

# LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN GLOBAL Y LA JUSTICIA SOCIAL EN CONTEXTOS DE POBREZA Y MARGINACIÓN. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Grupo de Investigación FORCE<sup>1</sup>  
Universidad de Granada

## Introducción

La presente comunicación presenta la investigación que hemos comenzado a desarrollar el Grupo de Investigación FORCE de la Universidad de Granada, aprobada en la convocatoria del CIDE (BOE, 243, 10/10/97) titulada "*Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para la compensación de desigualdades y una adecuada actuación en zonas desfavorecidas. Una mirada desde el propio profesorado*". Con ella nos hacemos eco de un sentir y creer -entre el propio profesorado y de las personas y colectivos que participan más directamente en los centros de zonas deprivadas- en la necesidad de un profesorado muy específico y con unas determinadas características, que no son las que tienen de forma generalizada los profesionales de estos centros en la actualidad. Recoger este estado de ánimo, abordando el tema desde una investigación seria que tome principalmente la voz de estos profesores y colectivos, contextualizada, reconstruida y consensuada dentro de una visión polifónica del estado de la cuestión. De este modo podrán salir a la luz las claves culturales de estos colectivos, su especial idiosincrasia y emergerán -de forma significativa para los propios implicados- las claves y dimensiones importantes que inciden en ser un buen profesional para estos contextos. Por lo que, paralelamente, podremos ofrecer itinerarios tipo, pautas, condiciones y cauces adecuados para abordar procesos de formación inicial y de desarrollo profesional de los docentes que atenderán a estos colectivos deprivados.

<sup>1</sup> El Grupo de Investigación FORCE encargado de esta investigación está formado por: Domingo, J. (Dir.), A. Bolívar, P.S. De Vicente, M. Fernández, M.J. Gallego, M.J. León, M.C. López, E. Molina, M.A. Peña, P. Pérez, M.T. Castilla, J.M. Lucas, M.B. López, A. Romero, V. Marín, E.M. Bolívar, E. Quesada y un grupo de profesionales de la educación en activo en Granada.

## Justificación del estudio y antecedentes

En España existe un interés creciente por investigar y mejorar la formación del profesorado, pero -a pesar de ese interés y el ser el gran caballo de batalla de la reforma educativa actual- existen pocos estudios en nuestro país que se planteen la necesidad de repensar la formación del profesorado, en base a sus ciclos de vida y sus especiales trayectorias profesionales (Bolívar y otros, 1997). Nuestra propuesta de investigación, además de focalizarse en un colectivo concreto de profesorado, quiere volcar su atención a los procesos formativos, sentimientos personales, cambios de trayectoria personal y profesional, etc. que se producen al ponerse en contacto con estos contextos de privación sociocultural por diversos motivos y permanecer interactuando con ellos. Es pues este matiz, el que, a nuestro juicio, se nos revela como más relevante y original del trabajo. Junto a ello existen los siguientes indicadores que nos muestran su oportunidad:

1) De un lado, diversos estudios sobre la situación de la atención a alumnos y colectivos con necesidades educativas especiales (como señalaremos en el apartado siguiente), ponen de manifiesto que tanto la formación inicial como permanente del profesorado deja mucho que desear en este aspecto. Llegando a obviar los difíciles momentos por los que pasa un profesor cuando ha de socializarse en estos nuevos y complejos ámbitos de trabajo.

2) En la legislación e indicaciones generales que propugna la Administración educativa, tanto a nivel estatal como autonómica, se destaca el papel primordial que ha de asumir la formación del profesorado para la atención a la diversidad en todas sus casuísticas. Ya la propia LOGSE en su artículo 37 señala que se tendrá que disponer de *profesionales cualificados* y los centros contar con unas determinadas características y medios como para hacer posible esta atención. Del mismo modo, en su capítulo V, se pronuncia sobre la necesidad de enfatizar los procesos de formación inicial y permanente del profesorado para atender a la diversidad, desde planteamientos y estrategias organizativas, didácticas, de detección precoz de necesidades educativas especiales... En este sentido, el Real decreto de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación propone una serie de medidas y actuaciones específicas para fomentar la calidad de la educación en estos contextos, entre las que se encuentran a un nivel central la incentivación de la labor docente, la estabilidad y adecuación de los equipos docentes, la formación permanente del profesorado, la promoción de iniciativas y experiencias de innovación e investigación y el apoyo a actuaciones globales de compensación socio-educativa. A los que se une la indicación expresa por parte de la CECJA (1994: 78) para los CAEPs de provisión de un régimen singular de provisión de plazas (compromiso expreso por parte del profesorado, ya que no de perfil profesional como se apuntaba al final de los ochenta) y un plan específico de formación y perfeccionamiento para sus profesores (CECJA, 1996) y que actualmente se dirige fundamentalmente a los equipos de asesores y de apoyo externo.

3) De otro, existen múltiples propuestas oficiales por las que se intentan marcar directrices para atender y paliar esta situación de inadecuación de la formación del profesorado a la consecución de la igualdad real de oportunidades, como podrían indicar los programas de formación para el profesorado de educación compensatoria diseñados por la Junta de Andalucía, dentro del Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (CECJA, 1992).

4) Desde foros internacionales aparecen voces reivindicativas que hacen recomendaciones a los distintos gobiernos en este sentido; así la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de Salamanca (1994), entre otras propuestas de mejora, señalan que en la formación del profesorado se incluya la intervención en relación con las N.E.E..

5) Los padres y colectivos implicados en estas zonas educativas, vienen demandando a la administración también, unos determinados perfiles profesionales para este profesorado, así como un compromiso expreso con sus proyectos educativos y con un mínimo de estabilidad.

## Necesidades formativas y desarrollo profesional del docente para la atención a la diversidad

Aunque los planteamientos reformistas para atender a la diversidad y compensar las desigualdades están suficientemente articuladas y legisladas en nuestro país (tanto en nivel estatal como autonómico), existe una contradicción palpable entre el discurso político que en ellas se sigue y sus fundamentaciones teóricas, con una gran parte de la práctica en las aulas, al proponer desde arriba que el profesorado asuma el protagonismo de la innovación, con lo que ello implica a nivel de compromiso, de cambio de enfoque conceptual, de actitud de la realidad y, sobre todo, en su praxis educativa (Salvador, 1997). La nueva concepción de las necesidades educativas especiales (MEC, 1990, 1995; CECJA, 1994) en todas sus posibles variedades, implica un proceso de innovación y reforma que no puede desarrollarse al margen de sus actores, por lo que es especialmente relevante el conocer sus planteamientos y necesidades formativas a partir de su interpretación personal de los procesos que han seguido para atender a estos colectivos en base a su compromiso ético y su actividad transformadora, realizada en colaboración.

Son múltiples los estudios relativos a cómo se han vivido los procesos de integración escolar por parte del profesorado (García Pastor, 1987; Illán, 1989; Parrilla, 1992; León, 1993; Fortes, 1987, 1994). En ellos se denuncian la falta de formación para la atención a la diversidad, lo que vendría a responder, en cierto modo, al rechazo que experimentan ante esta situación, y apuntan algunas propuestas relevantes (Hegarty, Hodgson y Clunies-Ross, 1988; León, 1996) que pueden ser transvasadas, en cierto modo y con las contextualizaciones pertinentes, al profesorado que atiende a la compensación de desigualdades. Así se destacan como interesantes por esta última autora algunos principios y supuestos provenientes de la tradición sociocrítica en la formación del profesorado (profesionalidad, reconstrucción de la realidad y reflexividad), junto a una necesaria formación contextualizada a partir de la evaluación de las necesidades (sentidas e identificadas), en los que el centro y contexto de trabajo sean la unidad básica de investigación, acción y desarrollo en los que se den procesos de investigación-acción y el desarrollo profesional colaborativo que dé prioridad a las teorías de la práctica.

En otro momento destacábamos (López, 1993; Torres y Domingo, 1995a y b; Domingo, 1997) la necesidad de construir encuentros profesionales productivos a nivel de alumno, clase, equipos y centro, para atender adecuadamente a los colectivos y zonas en los que se necesita de una visión global de la compensación sociocultural y educativa para la igualdad de oportunidades y el respeto a las

singularidades personales, culturales y contextuales propias de los colectivos a los que se atiende dentro de una visión de educación intercultural. Para ello se nos apunta como fundamental la formación para el cambio de actitudes en alumnos, profesorado y familia que permitan la puesta en marcha de estrategias de aceptación y empatía, al tiempo que se da una democratización palpable de la escuela, una flexibilización organizativa y funcional, una normalización e interconexión productiva con el entorno sociocultural que le rodea y una integración efectiva. Como veíamos en un estudio anterior (Domingo 1996a), este cambio de actitudes no surge por generación espontánea, sino desde la interdependencia e interrelación de una serie de factores y dimensiones, tanto personales como institucionales, sin olvidar los económicos, sociocontextuales y de política global en los que se enmarcan. Aparece enmarcada dentro de procesos de desarrollo (madurativo, cognitivo, moral e institucional) en cierto modo paralelos. De un lado, la inducción profesional y socialización en estos centros y contextos de especial dificultad y, de otro, los propios estadios del ciclo de vida del centro al que nos estemos refiriendo.

### **Percepciones e intentos de profesionalización en el ámbito de la atención para la compensación de desigualdades educativas**

De manera global, podemos estar de acuerdo con las conclusiones expuestas hasta el momento de forma global a la atención a la diversidad y al alumnado con necesidades educativas especiales, pero podemos apuntar otros matices, también relevantes:

“El interculturalismo entiende a la educación como un proceso integral, que no se reduce a la mera transmisión de conocimientos (...). Educar implica favorecer el contacto entre unos y otros... y todas las disposiciones legales que surjan, no servirán de nada si no se toma en consideración la necesaria buena predisposición del profesorado, ya que, antes que nada, “la interculturalidad es una cuestión de actitudes y de valores ante personas culturalmente diversas, que muy a menudo se encuentran en inferioridad de condiciones...” (Laborda, 1997: 257). El docente debe tener actitudes potenciadoras de interculturalidad favoreciendo la educación por encima de la instrucción y valorando este tipo de formación como un hecho necesario para la educación integral... Ello requiere un proceso de preparación específica sobre otras culturas para aportar visiones correctas fuera de estereotipos y cuestiones anecdóticas; al tiempo que se ha de reflexionar para poder seleccionar y dar relevancia a aquellos contenidos curriculares verdaderamente significativos en estos contextos y no obviar el uso de estrategias que mejoren las relaciones entre los alumnos y su autoconcepto. Como apunta Martínez Mediano (1990: 188), el profesorado que atiende a colectivos con privación sociocultural por diversos factores ha de ser un profesional experto en el análisis de la realidad (social, personal, escolar, cultural...), capaz de formular proyectos, planificar tareas y evaluarlas, seleccionar recursos y objetivos adecuados a las capacidades de este tipo de alumnado.

Por lo que debe ser un gran mediador y tener una actitud reflexiva (sobre la práctica y teoría educativa), comunicativa, realista y cooperadora y ser capaz de promover y desarrollar actividades individuales y grupales que fomenten la comunicación y la afectividad entre todos los participantes del proceso formativo.

Junto a esta necesidad de este proceso de desarrollo profesional e institucional,

hemos de abordar el matiz personal de cómo se han percibido y vivido estas situaciones. Para, desde ahí, hacer emerger las claves comprensivas significativas a sus actores, que nos hagan explícitas las dimensiones, los factores y condicionantes presentes en los conflictos, rupturas y procesos de desarrollo institucional y profesional, implicativo, participativo y de activo compromiso que se han vivido en estos contextos. Y con todo ello, ofertar propuestas relevantes en este ámbito profesional y contextual.

En los estudios en contextos de privación sociocultural (Sola, 1993; Corchón, 1997), se destacan también lagunas y carencias acusadas en la formación del profesorado (inicial, de inducción profesional o permanente) para ofrecer una alternativa didáctica adecuada a las necesidades de estas zonas y, que a su vez, respondan a modelos socialmente aceptables de formación.

En todos ellos se apuntan claras y argumentadas necesidades: (1) de conocimiento básico del campo, de las verdaderas necesidades y de las características de esta población y zonas; (2) de dominio de nuevas formas de ver y entender la escuela; (3) de poseer un abanico amplio de estrategias organizativas y didácticas flexibles, versátiles y adecuadas; (4) de ser capaces de asumir coherentemente la participación real de todos los sectores de la comunidad educativa y (5) de trabajar cooperativamente en un proyecto común de educación e integración global. A los que la profesora Sánchez Hípola (1995), añade la necesaria capacidad para observar y reflexionar sobre la propia práctica y la de sus compañeros, evaluar críticamente, innovar e investigar; por lo que han de desarrollar un pensamiento práctico reflexivo, comprometido en la generación de conocimiento crítico (Giroux y McLaren, 1990) para transformar sus prácticas, desde la comunicación, colaboración y deliberación en equipo y aceptando el *principio de incertidumbre* que acompaña inexorablemente a la educación a/en la diversidad y para la interculturalidad y compensación de desigualdades. En este sentido necesita este profesorado en general una formación inicial y unas propuestas de *desarrollo profesional*, dentro de un proceso de investigación, que le capaciten para: estar atento al contexto real y problemático de la escuela; que sea respetuoso con la lógica de la diversidad y heterogeneidad; que enfatice los procedimientos y estrategias colaborativas y reflexivas para generar soluciones y aprendizaje relevante (Sánchez Hípola, 1995: 83).

Podemos considerar como cuatro grandes momentos, en el ámbito andaluz que es donde se centrará nuestro estudio, en este proceso:

1) El voluntarismo individual y la implicación puntual/personal que ha existido siempre como parte de la llamada “*vocación profesional*”.

2) El nacimiento de los proyectos de Educación Compensatoria para centros y zonas concretas a raíz del RD 1174/83 y los primeros intentos de coordinación de escuelas rurales -unitarias- (CERFA, 1985). Lo que suponen una inyección de recursos, personal implicado (en comisión de servicios para llevar a cabo los proyectos educativos propuestos), etc. y una cascada de innovación e iniciativas en estos centros. La formación se hace en base al diálogo, la experimentación, las escuelas de verano y los diversos colectivos y MRPs. En este momento los padres demandan profesores críticos, con implicación con la zona, trabajo cooperativo en los equipos e innovación en las aulas y rechazan energicamente los planteamientos más despersonalizados y alejados de su realidad socio-cultural.

3) En estos momentos, de finales de los ochenta se comprueba la ineficacia de

las acciones locales de centro y empiezan a surgir líneas maestras de diseño y acción más generales. Una vez superados los inicios del plan especial de experimentación de esta modalidad de educación, se pasa a una regularización del programa de Educación Compensatoria. Con ella llegan el nacimiento de servicios de apoyo más profesionalizados (Resolución de 15/11/85 y otras); la desaparición de los llamados proyectos de educación compensatoria y el surgimiento de los CAEPs, CPRAs, profesorado de apoyo didáctico y a ciclo (1989), etc... y empiezan a surgir proyectos más globales de actuación (VVAA, 1989) aunque ya *"tarde y a destiempo, porque a estas alturas todas las líneas de planificación estaban ya diseñadas desde la propia Consejería"* (Luengo, 1995: 286). En estos momentos se producen propuestas formativas de zona por especialidades y se busca un asesoramiento por parte de los equipos de apoyo externo en torno a programas específicos de actuación. Existe una auténtica inundación de servicios, recursos, personal, etc. no siempre bien rentabilizado ni efectivo...

4) En la actualidad, se proponen acciones más globales de acción que sobrepase las actuaciones de los centros y profesores, dentro de programas globales de zona. La formación pasa a ser más diluida en torno a la elaboración de los PCCs. y más globales para todo el profesorado. Las acciones formativas más específicas se encaminan hacia los servicios de apoyo (que al mismo tiempo se reducen) y, empiezan a surgir nuevas voces (desde los centros, las APAs y los grupos de trabajo de los profesores) que demandan nuevamente un perfil determinado para el profesorado encargado de atender a la compensación de desigualdades y para hacer efectiva la integración global...

### Refocalización del estudio

Una vez que nos decantamos por incidir en la formación del profesorado para trabajar en estos contextos dada su importancia e interés actual (ver proyecto de investigación), comenzamos a indagar en el campo. Con ello y de la serie de toma de contactos que hemos venido realizando con el profesorado y con el propio contexto, observamos que además de las carencias formativas en cuanto a técnicas y estrategias concretas de trabajo para atender a y en la diversidad, así como para que se den con normalidad y fluidez los procedimientos de socialización y profesionalización en el contexto o se produzca un necesario cambio de actitud profesional (Fortes, 1987; Illán, 1989; Martínez Mediano, 1990; Balbás, 1994; García Pastor, 1987, 1993; León, 1993, 1997; Marcelo, 1994; Parrilla, 1992; Sánchez Hípola, 1995; Zabalza y Alberte, 1991; Vega, 1999), se nos han ido abriendo como unos ámbitos de profundización que guiarán en lo sucesivo nuestra investigación:

De una parte parece productivo indagar sobre la dimensión del activismo vs. Inmovilismo que parece guiar la acción de algunos profesionales de estos contextos. Ante la marginación, los profesores buscan nuevas ideas, otras acciones que superen su desesperación del "no logro" de lo que ellos esperaban, o bien se aferran, con transacciones rígidas, a que lo que ocurre es que no se está haciendo bien lo que en otros contextos funciona relativamente. Esa es una fuerza que está ahí presente y con capacidad de movilizar a los propios centros. Véase en este sentido los trabajos sobre ciclos de vida y de desarrollo de los centros escolares que han ido apareciendo en la literatura actual (Hopkins, 1996; Domingo, 1996; Domingo y Bolívar, 1996, 1998, 1999).

Pero en nuestro trabajo no nos interesan tanto los centros y los profesores "paseantes o descaminados" (Hopkins, 1996) o "bárbaros conquistadores" (Gómez-Pallete, 1995) que sólo hacen y hacen sin una perspectiva, como aquellos otros que han sido capaces de pasar de esta fase y han logrado una cierta estabilidad y madurez capaz de hacer avanzar a los centros y contextos hacia fases de mayor crecimiento en calidad y cantidad (Domingo, 1996). Dentro de esta línea de activismo aparecen como dos tipos de profesores. Aquellos esnobistas que se apuntan a todas las reformas, convocatorias e innovaciones, con una visión un tanto con transacciones caóticas (Ausloos, 1998), que no permiten que dichas experiencias y opciones cuajen y pasen a ser patrimonio de la memoria colectiva del centro que los ha puesto en marcha, por lo que con el fin del proyecto o el cambio de profesorado o del interés desaparece su iniciativa y su incidencia. Frente a ellos, pero con la misma inquietud innovadora y mucho más realistas, reposados y administradores del cambio, aparece otro modo de ver y entender esta innovación. Ya no es tanto el seguir la última honda/ola, sino el analizar y profundizar en el contexto, en la realidad en la que trabajan, viendo dificultades e intentando buscar soluciones colaborativamente a esa situación. Esto que podría parecer una continuidad de la desfasada Compensatoria, desde la idea de la implicación profesional y el indagar nuevos ámbitos, caminos y posibilidades dentro de la premisa "no hacer lo que está permitido, sino hacer todo aquello que parezca productivo y no esté prohibido", se va refocalizando como ya apuntara Willis (1988) no para compensar discapacidades y desigualdades, sino hacia la emergente "para acelerar los procesos de desarrollo y buscar decididamente la igualdad en logros y posibilidades" (Slavin y Madden, 1988; Levin, 1995; Bonal, 1992; transformando las dificultades en posibilidades (Botey y Flecha, 1998).

Desde la primera, con las experiencias de vida de los profesores de Educación Compensatoria y el conocimiento y creencias de los que actualmente trabajan en los CAEPs y los CPRAs, podremos ver todo un conjunto de indicaciones sobre cómo llegar a la implicación personal y profesional, de las dudas y dificultades experimentadas, así como de la incidencia de ese día a día bajo la idea de cambiar la realidad de estos contextos desde el trabajo en los centros. No en vano múltiples trabajos que han ido abordando el tema (Luengo, 1995; Domingo, 1997; Vega, 1991, Martín-Moreno, 1989; Corchón, 1997; MEC, 1995) nos han ido abriendo un abanico interesante de características, situaciones, circunstancias y retos con los que se fueron enfrentando y, superando muchas veces. También, con el retomar dichas experiencias de vida bajo la premisa del tiempo pasado y la reflexión dialógica, puede aparecer una nueva comprensión más dinámica, profunda y aproximada a lo que en ellos ocurrió, de lo que aún sigue pasando y hacia dónde empiezan a caminar.

Con la nueva perspectiva de atención a las desigualdades desde la aceleración se necesita otro profesorado más abierto y flexible, capaz de trabajar con sus colegas en un proyecto común consensuado surgido desde el diálogo y la argumentación (Freire, 1997; Flecha, 1997). Pero no sólo eso, sino que éste se implica con el resto de la comunidad en proyectos globales de desarrollo (Bolívar, 1998; Elboj y otros, 1998; VV.AA., 1998), en los que la escuela es sólo una parte integrante (aunque fundamental) y en los que se busca el compromiso, la colaboración real, la incardinación y la articulación de cuantas alternativas de desarrollo puedan ser válidas en esa idea de aceleración desde la perspectiva de la sociedad de la información que nos está llegando (Castells, 1994).

Dentro de este último bloque, que nos parece más productivo, parece apuntarse que "es más posible el consenso del profesorado, del Claustro, en un marco de colaboración con las familias y la comunidad, que en uno cerrado en sí mismos" por muy innovadores que sean y que éste es fundamental ya que "en sectores sociales no privilegiados tenemos asegurado el fracaso de muchos si el claustro va por un lado, las familias por otro, el centro de tiempo libre por otro..." (Elboj y otros, 1998).

Esos marcos de colaboración y de acción que se despuntan como interesantes (De Vicente, 1998; Domingo y Bolívar, 1998), pueden encerrar dimensiones personales, biográficas, profesionales y experienciales que han de ser investigadas de cara a comprender porqué y cómo surgen, así como para empezar a obtener luces sobre qué formación se necesita para ello. Éste será el norte por el que intentemos buscar sentido en nuestra profundización en la visión personal del profesorado y de la propia comunidad sobre cuál es su papel y qué necesidades formativas emergen de esta realidad y objetivos. Sin descartar tampoco la voz del resto del profesorado, porque en ella también aparecerán seguramente otras luces más sobre el porqué del "no cambio", de las dificultades que han encontrado, de los caminos fallidos, de las problemáticas emergentes, de las tentativas de superación, etc. que no se pueden obviar.

Para articular la propuesta desde un marco metodológico coherente con esta perspectiva que considera a los padres y a los profesores como personas y adultos que aprenden y que pueden estudiarse a sí mismos como una forma de desarrollo profesional. En este sentido seguimos profundizando en el marco metodológico de la reflexión autobiográfica serena, crítica y dialógica como una forma de bucear en los sentidos, dudas, creencias, experiencia, etc. para analizarlos, reinterpretarlos y comprenderlos en una visión integradora y superadora que posibilita aprender la experiencia y obtener capacidad con el proceso para adelantar consecuencias y hacer una prospectiva de futuro.

### Diseño de investigación

La indagación biográfica nos sirve, como argumentábamos anteriormente, para ver los procesos de socialización ocupacional de los profesores y profesoras, los principales apoyos de su identidad profesional, los impactos que recibe y percibe, los incidentes críticos en su historia, la evolución de sus demandas y expectativas profesionales, así como los factores que condicionan su actitud hacia el cambio educativo. Las historias personales de la experiencia proporcionan el marco biográfico que hace inteligible el desarrollo profesional de los docentes, constituyéndose como una nueva forma de conocimiento. Este marco conceptual y metodológico nos permite hacer un inventario de experiencias, saberes y competencias profesionales al tiempo que devuelve a estos saberes adquiridos y vivenciados como dimensiones fundamentales de la globalidad de la persona del profesor y de su desempeño profesional (Fullan y Hargreaves, 1992).

La narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo de la enseñanza en el tiempo de un profesor/a y marca las líneas y expectativas del desarrollo profesional futuro (Connelly y Clandinin, 1990; Woods, 1993; Novoa y Finger, 1988). Se reivindica que la autointerpretación dialéctica en primera persona es relevante y definitorio de la acción humana (Ricoeur, 1992).

El cruzamiento de los saberes sobre los ciclos vitales del profesor y los posicionamientos de los métodos (auto)biográficos, son un enfoque válido para abordar el estudio y propuesta de un nuevo modelo emergente de formación permanente desde la reutilización de los saberes experienciales en nuevas situaciones (Amiguiño y Canario, 1994), basado en la continuidad y globalidad de los procesos de formación dentro de una vida, con consistencia y legitimidad (Dominicé, 1990) y que pueda ser significativo y con capacidad de que cada adulto comprenda, se reapropie y reconstruya su propia formación a partir de su historia de vida (Novoa y Finger, 1988; Pineau y Le Grand, 1993)

Pretendemos hacer una mirada desde dentro, el profesorado ha de prestar su voz, sus relatos de vida profesional y las percepciones, intereses, dudas, orientaciones, hitos y circunstancias que -desde su perspectiva- han influido significativamente en ser los profesores que son y en actuar como lo hacen en estos contextos desfavorecidos. Por ello hemos de contar con este profesorado y su visión/comprensión del tema. Importa además la visión externa que se tiene de este profesorado y las expectativas que sobre su actuación existen en estas zonas y colectivos. Por lo que, coherentemente con este planteamiento y la justificación teórica y marco conceptual que enmarca este proyecto, obtamos por un enfoque biográfico-narrativo, y se usarán las técnicas propias de la investigación biográfica tanto para la recogida como para el análisis de los datos, en el que tenemos -como grupo de investigación FORCE- cierta soltura y experiencia.

En la medida en que pretendemos explorar el ciclo de vida y desarrollo profesional de los docentes que atienden a la compensación de desigualdades educativas y sus procesos de desarrollo profesional para adecuarse y actuar de manera apropiada en estos contextos deprivados, al tiempo que asumimos la necesidad de un *planteamiento y actuación global e integrado* de las actuaciones que se dirijan a estos colectivos, necesitamos combinar las ventajas de una investigación cuantitativa (amplitud de perspectivas generales) mediante el cuestionario, con las técnicas cualitativas (explorar la experiencias subjetivas), para un análisis en profundidad de las mismas.

### Objetivos

Hacer una aproximación al ciclo de vida profesional del profesorado que atiende a/en la diversidad y para la compensación de desigualdades educativas de los colectivos de alumnos de minorías étnicas o de zonas más desfavorecidas. Ello se contituiría en una de las bases para conocer cómo afecta cada estadio, el propio proceso de inducción profesional en estos centros y su paulatina participación-implicación a su propio desarrollo profesional y a la innovación-adequación-contextualización de su labor docente. Con ello, podemos obtener, desde su propia voz e historias de vida, una matriz de elementos, hitos, dimensiones, aspectos, claves comprensivas, etc. que nos orienten para elaborar un diseño flexible de acciones formativas (itinerarios formativos personalizados) adecuados para las diversas sensibilidades y necesidades de los docentes. De este modo, en coherencia con el marco teórico anterior los objetivos de este Proyecto de investigación se centran en:

- Elaborar una aproximación a las fases de desarrollo de la vida profesional de los profesores y profesoras que atienden a la compensación de las desigualdades en educación en zonas y colectivos desfavorecidos.

- Resaltar las principales carencias y necesidades formativas sentidas por este colectivo profesional, de cara a la adecuada atención a/en la diversidad del alumnado sujeto a situaciones de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar o personal, para prevenir y resolver problemas de exclusión social, discriminación, racismo, xenofobia, inadaptación fracaso y absentismo escolar.
- Determinar en qué elementos substantivos de la trayectoria profesional de este profesorado son los más relevantes para el curso de su inducción en estos "centros" y su "contextualizado" desarrollo profesional.
- Analizar, desde la perspectiva del profesorado e instituciones de las zonas, las distintas actuaciones de formación y desarrollo profesional seguidas hasta el momento.
- Yuxtaponer y cofrontar las necesidades formativas del profesorado de Centros de Actuación Educativa Preferente (CAEPs) -en zonas urbanas- con las rurales (CPRAs y CAEPs -centros rurales completos que necesitan actuaciones de compensación educativa-).
- Proponer un marco común de formación inicial y permanente de este profesorado, que inspire una teoría del cambio en el profesor y le de herramientas y actitudes para abordar la igualdad y la justicia social también desde la escuela.
- Mostrar las posibles intersecciones vividas entre la carrera profesional de este profesorado y el desarrollo de innovaciones en estos centros (tanto de clase como institucionales).
- Usar el marco biográfico de las historias de vida como base para la indagación y la articulación de las acciones de desarrollo profesional de los docentes, así como para la sistematización de itinerarios formativos.
- Proponer un modelo de asesoramiento y de orientación del desarrollo profesional que satisfaga las necesidades formativas sentidas por este profesorado y que sea pertinente con las de la zona.

### Hipótesis

Existe todo un estado de opinión entre el profesorado, los centros y el resto de los miembros de la comunidad educativa que atiende a estos colectivos, como hemos apuntado someramente en la justificación y marco teórico de la investigación que proponemos, sobre el perfil que ha de tener un profesor en estas zonas. Llegándose a establecer unos parámetros globales en los que se identifican los "buenos" y "malos" profesores para estas zonas.

Por este motivo, llega a plantearse en algunos momentos, desde la propia Administración Educativa Andaluza, un régimen especial de provisión de plazas para el profesorado (comisión de servicios en base al compromiso con un proyecto de centro o por medio de concursos a puestos de carácter singular). Pese a ello, los programas (institucionales) encaminados a la formación de este profesorado (inicial y permanente), creemos que no han reunido las condiciones necesarias como para atender a las demandas prioritarias de este colectivo y, en cambio, podemos intuir que -aunque no las conocemos con la suficiente certeza- se han ido construyendo acciones relevantes y significativas de profesionalización del profesorado y de desa-

rollo organizativos de algunos centros concretos para atender a estas complejas realidades.

De este modo, más que partir de una hipótesis de investigación cerrada y perfectamente articulada, lo hacemos de un problema de investigación: *El profesorado que desarrolla su labor en zonas y contextos especialmente problemáticos por razones de carencias estructurales de la zona en la que se ubica su centro de trabajo, y/o de privación socio-cultural y económica de la población que asiste al mismo, sigue un proceso de socialización en el centro y zona muy particular, al tiempo que necesita de una formación inicial (en el momento que llega a este contexto) y de desarrollo profesional e institucional en el mismo con unas determinadas características (de apertura, flexibilización metodológica, organizativa y funcional, implicación personal, capacidad de colaboración, resolución de problemas, crítica y autocrítica, búsqueda de participación y compromisos).*

Las hipótesis de esta investigación, al contar con la propia voz, percepción y verbalizaciones de los profesores, han de ser coherentemente evolutivas y se irán reconstruyendo con el transcurso de la propia investigación; por supuesto que no podemos adelantarlas hasta, por lo menos, tener un mayor conocimiento contextual (y no sólo referencial o teórico) del campo al que dirigimos nuestro trabajo.

### Diseño y técnicas de recogida de información

Diferenciamos dos partes en el Proyecto. Una previa de contextualización, entrada en el tema y centros y negociación para la selección e implicación de los informantes claves y la investigación propiamente dicha, con dos enfoques de aproximación complementarios, uno transversal y cuantitativo y el otro, longitudinal y cualitativo en torno a estudio de casos. De este modo, quedaría así:

- (a) Un primer momento de selección y análisis de contenido de distintos documentos pertinentes a la investigación. Entiéndase por tales: (1) los documentos internos de los equipos de apoyo externo referentes a procesos de asesoramiento, programas de actuación de cara a la formación y apoyo al profesorado de estos centros; (2) los planes de los estudios de caso seleccionados y a los que tengamos acceso; (3) las memorias de grupos de trabajo, proyectos de formación en centros y otras actividades formativas que hayan desarrollado en los centros objeto de estudio; (4) informes y demandas de las APAs y otros colectivos a la Administración en los que aparezcan perfiles del profesorado o señalen acciones relevantes para su valoración y formación (como los emitidos con objeto de las peticiones de los proyectos de educación compensatoria o las valoraciones del profesorado de puestos de carácter singular que llegó a estos centros a finales de los ochenta) y (5) las diferentes propuestas formativas que se hayan formulado y realizado por instancia de la Administración Educativa.

Con ello obtendremos un primer barrido (contextualización y demarcación del terreno) en el que se destacarán los principales elementos a tomar en consideración para la elaboración y selección de dimensiones pertinentes para abordar en los cuestionarios y en los distintos ciclos de entrevistas con los profesores: temas clave, momentos, hitos, dificultades, soluciones intentadas, etc.

- (b) Una parte descriptiva de la situación y del marco sobre las necesidades formativas del profesorado de estos centros y de las principales características y perfiles personales y profesionales que han de reunir para cumplir con profesionalidad lo que se les demanda desde los diversos sectores intervinientes. Para ello, se realizará una **encuesta a una amplia muestra**, tanto del profesorado de estos centros, como para los servicios de apoyo externo que inciden en los mismos. Del mismo modo, se pasará otra versión de este cuestionario, en un lenguaje y términos más acordes a otros sectores de población, para llegar a las APAs de estos centros y otros informantes que se estimen claves. De este modo, obtendremos una visión transversal de las distintas situaciones y estadios de desarrollo profesional del que podamos inferir las claves de un hipotético proceso evolutivo de los docentes, al tiempo que conocer características comunes al colectivo y expectativas de desarrollo y necesidades formativas de conglomerados diferenciados de docentes.
- (c) Un **conjunto de estudios de caso a partir de entrevistas biográficas** en profundidad y centrados en la reconstrucción del desarrollo profesional de profesores paradigmáticos que, además de proporcionarnos un visión "longitudinal" y personal del proceso de desarrollo, nos permitan componer una visión entrecruzada y múltiple de aquellos aspectos de la encuesta que van a ser profundizados en las entrevistas. Cada estudio de caso va a seguir un ciclo de tres entrevistas biográficas semiestructuradas y basadas en diálogos en profundidad (de más de una hora de duración). Las entrevistas seguirán un ciclo de profundización, a modo de cascada de profundización (Bolívar y otros, 1999). En ellas se va a inducir a los profesores/as a reconstruir sus biografías profesionales en torno a sus experiencias y necesidades de formación (historias en que sus experiencias son organizadas por los profesores retrospectivamente), mediante la técnica de la autotematización biográfica estimulada ("*stimulated autobiographical self-thematization*") de Kelchtermans (1993) y el empleo de *analizadores* y construcción de historias de vida en torno a distintos *momentos críticos* (Medina, 1988) por los que pase este profesorado en sus procesos de inducción y desarrollo profesional contextualizado a estas zonas. De este modo obtendremos, de una parte, unos biogramas de desarrollo profesional vivido, y de otro, las percepciones e intelecciones de este profesorado sobre cómo debería ser y haber sido éste, con un mínimo de coherencia para la comparación y descripción homogénea entre todos los casos.

### **Población y muestra**

El estudio se centrará en Andalucía Oriental, más específicamente en las provincias de Granada, Jaén y Almería. De este modo, se considerarán todos los centros catalogados como CAEPs. y CPRAs. de estas provincias, además de los centros concertados que reúnan las características socio-económicas, familiares y educativas necesarias como para poder ajustarse significativamente a la catalogación de centros de actuación educativa preferente.

La población, será por tanto, todo el profesorado de estos centros y el profesoro-

rado y servicios de apoyo externo que inciden en ellos, el colectivo de padres de alumnos que participan en las APAs de estos centros y las instituciones, asociaciones, colectivos y municipios que sean relevantes en las distintas zonas. La apertura de la población a este colectivo responde tanto a su importancia y relevancia histórica en los procesos de desarrollo de los antiguos proyectos de Educación Compensatoria para estos centros, como a la necesidad expresada legislativamente (MEC, 1995) de que en cuantas actuaciones educativas se emprendan en estos colectivos se han de hacer a través de proyectos globales de intervención con la participación de todos los sectores sociales y de la comunidad escolar.

(1) **Parte extensiva y cuantitativa:** *Escala de valoración sobre necesidades formativas y desarrollo profesional de los docentes en zonas de actuación educativa preferente*, dirigido al conjunto del profesorado de centros en ZAEPs de las provincias de Granada, Jaén y Almería.

*Se va a Estratificar la muestra.* Entendemos que la muestra tiene que estar distribuida de acuerdo a una estratificación que conserve la dispersión geográfica y de pertenencia a un determinado tipo de Centro y a la categoría profesional que presenta la población. Para aumentar la validez de la muestra, en ella estarán representados los diversos cortes de la población que se nos vayan presentando (originariamente o a lo largo del proceso como significativos), y, así, poder obtener estimaciones separadas para aquellos subgrupos que interese. De acuerdo a ello, se fijarán los siguientes estratos y características de cruzamiento: Público - privado; Rural - urbano (de ciudad y de pueblo); Infantil - Primaria - E.S.O.; Profesorado provisional - definitivo; De distintos niveles de experiencia profesional en contextos desfavorecidos y en la zona en la que actúa; Que haya ocupado o no cargo directivo en estos centros; Que haya participado o no en proyectos de Educación Compensatoria y/o en actividades comunitarias en estas zonas y con estos colectivos.

Del mismo modo se va a *asegurar la afijación proporcional de los estratos y establecer el número definitivo de profesores a encuestar.* Se procederá a continuación a establecer una distribución de la muestra proporcional a los tamaños de los estratos y el número definitivo de profesores a encuestar.

(2) **Parte intensiva o cualitativa:** *Ciclo de entrevistas biográficas* al profesorado de estos centros, siguiendo unos criterios de estratificación similares a los del estudio extensivo, transversal. Se seleccionará, siguiendo el diseño de Kelchtermans (1993), un total de seis profesores/as que representen distintos perfiles profesionales dentro de la población investigada, respetando los mismos estratos que se han establecido para la distribución del cuestionario. En esta parte, se harán cuatro entrevistas en profundidad a destacados miembros de la comunidad (profesionales y padres), para que ofrezcan otra mirada a las necesidades formativas del profesorado, para que se adecuen a las de la zona y sus sentimientos y expectativas. Con ello será posible contextualizar mejor la investigación y, sobre todo, poder confrontar con la propia comunidad lo que dicen y piensan los profesores sobre su formación, proponiendo de este modo unos marcos de reflexión y propuestas de acción más ajustadas a los objetivos y propósitos que deben guiar la atención de cara a lograr la igualdad y la justicia social de estos colectivos, de forma compatible con el desarrollo personal y profesional del profesorado encargado de esta labor.

### Técnicas de análisis de datos

Proponemos diversos tipos de análisis y triangulaciones que aseguren la pertinencia de nuestras conclusiones, pues de un lado proponemos una diversidad de enfoques de investigación (cuantitativa-cualitativa), de técnicas y procesos (longitudinal-vertical, análisis de contenido-ciclo de entrevistas-cuestionario), de informantes (distintos sectores), de investigadores (equipo de investigación) y, todo ello sometido a consenso y juicio con los propios informantes.

Para el análisis de documentos se siguen los pasos del proceso propuesto por Tesch (1990): (1) un análisis exploratorio o lectura reiterada hasta obtener una visión global y detenida, seguido de un entresacar las regularidades que encierra el texto, un determinar sus partes, aspectos más destacados, etc.; (2) una primera interpretación del significado en relación con el contexto envolvente y, por último, (3) una reflexión y teorización sobre el mismo en una síntesis integradora que nos servirá de base para la elaboración de los biogramas y primeros comentarios.

La fase extensivo-descriptiva de la investigación, en torno a los cuestionarios, se analizarán mediante la aplicación del programa estadístico BMDP4M (análisis factorial). Con este análisis se obtendrán frecuencias, porcentajes, estadísticos descriptivos y frecuencias, dependencia/independencia de variables, delimitar grupos y categorizarlos, hacer análisis de cluster, discriminante y factorial en función de diferentes variables y dimensiones y medidas de asociación en tablas de contingencia, que nos darán una visión global del estado de la cuestión. Como muchos de los items serán similares en contenido, los resultados en estos en los dos cuestionarios podrán ser cruzados, con lo que los resultados se matizarán y/o complementarán, obteniendo nosotros un perfil amplio de las coincidencias, divergencias y problemas de la disparidad de expectativas, percepciones y situaciones que ha de afectar y cubrir esta formación.

El análisis interpretativo de los datos narrados biográficamente, como generación de conceptos procedentes de la experiencia práctica, y asociación/relación entre las categorías generadas. La credibilidad y confirmabilidad de los datos será fruto de un análisis de "subjetividad disciplinada", mediante un doble análisis:

(a) *Vertical/Estudio de caso*: la historia de cada profesor como caso individual, analizando los soportes estructurales de cada relato de vida. Clasificarlos, compararlos y ordenarlos, sintetizando por medio de categorías de análisis de contenido (Denzin, 1986). Se usará, del mismo modo una validación dialéctico-procesual con los propios informantes de los datos obtenidos y primeras conclusiones emergentes.

(b) *Horizontal/Análisis comparativo*: Comparación de cada historia biográfica de vida, para ver patrones concurrentes, temas comunes, solapamientos y divergencias en los ciclos de desarrollo profesional de este profesorado en estos "especiales" contextos. Denzin (1986, 1989) defiende la triangulación interactiva de diversas historias referidas a un mismo tema, con distintas visiones y con especial atención a las divergencias y casos negativos como elemento clave para la interpretación de historias de vida, por lo que utilizaremos el componente de minimización del programa AQUAD. Con él podremos caracterizar los procesos de desarrollo profesional pertinentes a las necesidades y características de la zona de referencia de cada uno de los casos y hacer una primera comparación de las mismas. Seguidamente, se obtendrá un análisis más fino de los implicantes esenciales y condiciones de

verdad o falsedad de cada una de las metacategorías que sometamos a análisis; con lo que aseguramos que exista un equilibrio entre el primer análisis narrativo propuesto y el de narrativas (Polkinghorne, 1995).

### Bibliografía referenciada

- AMIGUINHO, A. y CANARIO, R. (Org.) (1994): *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.
- ANGULO, F. (1993): "¿Qué profesorado queremos formar?", *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 36-39.
- AUSLOOS, G. (1998): *Las capacidades de la familia*. Barcelona: Herder.
- BALBÁS, M.J. (1994): *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona, PPU.
- BOLÍVAR, A. (Dir.) y otros (1997): *Ciclo de vida profesional de profesores y profesoras de Secundaria*. Memoria final, Proyecto de Investigación subvencionado por el CIDE. (Publicado en Mensajero, Bilbao, 1999).
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y FERNÁNDEZ, M. (1998): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE.
- BONAL, X. (1992): "Escuelas aceleradas para alumnos desventajados", *Cuadernos de Pedagogía*, 270, 36-44.
- BOTEY, J. Y FLECHA, R. (1998): "Transformar dificultades en posibilidades", *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 53-56.
- CASTELLS, M. (1994): "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional"; en Castells, M. y otros (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- C.E.C.J.A. (1984): Orden de 14/12/84, por la que se regula la forma de dotación del personal docente en los centros de E.G.B. de Andalucía afectados por proyectos de educación Compensatoria (BOJA, 116, de 18-12).
- C.E.C.J.A. (1988): Orden de 17/6, por la que se convocan a concurso de méritos los puestos de trabajo docente de carácter singular que figuran en el decreto 236/88, de 14/6.
- C.E.C.J.A. (1994): *La atención educativa de la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo*. Sevilla: Dirección Gral de Ordenación Educativa y Formación Profesional.
- C.E.C.J.A. (1996): *La formación Permanente del Profesorado en/para Andalucía*. Sevilla.
- CMNEE (1994): "Declaración de principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales". *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad*, Salamanca, Junio.
- CONNELL, R.W. (1997): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CONNELLY, F. y CLANDININ, J. (1990): "Stories of Experience and Narrative Inquiry", *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO/M.E.C.: *Informe(s) sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid (1990-91, 91-92, 92-93, 93-94 y 94-95).
- CORCHÓN, E. (1997): *Estudio evaluativo de la Escuela Rural Andaluza*. Universidad de Granada, Tesis doctoral (inérita).
- DENZIN, N.K. (1986): "Interpretative interactionism and the use of life stories", *Revista Internacional de Sociología*, vol. 44 (3), 321-337.

- DENZIN, N.K. (1989): *Interpretive biography*. Londres: Sage.
- DOMINICÉ, P. (1990): *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan.
- DE VICENTE, P.S. (1998): "Atención a la diversidad sociocultural"; en Martín-Moreno, Q.; Monclús, A.; Medina, A. y Domínguez, G. (Eds.): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Universidad Complutense/UNED.
- DOMINGO, J. (1997): "Programas de atención educativa a alumnos con NEEs derivadas de situaciones de desigualdad y privación socio-económica y cultural"; en Sola, T. y López, N. (Coords.): *Aspectos didácticos y organizativos de la Educación Especial*. Granada: GEU.
- DOMINGO, J. (1998): "Trabajar la publicidad en la escuela. Alternativas ante un reto actual", *Cultura y Educación*, 11/12, 169-182.
- DOMINGO, J. (1999): "Vencer la marginación adelantándose al futuro: perspectivas actuales de las NNTTIC en la compensación de desigualdades"; en Sánchez, A. y otros (Coords.): *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: DDOE/Universidad de Almería.
- DOMINGO, J. (1996): *Ciclo de desarrollo de un centro educativo: aproximación biográfico-institucional*. Universidad de Granada, Tesis doctoral (inédita).
- DOMINGO, J. (1997): "El mapa relacional entre el profesor tutor y el profesor de apoyo a la integración: construcción de un encuentro profesional"; en SÁNCHEZ, A. Y TORRES, J.A. (Coords.): *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide, 147-168.
- DOMINGO, J. y BOLÍVAR, A. (1996): "Proceso de desarrollo institucional de un centro escolar: una aproximación biográfico-narrativa", *Enseñanza*, 14, 17-39.
- DOMINGO, J. y BOLÍVAR, A. (1998): "Escuela y comunidad, una experiencia de enriquecimiento mutuo"; en Martín-Moreno, Q.; Monclús, A.; Medina, A. y Domínguez, G. (Eds.): *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI. Actas del V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid: Universidad Complutense/UNED.
- ELBOJ, C. y otros (1998): "Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información"; *Aula de Innovación Educativa*, 72, 49-51.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. (1999): "Las comunidades de aprendizaje, propuesta de transformación social en la sociedad de la información"; en Domingo J. y Mesa, M.G. (Coords.): *Trabajando por la justicia social también desde la escuela*. Granada: Delegación Provincial de Asuntos Sociales/Ayuntamiento de Granada.
- FORTES, A. (1987): "La formación del profesorado en la panorámica de la educación especial en España"; *Siglo Cero*, 110, 12-14.
- FORTES, A. (1994): "El profesorado"; en *Teoría y práctica de la integración escolar: los límites de un éxito*. Archidona: Aljibe.
- FREIRE, P. (1993): *Pedagogía de la esperanza*, Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1992): *Teacher Development and Educational Change*. Londres: The Falmer Press.
- GARCÍA PASTOR, C. (Ed.) (1987): *La formación de los profesionales de educación especial*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- GÓMEZ-PALLETE, F. (1995): *La evolución de las organizaciones*. Madrid: Noesis.
- HEGARTY, S., HODGSON, A. Y CLUNIES-ROSS, L. (1988): *Aprender juntos. La integración escolar*. Madrid: Morata.
- HOPKINS, D. (1996): "Estrategias para el desarrollo de los centros educativos", en Villa, A. (Coord.): *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao: ICE Deusto.
- HUBERMAN, M. (1989): *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux & Niestlé S. A.
- ILLÁN, N. (1989): *La integración escolar y los profesores*. Valencia: Nau Llibres.
- KELCHTERMANS, G. (1993): "Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development", *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6), 443-456.
- KELCHTERMANS, G. y VANDENBERGHE, R. (1994): "Teachers' professional development: a biographical perspective", *Journal of Curriculum Studies*, 26 (1), 45-62.
- LABORDA, C. (1997): "La educación intercultural en los centros educativos actuales"; en Torres, J.A. (Coord.) y otros: *La innovación de la Educación Especial*. Universidad de Jaén, 257-262.
- LEÓN, M<sup>a</sup>J. (1993): *El conocimiento de los profesores sobre l integración escolar del profesor ordinario como base de su práctica y su formación*. Universidad de Granada, Tesis Doctoral (inédita).
- LEÓN, M<sup>a</sup>J. (1997): "El desarrollo profesional del docente y la atención a la diversidad"; en SÁNCHEZ, A. y TORRES, J.A. (Coords.): *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide, 407-430.
- LEVIN, H.M. (1995): "Aprendiendo en las escuelas aceleradas", en *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ, M. (1993): "El trabajo solitario y cooperativo en situación de integración"; en *Actas de la VII Jornadas de Educación y Universidad*. Universidad de Málaga.
- LUENGO, J. (1995): *La democratización de la enseñanza básica en Andalucía en el período 1970-90. Origen y desarrollo de la educación compensatoria en Granada*. Universidad de Granada: tesis doctoral (inédita).
- MARCELO, C. (1994): "La dimensión personal del cambio: aportaciones para una conceptualización del desarrollo profesional de los profesores", *Innovación educativa*, 3, 33-57.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1982): *La investigación en educación compensatoria*. Madrid: MEC.
- MARTÍN-MORENO, Q. (1989): *Establecimientos escolares en transformación: el centro educativo comunitario y su rol compensatorio*. Madrid: CIDE.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. y otros (1990): *Formación de educadores de niños y adolescentes inadaptados*. Madrid: PFP-UNED.
- M.E.C. (1983): Real Decreto 1174/83, de 27 de abril, sobre *Educación Compensatoria*, (BOE, 65, de 16-3-83).
- M.E.C. (1995): Real Decreto de *Ordenación de las acciones para la compensación de desigualdades*. (BOE, 2-6-95).
- NOVOA, A. y FINGER, M. (Orgs.) (1988): *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.
- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: investigación y formación*. Madrid: Cincel.

- PINEAU, G. y LEGRAND, J.L. (1993): *Les histoires de vie*, Paris: L'Harmattan.
- POLKINGHORNE, D.E. (1995): "Narrative configuration in qualitative analysis"; *Journal of Qualitative Studies in Education*, 8,1, 5-23.
- PUJADAS, J. J. (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS.
- SALVADOR, F. (1997): "Organización escolar y atención a las necesidades educativas especiales"; En LORENZO, M., SALVADOR, F. Y ORTEGA, J.A. (Coords.): *Organización y dirección de instituciones educativas: perspectivas actuales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 123-141.
- SÁNCHEZ HÍPOLA, M.P. (1995): "Formación para el desarrollo profesional ante los retos de la escuela integradora y la formación profesional crítica"; En Salvador, F; León, M.J. y Miñán, A. (Eds.): *Integración escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada: ICE, 73-84.
- SLAVIN, R. & MADDEN, N.A. (1988): "Instructional strategies for accelerating the achievement of students at-risk"; Work presented to the *Conference on Acceleration of the Education of At-Risk Students*. Stanford, CA.
- TESCH, R. (1990): *Qualitative research: Analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- TORRES, J.A. y DOMINGO, J. (1995b): "El profesor de apoyo en educación compensatoria en el marco de atención a la diversidad"; En SALVADOR, F; LEÓN, M.J. Y MIÑÁN, A. (Eds.): *Integración escolar: desarrollo curricular, organizativo y profesional*. Granada: ICE, 421-426.
- VEGA, A. (1991): *Pedagogía de los inadaptados sociales*. Madrid: Narcea.
- VV.AA. (1989): *Plan de actuación para la Zona Norte de Granada*. Delegación Provincial Educación.
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- WOODS, P. (1993): "Critical events in education", *British Journal of sociology of education*, 14 (4), 355-371.
- ZABALZA, M.A. Y ALBERTE, J. (Eds.) (1991): *Educación especial y formación de profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo.