los centros no sea necesaria para ayudar a la dinamización de políticas de integración en los mismos.

La formación y la función que se atribuya al profesor de apoyo ha de ser coherente con la concepción que hemos defendido de la atención a las diferencias de los alumnos, de modo que el “punto de vista curricular” de Ainscow (1995) o el modelo de apoyo curricular de

Parrilla (1996) exigen una tarea más centrada en el asesoramiento y apoyo a la innovación y la mejora de todo el centro, que una atención individual y de tipo terapéutico.

Ahora bien, en el contexto de los institutos de educación secundaria no es fácil adquirir el protagonismo profesional y organizativo necesario para asumir esa perspectiva de apoyo curricular. Esta dificultad viene definida, entre otros factores, por el rol y el estatus profesional del profesor de apoyo. La propia denominación "Pedagogía Terapéutica" que se aplica a los profesores de apoyo por parte de la Administración les sitúa, de partida, en el modelo médico-psicológico que ya hemos comentado. Además, actualmente se trata del único profesional con una titulación de ciclo corto (diplomatura de maestro con especialidad de pedagogía terapéutica) que actúa en un contexto de licenciados intentando realizar tareas de apoyo y asesoramiento. En la cultura profesional del profesorado de secundaria, donde la estratificación por titulaciones, desde el catedrático de secundaria al último maestro interino, y la posición formal en la organización del centro son determinantes de la aceptación y credibilidad del docente por parte del grupo, resulta complicado desempeñar la función asesora que le estamos pidiendo al profesor de apoyo.

A este aspecto, se añade que la responsabilidad de las políticas de atención a la diversidad se hace recaer casi en exclusiva en el Departamento de Orientación del centro (o al menos se suele interpretar así por el profesorado), lo que de hecho ha configurado una práctica y una cultura profesional que no favorece que se asuma esta tarea por el conjunto de educadores, siendo cometido de los "especialistas" del citado departamento y particularmente del profesor de apoyo.

Se hace necesaria una redefinición del rol (comenzando por su denominación administrativa) del profesor de apoyo a la integración para que adquieran preponderancia las labores de coordinación y asesoramiento frente a la atención directa al alumnado. Un ejemplo de cómo se ha intentado resolver este problema en otras latitudes lo tenemos en los centros educativos ingleses, donde la figura del especialista ha sido sustituida por la del Special Educational Needs Coordinator (SENCO). El citado profesional se dedica a funciones de asesoramiento al profesorado más que a la atención directa de los alumnos, su función es coordinar los esfuerzos de todos los profesores para atender a la diversidad del alumnado (Dyson y Millward 1999). Entendida la escuela como un todo, y la atención a la diversidad como una responsabilidad compartida por todos los profesores, se facilita una amplia gama de respuestas organizativas y pedagógicas que hacen factible la integración desde principios de equidad y no discriminación.

El Code of Practice (Department for Education, 1994) define formalmente el rol del Special Educational Needs Coordinator de la siguiente manera:

- Coordinación de la respuesta educativa a las necesidades educativas especiales de los alumnos.
- Coordinación y asesoramiento a los profesores.
- Mantenimiento de registro, supervisión e informes de todos los niños con necesidades educativas especiales en el centro.
- Colaboración en la formación de los profesores del centro.
- Contacto con los padres de los niños con necesidades educativas especiales.
- Enlace con las instituciones externas, incluyendo otros posibles servicios educativos, médicos, sociales y de voluntarios.

Reiteramos que lo más importante es la definición del rol en términos de coordinador y asesor en lugar de enseñante o terapeuta, aunque la colaboración en la enseñanza atendiendo directamente a los niños en clases ordinarias o de apoyo no se descarta.

Otro aspecto relevante de los Special Educational Needs Coordinator es que su formación no está muy diferenciada del profesor ordinario (no especialista), de hecho suelen ser profesores con una amplia experiencia que asumen la citada función de coordinación en su propio centro sin un largo periodo de formación. La inexistencia de grandes diferencias en la formación de los profesores del centro y del Special Educational Needs Coordinator le facilita comprender los problemas de sus compañeros y mantener su credibilidad ante ellos.

En nuestro contexto también sería necesario plantearse la formación del profesor de apoyo en función del rol que para él reclamamos. Así, la exigencia de una formación adecuada a su papel en los institutos no sólo ha de centrarse en pedir una titulación de licenciatura (algo necesario para todo el profesorado), sino que pasa por decantarse claramente ante lo que Parrilla (1997) llama “dilemas sobre la formación inicial del especialista”. Así, la doble titulación (primero obtener un título como docente general y luego recibir una formación específica de educación especial) es preferible a la formación única en educación especial, ya que esta última opción obstaculiza la integración de los alumnos y la implicación de todos los profesores: se refuerza la creencia de que el profesor de apoyo es el responsable “cualificado” para atender a los alumnos y responsabilizarse de su integración en el centro. Como ocurre con el Special Educational Needs Coordinator, parece más adecuado acceder a una función de asesoramiento y coordinación respecto de las necesidades educativas especiales desde la experiencia de profesor de aula ordinaria.

En cuanto a la organización del currículo, el dilema sobre formación categórica (en torno a categorías deficitarias: ciegos, sordos,...) o formación “trans-categórica” o “polivalente” parece superado desde la perspectiva de apoyo curricular: resulta más adecuado formar en “habilidades, destrezas y competencias específicas identificadas como críticas para la implementación de programas de integración escolar” (Parrilla 1997: 248), que formar especialistas en la educación de diferentes deficiencias físicas, psíquicas o perceptivas. Esto no implica que no se profundice en el conocimiento de los alumnos con problemas de aprendizaje y de sus dificultades específicas, con la finalidad de formular necesidades educativas especiales y estrategias didácticas y organizativas; algo muy distinto a perpetuar el “etiquetaje” sobre diversos grados de déficits y minusvalías. El enfoque curricular (escuela y currículum que se adaptan a la diversidad de los alumnos) ha de prevalecer sobre la perspectiva del déficit del alumno.

En cuanto a la formación para el apoyo directo con el alumno o para el asesoramiento, parece que desde la idea de un profesional con doble titulación que estamos defendiendo la respuesta es clara: es preferible desarrollar una intervención preventiva centrada en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje abordando de modo colaborativo aspectos curriculares y organizativos. De tal modo que el apoyo tiende al cambio y a la mejora de todo el centro para beneficiar a todos los alumnos. Esto hace necesario que en el currículum de formación del profesor de apoyo (y su formación permanente) deba contemplarse una dimensión importante hasta ahora prácticamente ignorada: el asesoramiento a profesores y centros (fundamentalmente apoyo y asesoramiento *en* centros). No creemos coherente designar como función principal del profesor de apoyo el asesoramiento para procurar procesos de mejora en el centro y no favorecer la identidad profesional con esa tarea, ni obviar todo el corpus de conocimiento pedagógico relevante sobre procesos de innovación y cambio en los centros y funciones de asesoramiento.

Ahora bien, situarse en esa perspectiva no supone eliminar por completo la posibilidad de atender directamente a los alumnos; al contrario, puede ser un recurso para que desde el trabajo y la colaboración directa con el profesorado empiecen a fraguar las necesarias

relaciones de colaboración entre profesores y delimitar los primeros procesos de cambio. Para ello, será necesario entender este apoyo directo como una experiencia de innovación e investigación de la práctica en la que se implican en el trabajo dentro del aula el profesor del área y el de apoyo. Además de incidir directamente en la metodología del profesor, en el desarrollo de los procesos educativos en la clase, y ayudar a concienciar al profesorado de la necesidad de coordinación entre los docentes, puede aumentar su consideración profesional al situarse dentro del grupo de profesionales verdaderamente implicados “cara a los alumnos” (algo que particularmente saben los orientadores cuando imparten sus correspondientes sesiones clase) y demostrar su capacitación profesional en el sentido de favorecer la integración en el grupo-clase y no intervenir de modo individual y terapéutico.

Para finalizar, abordaremos otro dilema en la formación del profesor de apoyo: la especialización por áreas o especialización por etapas y niveles. Desde la concepción de apoyo a la integración que estamos defendiendo y desde la consideración del profesor de apoyo como elemento importante del centro educativo para mejorar la atención a la diversidad, creemos que no ha lugar una especialización por áreas, ni siquiera por niveles. Si en algo tiene que ser “especialista” el profesor de apoyo es en impulsar los procesos de mejora de las prácticas educativas de su centro. Por ello, lo más importante es el conocimiento idiosincrático del instituto en sus aspectos culturales y relacionales, así como organizativos y curriculares; lo que a la luz de sus valores en favor de la igualdad y de sus conocimientos relativos al asesoramiento y facilitación de la integración, le permitirá establecer un marco teórico, ideológico y práctico de lo que debe constituir su actuación en pro de una adecuada atención a la diversidad. Como ya hemos señalado, para cualquier profesor, y especialmente para el profesor de apoyo, la consideración de los aspectos sociales y éticos de la educación, desde un compromiso con principios morales democráticos de equidad, resulta fundamental en la formación del profesorado.

3.3. Formación permanente y profesorado de secundaria

Vamos a abordar en este apartado la problemática de la formación permanente del profesorado de secundaria y, especialmente, la referida a la atención a la diversidad, tanto en lo tocante a su situación actual como a propuestas de mejora.

Con la creación de los Centros de Profesores (CEPs, posteriormente CPRs y otra serie de denominaciones según cada comunidad autónoma con competencias en materia educativa), hace menos de veinte años (Real Decreto 2112/84, 14 de noviembre) se reconoció la responsabilidad de la Administración educativa en cuanto a la formación del profesorado en ejercicio y el derecho del mismo a su desarrollo profesional a través de su propio perfeccionamiento. Los CEPs representaron la primera apuesta seria y sistematizada por la formación permanente del profesorado y, en su nacimiento, constituyeron un modelo descentralizado, democrático, cercano al profesor y a su práctica, donde el protagonismo de la formación estaba en los propios profesores. Posteriormente, la LOGSE (MEC, 1989) consagra expresamente esa responsabilidad formativa de la Administración así, como el derecho y la obligación de la formación permanente del profesor, algo que la propia Administración tiene presente en sus planes de formación al señalar que la planificación ha de responder tanto a los intereses del docente como a las necesidades del sistema educativo.

Pasado el tiempo podríamos decir que las perspectivas no son muy halagüeñas, y el titular del editorial del número 274 de Cuadernos de Pedagogía: “La formación permanente en horas bajas” parece confirmarlo. Así, Yanes (1998) habla de la formación permanente del

profesorado de secundaria considerándola como “un espacio desolado”; Montero (1999), refiriéndose a la formación permanente en general, señala que “hemos pasado de una etapa de “optimismo formativo” a otra de “pesimismo formativo” (p. 17); y Escudero (1998) realiza una defensa de los aspectos positivos de los Centros de Profesores ante la situación política de desmantelamiento o salvaje reconversión que viven los mismos. ¿Qué ha ocurrido? Realmente podemos comprobar que aquellos movimientos de renovación pedagógica que promovieron la recuperación del protagonismo formativo por parte de los profesores (y la creación de los CEPs) han perdido pujanza en nuestro panorama educativo, quizás deglutidos paulatinamente por las mismas estructuras de implantación y formación para la reforma del sistema que ellos mismos inspiraron (Escudero, 1998). Quizás ese necesario pero difícil equilibrio entre implantación de cambios y reformas por un lado, y desarrollo profesional autónomo del docente por otro, no se ha sabido mantener por parte de la Administración central (y autonómica en su caso), y los centros de formación del profesorado han derivado hacia instituciones muy burocratizadas al servicio de las políticas de reforma del sistema educativo, dejando un tanto de lado las iniciativas más autónomas de formación del profesorado o instrumentalizando y encorsetando modos de entender la formación tan reconocidos en su papel de mejora de los centros como la Formación Centrada en la Escuela (Bolívar, 1997). Ese desequilibrio entre intereses del profesorado y necesidades del sistema educativo se ha percibido como una utilización instrumental de la formación permanente para aplicar los cambios propuestos por la LOGSE: elaboración prescriptiva de Proyectos Educativos y Proyectos Curriculares de Centro, Reglamentos de Régimen Interior, adopción de nuevas concepciones del aprendizaje y sus correspondientes metodologías, etc.

Si a la percepción utilitarista de la formación, unimos otros aspectos como la mercantilización de la misma (dinero por formación: sexenios), la sobreoferta (con la participación de entidades privadas, universidades, sindicatos, etc.) y el abandono de los CEPs por parte de buenos asesores y el desprestigio de otros (tildados de “desertores de la tiza” o de responder a afinidades políticas con la administración correspondiente), la consecuencia es que, por término general, el entusiasmo y la participación del profesorado haya disminuido.

Pero en el caso del profesorado de educación secundaria, cuya participación en actividades de mejora y desarrollo profesional ha sido siempre menor que la del profesorado de primaria, hay que añadir que la resistencia a la reforma LOGSE acentúa la desconfianza hacia una formación que se considera como imposición de cambios no deseados: “¿es posible que un profesorado que rechaza el modelo educativo (Reforma) no rechace también las actividades formativas que pretende imponer dicho modelo?” (García Álvarez, 1996:35).

Por otra parte, Yanes (1998) señala la influencia de la falta de formación inicial en la menor participación del profesorado de secundaria en la formación permanente. Es algo que compartimos plenamente: si no se tiene conciencia de ser profesor sino especialista en algún contenido disciplinar difícilmente se puede poner empeño en el desarrollo profesional como educador. Además, aclaramos nosotros, la participación en actividades de formación se da en mayor grado cuando se trata de realizar cursos dedicados a profundizar en el conocimiento académico de una materia particular (consecuente con su modelo academicista de profesor) y es menor cuando se quieren abordar aspectos más complejos y relevantes de la práctica docente en los centros particulares. Se cierra un círculo vicioso por el que una parte del profesorado de secundaria difícilmente accederá a un desarrollo e identidad profesional que le permita entender la atención a la diversidad como tarea de todos los profesores de un centro.

A estos problemas se añaden las condiciones laborales y peculiaridades organizativas propias de los centros de educación secundaria que dificultan el trabajo conjunto del

profesorado y por tanto procesos formativos y de mejora. En este sentido queremos indicar que la cultura profesional individualista (Hargreaves, 1996) propia de los centros educativos de secundaria se refuerza con una estructuración del tiempo (horarios) que dificulta que grupos de profesores coincidan en espacios formativos o de coordinación. Además, la coordinación docente sigue estando jerarquizada (Comisiones de Coordinación Pedagógica donde los Jefes de Departamento traen y llevan información a sus subordinados) y basada en lo que podemos llamar una estructura de coordinación vertical en torno al contenido académico: los departamentos didácticos. Pensamos que es hora de que, sin menoscabo de los departamentos, se vayan consolidando lo que empieza a ser visto como necesidad por algunos centros con los que trabajamos: *estructuras de coordinación basadas en la atención a la los alumnos*, es decir, equipos docentes de ciclo y nivel que desde una visión menos jerárquica (desde un plano “horizontal” de relaciones) posibiliten el trabajo sistemático para adaptar la enseñanza a las peculiaridades de los grupos y alumnos individuales. Esos equipos docentes que se reúnen semanal o quincenalmente (no sólo en las juntas de evaluación) pueden constituir el germen de actividades formativas realmente significativas para el desarrollo profesional del profesorado y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Constituyen, especialmente en centros grandes de gran complejidad organizativa, el lugar idóneo para la creación de grupos de trabajo o el desarrollo de seminarios con la finalidad de adaptar el currículum o introducir cambios metodológicos y, del mismo modo, propician la intervención asesora de profesores de apoyo y orientadores deseosos de impulsar cambios a favor de la atención a la diversidad.

3.4. Cómo entender la formación permanente para la atención a la diversidad en educación secundaria

Debemos entender la formación permanente en pro de la atención a la diversidad como un desafío que se ha de afrontar, en nuestra opinión, desde una reconstrucción de concepciones y procesos de identidad y desarrollo profesional de los docentes en torno a un sistema educativo abierto a todos y orientado por valores democráticos. Es este ámbito educativo y profesional donde la formación del profesorado (inicial y permanente) y el desarrollo organizativo de los centros educativos ha de tomar sentido en torno a una concepción curricular de la atención a la diversidad que se concreta en la mejora, innovación y desarrollo del centro (Ainscow, 1995).

Entendiendo la formación como cambio y el cambio como formación (Escudero, 1991, Fullan, 1990), creemos que el profesor puede construir su identidad profesional mediante su implicación en la construcción de una escuela de calidad para todos entrando en contacto con valores, prácticas, y personas que favorecen su desarrollo profesional. Para ello, y a nuestro entender, son principios necesarios de una formación permanente que favorezca la atención a la diversidad los siguientes:

- La coherencia de la formación permanente, la formación inicial, titulación de acceso, organización de los centros y diseño del currículum de educación secundaria con un modelo de profesor reflexivo, práctico y comprometido con valores democráticos que implican una educación de calidad para todos. Esta propuesta por utópica no deja de ser necesaria para evitar continuas políticas de “parcheo” en la formación del profesorado de educación secundaria. Si la formación como mejora de la atención a la diversidad no es percibida como desarrollo profesional por los propios docentes, la batalla está perdida.

- La formación permanente para la atención a la diversidad ha de partir de una “formación de las actitudes ante la diversidad” (Parrilla, 1996). La discusión de actitudes, valores y creencias desde puntos de vista democráticos debe ser punto de partida de toda formación, pero en este caso un cierto consenso sobre la finalidad y los medios de una educación democrática es ineludible. A su vez, y siguiendo también a Parrilla (1996), la formación ha de ser en sí misma integradora, y no puede articularse desde especializaciones o divisiones artificiales de la realidad educativa. Así, la formación del profesorado se ha de basar en la lógica de la diversidad y la heterogeneidad pues la integración no proviene de la educación especial ni se ha de reforzar la idea de que el aula y los sujetos que en ella se encuentran pueden ser agrupados en grupos homogéneos Pugach (1984, 1988).
- Favorecer el desarrollo de modalidades de formación atentas a las características, motivaciones e intereses de los profesores (el itinerario formativo puede comenzar por sensibilizar al profesorado y discutir los fines y valores educativos de la reforma), pero encauzadas a ese cambio cultural y de la práctica de los centros que hemos señalado. Para ello, la Formación en Centros o *formación basada en la escuela* y *el desarrollo de proyectos de innovación* son las más apropiadas si no las concebimos de modo burocrático sino participativo.
- Asociar las actividades de formación a las condiciones de trabajo de los docentes, de modo que se facilite desde la organización de los centros su desarrollo. En ese sentido nos parece adecuado fomentar estructuras no jerárquicas de coordinación (como ya hemos comentado) y defender la formación en horario laboral frente a la fórmula dinero por formación.
- Apostar por la profesionalización de los asesores de formación y por un papel más relevante de otras instituciones en la mejora de la práctica educativa, especialmente Universidad y sindicatos, que en demasiadas ocasiones se han subido al tren de la formación como producto de consumo lucrativo en lugar de como espacio para la investigación y el cambio.
- Aprovechar las nuevas tecnologías para “descentralizar la información: conectar escuelas para crear redes donde la in-formación fluya” (Marcelo, 1996a:16)
- Utilizar los mecanismos de supervisión del sistema educativo para propiciar una educación de calidad para todos, así sería importante que la atención a la diversidad se contemplara como un elemento fundamental a valorar cuando el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) u otras instituciones homólogas realizan estudios sobre la marcha del sistema educativo. Del mismo modo, los inspectores pueden impulsar y apoyar las medidas de adaptación a los alumnos en los centros que supervisan orientando los esfuerzos de los equipos directivos y profesores.
- Impulsar la evaluación de los profesores para favorecer su profesionalización: la evaluación, entendida desde una perspectiva formativa, conduce a la profesionalización de los profesores (Marcelo, 1996b). Esto es algo en la que estaremos todos de acuerdo, “el desarrollo profesional del profesor necesita apoyarse en los resultados de la evaluación de su acción educativa” (Vicente, 1996: 299).

Por otro lado, dedicar más recursos y esfuerzos a la evaluación de la formación significa reflexionar sobre de qué manera la formación permanente influye en el profesor y su

práctica, en los centros docentes y directamente en los resultados de los alumnos (García Álvarez, 1993).

A modo de conclusión, podríamos decir que la educación integral de todos los alumnos y la formación del profesorado de educación secundaria, para favorecer la atención a la diversidad, ha de entenderse como una manera de conseguir una mejor educación para todos los alumnos y unos mejores profesionales de la enseñanza. Este objetivo y los cambios necesarios para su consecución no pueden entenderse independientemente de los aspectos sociales, históricos, profesionales e ideológicos que condicionan la práctica docente y las políticas de reforma educativa. En ese sentido, lo diverso de nuestros alumnos no ha de suponer un profesorado, un currículum, unos centros diferentes y específicos, sino un profesorado, un currículum y unos centros educativos que tengan como uno de los objetivos primordiales de su función educativa la justicia social y el compromiso con valores democráticos de equidad. Por ello, como señala Cochran-Smith (1998: 942) “debemos promulgar políticas, inventar programas de preparación de los profesores, establecer contextos de desarrollo profesional, crear planes de investigación y escribir artículos y declaraciones que desafíen las desigualdades (...) y preparen a todos los profesores y estudiantes para que contribuya sabia y éticamente a una sociedad diversa y democrática”.

Bibliografía

- Ainscow, M. (1993). Teacher education as a Strategy for Developing Inclusive Schools. En R. Slee (Ed.): *Is there a desk with my name on it?*. London: Falmer Press, pp.201-218.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz Sánchez, P.; Castejon, J.L.; Garrido, C.F. Y Rojo, A. (1999). Hacia una educación eficaz para todos: Proyecto UNESCO en la Región de Murcia. *II Jornadas sobre “Las necesidades educativas especiales en el aula. Hacia una escuela para todos”*. Barcelona, 1 y 2 de octubre.
- Arnaiz Sánchez, P. Y Garrido, C. (1997). Las adaptaciones curriculares en la Educación Secundaria. En N. Illán Romeu y A. García Martínez (coord): *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga. Ediciones Aljibe, pp. 51-74.
- Arnaiz Sánchez, P.- Garrido, C.F. (1999). La atención a la diversidad desde la programación de aula. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 107-121.
- Arnaiz Sánchez, P.- Grau, S. (1997). Las adaptaciones curriculares en Secundaria. En A. Sánchez Palomino y J.A. Torres González (Coord.) *Educación Especial I*. Madrid: Pirámide, pp. 275-292.
- Blanco y oytros (1992). *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- Bolivar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. En C. Marcelo y J. López (Coord.): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona: Ariel, 380-394.
- Cabrera, A. (1993). Comprehensividad en la ESO. *Aula*, 12, 64-69.
- Cochran-Smith, M (1998). Teacher Development and Education Reform. In A. Hargreaves et al. (eds). *International Handbook of Education Change*. Amsterdam: Kluwer, pp.916-951.

- Corita, M. Y Carrillo, J. (1999). Madejas... Sugerencias sobre la formación inicial del profesor de Secundaria. *XXI Revista de Educación*, Vol. 1, 115-132.
- Dolz, M.D. Y Molto, P. (1993). Vías de atención a la diversidad en la E.S.O.. *Aula*, 12, 58-63.
- Department for education (1994). *Code of Practice on the Identification and Assessment of Special Educational Needs*. London: Departmen for Education.
- Dyson, A. & Millward, A. (1999). The role of the Special Educational Needs Coordinator in English schools. Paper presented in *The International Research Seminar*. University of Murcia.
- Escudero, J.M. (1998). Los Centros de Profesores en perspectiva: mejorar, no dismantelar. *Aula de Innovación Educativa*, 68, 25-32.
- Escudero, J.M. Y López Yáñez, J. (1991): *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J.M. (1998). Los profesores ante el cambio social. Nuevos objetivos para una nueva etapa de la educación. En A. Fortes, A. Guerrero, J. Ortiz, e I. Rivas: *Formación del profesorado y cambio social*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp 77-112.
- Forteza, M.D. (1999). La cultura de la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: qué hace un alumno diferente en una educación como ésta. En A. Sánchez y otros: *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 117-126.
- Fullan, M. G. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio". *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 5, 9-22.
- Gálvez, J., Ayala C., Cabrera J. Y Sebastia, E. (1996): *Programas de diversificación curricular: de la teoría a la práctica*. Madrid. CEPE: Colección Propuestas Curriculares.
- García Álvarez, J. (1993). *La formación permanente del profesorado: más allá de la Reforma*. Madrid: Escuela Española.
- García Álvarez, J. (1996). Marcos de referencia para la evaluación de la formación permanente. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. ICE de la Universidad de Deusto, pp. 27-59.
- Garrido, C. F. Y Arnaiz, P. (1995). La evaluación del nivel de competencia curricular en alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación Especial*, 20, 17-30.
- Garrido, C. F. Y Arnaiz, P. (1998). Atención a la diversidad en la E.S.O.: medidas curriculares para alumnos con deficiencia mental. En P. Arnaiz Sánchez y C. Guerrero Romera (Eds.): *Discapacidad psíquica y formación y empleo*. Málaga: Aljibe, pp. 67-89.
- Gimeno Sacristan, J. (1996). *La transición a la Educación Secundaria*. Madrid: Morata.
- Giné, C. Y Tirado, V. (1999). La atención a las necesidades educativas especiales. *Trabajadores de la Enseñanza*, 201, 10-12.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González, J.L.Y Solano, F. (1997). Una diversificación curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 32-37.
- Granata, M.L. Y Carreras, F. (1999). La formación inicial del profesor de apoyo a la diversidad. En A. Sánchez y otros: *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 311-319.

- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hernández Mesonero, J. (1995). La integración en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria. *Siglo Cero*, vol. 26(4), 25-34.
- Jimenez, F. E Illan, N. (1997). La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En N. Illán Romeu, y A. García Martínez: *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe, pp. 37-49.
- Jiménez, F. Y Pujolás, P. (1995). La integración escolar en la enseñanza secundaria: la estructura de aprendizaje cooperativa, un método de trabajo en el aula compatible con la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos. En *Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Granada: ICE/Universidad, 63-71.
- Jurado, P. (1993). La intervención de alumnos con necesidades educativas especiales en el nivel educativo de secundaria. *Revista Educación Especial*, 15, 25-37.
- Liston, D.& Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1996A). Formación permanente del profesorado pasado, presente y futuro en España. Ponencia presentada al Seminario sobre Reformas Educativas y Formación del Profesorado, 28-29 de febrero. Murcia.
- Marcelo, C. (1996B). Investigación evaluativa de las experiencias de innovación educativa. En *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. ICE de la Universidad de Deusto, pp. 345-371.
- MEC (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria II*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- MEC (1990). *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- MEC (1992a). *Orientación y Tutoría*. En: Materiales para la Reforma de la Educación Secundaria Obligatoria. Madrid: MEC.
- MEC (1992b). *Decreto de currículo para la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- MEC (1995). *Los programas de diversificación curricular*. Madrid: Centro de Publicaciones. MEC.
- Monjas, I. (1995). La educación del alumnado con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria. Un difícil y complejo reto. *Siglo Cero*, 26(4), 160, 5-23.
- Montero, L. (1999). Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas. *XXI Revista de Educación*, Vol. 1, 15-31.
- Moral Santaella, C. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesorado*. Granada: Force.
- Muntaner J.J., Forteza M.D. (1995). La atención a la diversidad. un reto para la Educación Secundaria Obligatoria. En Salvador F., León Guerrero M.J. y A. Miñán Espigares (Eds). Integración escolar. desarrollo curricular, organizativo y curricular. *Actas XII. Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Granada ICE. Universidad de Granada, pp. 33-44.
- Muntaner, J.J. (1999). Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 125-141.
- Nieto, J. (1996). *Educación Secundaria Obligatoria. Pautas para la elaboración del Proyecto Curricular*. Madrid. CCS.

- Onrubia, J. (1993). La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. *Aula*, 12, 45-50.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar. Investigación y Formación*. Madrid. Cincel
- Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela . un proceso de colaboración*. Bilbao. Mensajero.
- Parrilla, A. (1997). El profesor de apoyo como asesor. perspectivas de análisis. En C. Marcelo y J. López (coord.). *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. Barcelona. Ariel, pp. 241-252
- Pérez Gómez, A (1988). El pensamiento práctico del profesor. implicaciones para la formación del profesorado. En A. Villa. *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea, pp.129-147.
- Porrás, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional*. Morón-Sevilla: Kikiriki.
- Pugach, M. (1988). Peer collaboration. *Teaching exceptional children*, Spring, 75-77.
- Pugach, M. & Lilly, S. (1984). Reconceptualizing Support Services for Classroom Teachers: Implication for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 48-55.
- Reynolds, D. y otros. (1997). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.
- Schön, D.A.(1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Stoll, L. Y Fink, D (1999). *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Octaedro.
- UNESCO (1995). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Madrid.
- Vicente Rodríguez, P. (1996). Formación y evaluación basada en el centro. En *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. ICE de la Universidad de Deusto, pp. 289-323.
- Villa Sánchez, A. (1996). Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado: Introducción. *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. ICE de la Universidad de Deusto, pp. 9-27.
- Yanes, J. (1998). La formación del profesorado de secundaria. Un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317, 65-80.