

21 de Diciembre de 2004



AUFOP

Asociación

Estatuto

Órganos colegiados

Hacerse socio

XI CONGRESOREVISTA
INTERUNIVERSITARIA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

REVISTA ELECTRÓNICA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

RECURSOS

ENLACES

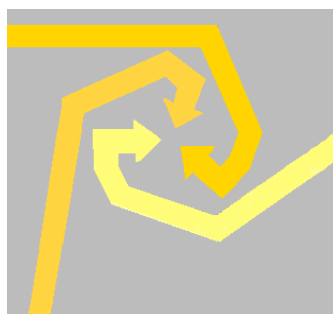
Revistas



Webmaster

Navegadores 4.0 y superiores
Resolución 800 x 600

» AUFOP » R.E.I.F.P. » números » revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5(2) » artículo



D.L. VA-369-99

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales

ISSN 1575-0965

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(2),
(2002)**

Formación del profesorado para la diferencia: Radiografía de un cambio

**Oliver Vera, Carmen
Universidad de Barcelona****Resumen:**

La riqueza humana, social y cultural que supone un entorno educativo basado en las diferencias, presenta, a su vez, dificultades importantes al pretender una escolarización que tiende a que la totalidad de la población adquiera una formación con éxito desde esa misma heterogeneidad de los alumnos. El profesorado es el encargado de llevar a cabo esa misión y para ello debe estar preparado. Es decir, debe asumir un gran cambio: convertir en múltiple y diverso lo que era uniforme y único. Este cambio de papeles no siempre es bien aceptado y, en múltiples ocasiones, es motivo de conflictos en el seno de los centros educativos.

Abstract:

The teaching staff must carry out this mission, and must be ready for accepting individual differences. They must assume one big change: to transform the multiple and diverse into the uniform and unique. This change of roll is not always accepted, and is many times a cause for conflicts in educative centres. Even though coaching is considered as a very powerful tool that promotes change, coaching must be converted in an instrument of professional development for the teaching staff und must set up the conditions to avoid and overcome those personal conflicts. Coaching must improve educative praxis and quality of schools. In this work, we are going to focus in these issues.

Descriptorios (o palabras clave):

Faltan palabras clave en castellano e inglés

Es frecuente oír en la asesoría comentarios de profesores y profesoras como el siguiente: Nos han cambiado los papeles. Estudiamos para maestros y aprendimos a enseñar como nos habían enseñado y ahora todo ha cambiado. No sabemos qué hacer, nos debieran dar más formación antes de pedirnos que nos adaptemos a las nuevas formas de enseñar.

Estas son algunas de las voces que se alzan ante la avalancha de cambios profesionales en la que se siente inmerso el profesorado. La percepción de una cascada imparable de cambios que les llega a sus centros y a sus vidas profesionales, sin tener tiempo de reflexionar y asumir dichos cambios, es lo que les lleva a buscar mecanismos de salida que les devuelva la paz perdida, entiéndase por paz, el equilibrio óptimo al cual tiende todo sistema en el que se lleva a cabo una innovación, superando resistencias.

Esta sucesión de cambios la está viendo el profesorado de forma acelerada ya que a la evolución y adaptación natural de la vida escolar a los retos y demandas de la sociedad actual en el entorno próximo, se le han añadido, de forma más rápida de lo que venía aconteciendo, otros cambios de orden superior, que sobrepasan el ámbito nacional y amplían ese entorno mediato con nuevas demandas, esta vez, de carácter europeo y global. Sin embargo, no debemos obviar un cierto componente de subjetividad puesto que ante tal avalancha también existen mecanismos de frenada, que hacen más llevaderos los embates de la innovación. De ahí que no todo sea correr e innovar en las aulas.

El profesorado siente que se les pide más de lo que pueden dar y creen que la formación puede

ser un buen medio para afrontar estas demandas de una forma más satisfactoria. Entiende que ya que se les piden cambios en su labor profesional, se les den, en contrapartida, medios para llevarlos a cabo. Medios de todos los tipos: materiales, funcionales, por supuesto humanos y, sobretodo, formación, buena formación. En el supuesto de que si se les forma, fueren capaces de adquirir las habilidades necesarias y los conocimientos suficientes para asumir, entre otros, el paso de un modelo de educación basado en la homogeneización de la enseñanza a otro modelo en el que la diversificación es la base de esa enseñanza. Se trata de saber plantear su tarea docente desde la aceptación de las diferencias situando al alumno con sus características personales en el eje de la educación. Franchi (1993:16). Esto supone adquirir seguridad personal y profesional ante el cambio que implica el desplazamiento de la labor transmisiva de conocimientos y saber de la escuela, centrada principalmente en la enseñanza, en favor de la labor formativa, centrada en el aprendizaje del sujeto, como la pedagogía del éxito que la sociedad reclama. Lo que puede llevar a plantear conflictos de índole personal o interpersonal que requieren, también, saber resolverlos.

Estas creencias del profesorado, recogidas en trabajos anteriores (C. Oliver, 2001), les llevan a valorar la formación de un modo exigente y riguroso, por cuanto quieren que tenga un valor de instrumento real de cambio, que redunde en sus prácticas docentes y les ayuden a adquirir seguridad ante la innovación. Desde la experiencia como técnica en formación y formadora en las modalidades previstas por la Administración educativa podemos afirmar que, según quedan recogidos en los informes evaluativos de los organismos encargados de la formación, cada vez más el profesorado participa de la oferta formativa pero, a la vez, son más exigentes en lo que se les ofrece. De ahí que se nos hayan planteado algunas cuestiones que quisiéramos desbrozar en este trabajo:

¿Cómo ha de ser la formación del profesorado para que, realmente, permita cambiar actitudes, construir nuevos conocimientos y evitar conflictos consigo mismos y con los otros? y, en segundo lugar, ¿Qué elementos hay que asegurar para que sea posible transferir esos cambios a las aulas?

Para poder aproximarnos a algunas respuestas hemos trazado un itinerario que recorre el proceso formativo, centrándonos en las siguientes cuestiones:

1.¿Qué significa formarse ante temas como : la diversidad, la resolución de conflictos....., un cambio de valores?

La formación, como todo proceso educativo, requiere de un marco conceptual para comprender su amplitud y su objetivo final. En nuestra opinión, la formación que puede ofrecerse al profesorado de hoy, debe seguir la línea marcada por los procesos de enseñanza y de aprendizaje que deben promover en sus propios alumnos. Dicho de otro modo, si han de ser constructivistas en su tarea docente, quizá lo más adecuado sea formarlos desde ese mismo marco conceptual. De ahí que abogemos por el constructivismo como marco de acción y de reflexión en una formación que ha de llevar al destinatario a la construcción de nuevas estructuras mentales, adquirir nuevos conocimientos e integrarlos en su bagaje de prácticas profesionales predisponiendo a la adopción de actitudes innovadoras.

Tarea difícil, que en el momento actual no queda, generalmente, reflejada en las propuestas de formación que se les hace a los centros. La Administración educativa diseña y encarga a organismos especializados en formación innumerables actividades formativas destinadas al profesorado, en su vertiente individual o colectiva, como miembros de los claustros de los centros. Estos centros y, por tanto los claustros, participan ampliamente en modalidades de cursos, seminarios, grupos de trabajo, intercambios de experiencias, etc, pero, a lo largo de los años se constata que las energías que se emplean en dicha formación, de alguna manera, no llegan, en el porcentaje ni en la calidad deseable, a materializarse en las aulas. La reflexión sobre ello parece imponerse. De ahí que, si creemos que formación y cambio van unidos, nos preguntemos: ¿Cómo podríamos concebir la formación para que la incidencia en las prácticas educativas fueran más evidentes y cumpliera su objetivo último el de formar para el cambio?

Del análisis de múltiples experiencias formativas, en torno a temas como los descritos: atención a la diversidad, resolución de conflictos, evaluación de aprendizajes o de centros, etc... han surgido algunas de estas reflexiones:

1.1. El primer conflicto que se ha de plantear en la formación es el cognitivo

Desde una visión constructivista de la formación (dicen que sólo se puede enseñar lo que se ha aprendido) debiéramos proponernos participar de diseños formativos cuyas propuestas metodológicas partieran del cuestionamiento de los conocimientos, las habilidades, las aptitudes e, incluso nuestras actitudes y valores ante lo que pretendemos aprender.

En terminología constructivista, sería interesante partir del conflicto cognitivo para preparar el camino a la adquisición, renovación o anulación de aquellos valores, conocimientos y prácticas que poseemos y que son o no pertinentes al cambio. El contraste entre lo que sabemos y lo que pretendemos saber es un buen medio de aceptar nuevas propuestas e integrarlas en nuevas prácticas docentes.

Como ilustración podemos citar una secuencia que se viene dando en nuestra, ya larga, experiencia formadora. Hemos participado de suficientes escenas en las que el profesorado asistente a un curso, o seminario o grupo de trabajo en el que se han ido generando ideas, propuestas, reflexiones o resolviendo conflictos que se habían planteado como medio de obtener conocimiento, ha hecho un gesto, una aportación o un comentario del estilo: ¡ah, sí! Lo que me dices es igual que lo que me pasó a mí el otro día cuando Esta frase o alguna similar nos puede dar la clave de la conexión o no con sus conocimientos y con la posibilidad de haber conseguido la asociación de ideas y la primera fase para la integración de un nuevo conocimiento. Al parecer el conocimiento así adquirido: por interrelación, asociación de ideas, extrapolación o cualquier otra operación mental que facilite la conexión con los conocimientos previos y los pueda aumentar, anular, reconvertir, etc. es el que tiene más probabilidades de ser transferido a la práctica docente de esos profesionales.

1.2. Otro dilema a resolver: ¿siempre lo que necesita conocer el profesorado es lo que está dispuesto a aprender?

En segundo lugar, examinar los nuevos conocimientos desde la perspectiva de lo que precisamos y estamos dispuestos a asimilar. Dos conceptos que debieran estar más presentes en las tareas formativas: expectativas del profesorado, dicho de otro modo, conocer lo que desean saber y perciben que necesitan y, segundo, conocer aquello que desean y están dispuestos a aprender.

En este sentido, tanto las expectativas como la disposición al aprendizaje, debieran considerarse foco de atención recurrente, del cual nutrir la práctica formativa. Los cambios metodológicos, estructurales, funcionales, relacionales y organizativos que promueve la LOGSE (1990) en los centros actuales, están impregnados de cambios, a su vez, conceptuales y de valores educativos. No es fácil formar para ese tipo de cambios, ya que conllevan replanteamientos que sobrepasan lo profesional y se incardinan en lo personal. Cómo debe ser educado un niño o una niña hoy es visto de formas muy diferentes por cada uno de los profesores y profesoras de cada centro. Es más nos atreveríamos a decir que esos valores y esa concepción de la educación depende, en gran medida, de los valores y concepciones que han recibido personalmente de su entorno familiar más inmediato y que ha evolucionado de forma muy individual a lo largo de sus vidas, sin tener demasiada conexión con su vida profesional. Así que uno de los debates más áridos que se puede plantear en un centro educativo sea, precisamente, el de los valores que subyacen a las prácticas educativas. Suele ser una batalla de antemano perdida a la cual no quieren asistir los combatientes y se soslaya tan amenudo como es posible. De ahí, cuando se precisa de una unidad en torno a esas concepciones y a esos valores, el sustrato sólido que debiera ser patrimonio común de los claustros para poder actuar de forma conjunta con el alumnado, se resquebraje en tantos pedazos como profesores intervienen, generando algunos conflictos interpersonales, e incluso, intrapersonales al no dar con soluciones unívocas y adaptadas a las circunstancias que se plantean.

En este sentido, conocer y partir de las expectativas o de las necesidades del profesorado en temas como los expuestos: diversidad, conflictos, evaluación de prácticas, etc, supone partir de una reconceptualización en la que están implicados muchos de los valores que han sustentado las prácticas docentes hasta hoy. Y hay que tener presente que la formación en valores adquiere un cariz diferenciado de la formación en otras áreas curriculares de dominios más mecánicos o técnicos. En estos temas la emoción, la vivencia, la motivación y los aspectos relaciones pasan a ser de primer plano y de importancia capital.

Sin embargo, no sólo se trata de conocer lo que necesitan y desean saber, como deseo a veces no materializado ni materializable, sino aquello que si están dispuestos a aprender. De nuevo la experiencia habla en estas situaciones y nos informa de que no basta con desear saber sino que es necesario movilizar las fuerzas formativas en el sentido de posibilitar el deseo del profesorado por aprender. Como ejemplo podemos citar una situación frecuente en seminarios de directivos: el planteamiento de conflictos que consideran de difícil resolución. En este caso citaremos la de un seminario a jefes de estudio de centros de enseñanza primaria en el que se trataba de debatir posibilidades de resolución de conflictos interpersonales e, incluso, intrapersonales entre el profesorado.

Se exponía un caso en el que un profesor se sentía muy insatisfecho con su propio trabajo, el cambio de modelo homogeneizador a diversificador le hacía estar a disgusto en un trabajo en el que no creía. Sus supuestos eran que la homogeneización daba más oportunidades de aprendizaje que la diversificación y esto repercutía en sus relaciones con los demás compañeros y con el propio alumnado. Analizadas las causas se vió que era un tipo de conflicto intrapersonal, puesto que se trataba de una persona muy convencida de estos valores y a la vez perfeccionista en su trabajo de modo que en ningún caso estaba conforme con sus propios planteamientos ni sus prácticas y, a su vez, no aceptaba ideas de los demás, ni las directrices del equipo directivo y de coordinación lo que le hacía actuar de forma individualista, a pesar de estar en continua búsqueda de la mejora de sus prácticas, dentro de su escala de valores.

Del análisis de la situación surgieron varios conflictos: de comunicación con los compañeros y compañeras, de relación con el alumnado, de coordinación con el equipo directivo y de insatisfacción consigo mismo. Emergieron valores que permanecían ocultos: individualismo frente a cooperación, valores de superación personal ante valores de primacía de la colectividad, positivismo ante negativismo y, por tanto buenas o malas relaciones interpersonales, provocando conflictos de diversa índole. Se hizo evidente la necesidad de plantear un cambio de actitud ante el trabajo de este profesor desde el equipo directivo, en aras de la cooperación y la empatía personal. Él deseaba cambiar su forma de ver la educación y evitar el padecimiento continuo en relación a sus prácticas docentes, a sus alumnos y a sus compañeros, pero ¿estaba dispuesto a aprender a revisar sus valores? ¿quería estar preparado para nuevas prácticas?. Probablemente fuera más duro replantearse sus prácticas docentes y los valores que conllevan, que los beneficios del cambio, de ahí que éste no se traspasara a su trabajo diario en el mismo grado en que se precisaba, sólo en aquellos aspectos que no dolían. El conflicto traspasó su realidad profesional a la del centro y planteó un dilema al equipo directivo: ¿dejarlo al margen de la vida del centro para no parar una maquinaria que gira de forma contraria a sus principios o integrarlo en ella, mediando en los cambios que se generaban?. El asesoramiento abogó por lo segundo: el día logo y la mediación, pero fue largo, costoso y duro para todos.

1.3. ¿Saber significa cambiar?

Una cosa es saber lo que sabemos y otra, muy diferente, cambiar llevándolo a la práctica de los centros. Para poner los conocimientos, las habilidades, las técnicas y todo aquello que se ha aprendido en la formación en práctica es necesario que exista una motivación, un por qué, un para qué, un cómo y, a veces un con quién que promueva un cambio de actitud.

El profesorado puede encontrar su motivación en elementos intrínsecos, (sería lo más deseable) o, incluso, en elementos extrínsecos que lo potencien. Lo que es evidente es que ha de tener clara una razón para hacerlo y unos beneficios de tipo moral o material a los que recurrir

como justificación para sus esfuerzos innovadores. Algunas de las motivaciones que hemos detectado en el quehacer formativo han sido: el deseo de mejora profesional.

De todos es conocido los estadios por los que pasa el profesorado a lo largo de su vida profesional. Los estudios de Marcelo (1994), de Imbernón (1993) expresan las fases evolutivas de la vida de un docente y señalan que tras un primer estadio inicial de adquisición de experiencia, suele acontecer un segundo, en el que la edad media del profesorado está entre 35 y 45 años, caracterizado por la rutinización o la superación de inercias y adopción de innovaciones. También hay que decir que es en este estadio donde se incrementa la opción de promocionarse hacia otros destinos profesionales del mismo o de distinto ámbito, si bien, de mantenerse, en la profesión se llega a un tercer estadio, con un grado alto de experiencia y de deseo de mejora profesional.

Otro tipo de motivación, también frecuente es el deseo de supervivencia. Es decir, se trata de superar rutinas que llevan al tedio profesional. El profesorado que tiene este tipo de motivación se plantea el cambio como un reto a superar, ya que de lo contrario la rutina puede matar su interés por el trabajo y cree que lo debe evitar. Frases como Voy a probar a ver que pasa son frecuentes de estas actitudes.

El deseo de promoción es también digno de mención como motivación para adoptar cambios en las prácticas docentes. Generalmente tiene mala prensa, en algunos sectores de la profesión, ya que opinan que se convierte en un medio de desertizar las aulas y los centros de buenos profesionales que optan por otros niveles educativos o por otras opciones profesionales, pero, también es cierto, que otros lo ven como un mecanismo de superación personal y profesional que redundaría en una mejora de las prácticas docentes.

Se trata de formarse para promocionarse, para hacer currículum, de tal forma que los nuevos valores y actitudes adquiridos, así como los nuevos conocimientos y habilidades sirven para darlos a conocer y exponerlos ante instancias superiores de tal forma que se puedan considerar méritos a valorar.

Por último, y no por ello infrecuente, observamos a profesores y profesoras interesados en conocer todo aquello que pueda afectar a sus alumnos y quieren cambiar algunas prácticas que entienden pueden ser mejoradas, buscando hacer más satisfactorio su propio trabajo y obtener también mayor satisfacción en sus alumnos y en sus familias. Este tipo de motivación conlleva un sustrato de valores que mantienen vivo el deseo de cambiar y hacia esta dirección convendría caminar.

1.4 ¿Qué papel juegan las actitudes, los valores, las creencias, las emociones?

Para conseguir el cambio que va unido a la formación es preciso no sólo mantener la motivación sino transformarla en un actitud permanente ante ese cambio.

Esta actitud, a nuestro entender, es como un taburete de tres patas sobre el que se sustenta. Una primera pata la constituyen los conocimientos, las habilidades, los instrumentos que aporta la formación. Deben ser claros, conscientes, procedimentales y fáciles, en el sentido de comprensibles y comprendidos por el profesor-alumno de la formación. Si lo que se le enseña no los incluye, puede que no pueda o no quiera inferir de los conocimientos recibidos, procedimientos que los hagan aplicables. O bien, que los conocimientos pertenezcan a un nivel de reflexión teórico que no se adapten, en gran medida, a sus prácticas docentes y no le interesen.

Si sirven sólo de marco de reflexión ¿no es mucho esperar que el profesorado pueda inferir conocimientos, procedimientos, instrumentos para su práctica docente que los propios creadores de la teoría no han podido o sabido hacer?

Una segunda pata está formada por los valores que sustentan la actitud. El signo de estos valores: positivo o negativo, marca la dirección en que la actitud se mueve. En toda situación de cambio, las resistencias se hacen presentes, con un sinnúmero de justificaciones que las hacen justificables a los ojos de quienes las proponen. Las resistencias a la innovación no dejan de ser actitudes contrarias a ella, justificadas o no en la medida de los razonamientos que se alegan para aceptar o no la conveniencia del cambio. En muchas ocasiones son parapetos y salvaguardias de la inseguridad profesional y el deseo de no movilizar los valores ocultos para no tener que cambiar.

La tercera pata, hace referencia a los procedimientos para el cambio. Las prácticas docentes están repletas de procedimientos que llevar a las aulas. Para el asesor y la asesora es constante el dilema entre ofrecer un marco de reflexión y de debate que lleve a la inferencia de conocimientos al profesorado asistente a la formación y el ofrecer procedimientos, supuestamente probados y garantizados para ser aplicados en fórmula rígida en los centros.

El dilema no sería tal si fuera realmente combinable, es decir, pudiera ofrecerse un primer espacio de reflexión y un segundo momento aplicativo en el que los procedimientos se debaten, se reconstruyen desde una perspectiva de flexibilidad conceptual y de adaptación profesional. Pero, no suele ser el caso. La demanda del profesorado se centra en palabras de ellos: cosas prácticas. Quieren que la formación les ofrezca recetas prácticas a aplicar en los mismos términos en sus realidades de aula y de centro y, esto, desde una descontextualización importante de las mismas. Su actitud cambia cuando el formador complace estas demandas y aporta recetas más o menos probadas, pero siempre pertenecientes a contextos diferentes al de cada uno de los participantes. Es entonces cuando la actitud hacia el aprendizaje mejora y se convierte en un elemento positivo de la formación. Sería en ese momento propicio el hacer, al menos, una adaptación de dicha fórmula a cada uno de los centros para así atender a la propia diversidad de los mismos. Pero, esto de nuevo, supone una actitud abierta al cambio, que también se enfrenta a dificultades.

Ejemplos hemos tenido y tenemos con documentos vitales para el propio centro. La contextualización que se ha debido hacer de los proyectos curriculares de centro, en función de la realizada en el Proyecto Educativo de centro o la adaptación de los instrumentos de evaluación

interna de centros que la propia Administración educativa ha ofrecido como ejemplificación de los procedimientos a seguir o las pruebas a emplear, se han convertido en objeto mismo de aplicación directa, sin pasar la criba de la crítica constructiva y la adaptación a las diversas realidades de los centros, quedando mermada la capacidad de atención a la diversidad de los mismos profesores que aplican estos instrumentos y estas pruebas de rendimiento al alumnado. Por ello, el formador y la formadora se enfrentan a un dilema constante sino quiere dar carnaza, como en el argot formativo se emplea, a sus alumnos evitando procesos de reflexión y de construcción de conocimientos y de cambio de actitudes que les lleven a innovar sus prácticas docentes de forma consistente en sus centros.

1.5. ¿Cambiar por cambiar? o ¿Cambiar para mejorar?. Cuatro valores para la formación: constancia, paciencia, habilidad social, interacción positiva

Las actitudes, las creencias, los valores que subyacen a las prácticas son el susterráneo al cual hay que bajar para recorrerlo, hacerse consciente de su existencia y sacar a la luz para poderlo actualizar. Pero no solamente es necesario bajar a las profundidades para conocer por qué actuamos como actuamos sino que es necesario aplicar algún tipo de estrategias en la superficie, por continuar con la metáfora, que permitan llevar a cabo de forma fluida la experiencia innovadora, de tal modo que la retroalimentación que dicha experiencia provoca sea alimento positivo de actitudes, valores, creencias y conocimientos.

Así, y, para que los cambios no sean superficiales y sin justificación aparente, es preciso concebir estrategias facilitadoras del cambio desde la propia formación. Junto a la aportación de conocimientos la formación debe trabajar el valor de la constancia, de la paciencia, de la habilidad social y de la interacción positiva. La constancia se requiere para mantener el tono vital de las innovaciones. Cambiar es lento y requiere de esfuerzos continuados, no puntuales, ocasionales ni de compromiso.

Supone paciencia, porque el cambio y sus resultados se ven a largo plazo, y más en los ámbitos educativos. No se puede abandonar a la primera evaluación de los cambios, se debe dar dos oportunidades más a la evaluación de procesos y resultados de aquello que se ha cambiado. Un ejemplo lo constituye aquella práctica de agrupación de alumnos que tienden a diversificar el aula dando diferentes posibilidades de aprendizaje a los alumnos según las actividades que se proponen en los distintos grupos.

Si el profesorado pasa de una situación de clase tendente a la homogeneización del aprendizaje y pretende su diversificación a partir de formar grupos con alumnos de diferentes niveles de conocimiento, deberá esperar un tiempo prudencial para evaluar los resultados, seguramente después de dos o más intentos de evaluación de los mismos, porque, no debemos olvidar, que los cambios requieren de un aprendizaje nuevo que, a su vez, es lento y costoso, por cuanto se han de romper rutinas, largamente practicadas y por tanto, aprendidas. Si no le damos tiempo al aprendizaje de las situaciones nuevas y creemos que éstas han de mostrar sus beneficios sólo con aplicarlas, habremos desperdiciado un potencial renovador importante y habremos perdido una fuente vital de motivación hacia otras innovaciones.

La habilidad social también se manifiesta un valor en alza en relación a las posibilidades formativas. Saber comunicar y cooperar con los compañeros en las experiencias innovadoras se convierte en un factor importante del ámbito de la aplicación. No hay mejor motivación para el cambio que la técnica del boca a boca. Cuando el profesorado se ha convencido de la necesidad y oportunidad de aplicar unos conocimientos nuevos para él en sus aulas y esto lo lleva a cabo con las premisas anteriormente señaladas, de constancia, paciencia, habilidad social e interacción positiva se convierte en el mejor propagandista del cambio y se traslada esa motivación a otros profesores que en principio pudieran ser reacios a la prueba. Aquí la colaboración se hace más indispensable que en otras ocasiones, el modelaje, la ayuda inter pares, la observación, la elaboración de materiales y otras técnicas adecuadas al caso se convierten en ejes formativos en la misma práctica, adquiriendo su pleno significado formativo.

Interacción positiva en cuanto que el profesorado que ha transferido sus nuevos conocimientos a la práctica y la experiencia le ha servido para enriquecer su bagaje profesional, lo percibe como una vivencia positiva que le hace crecer profesional y personalmente. Esto sirve para mantener el umbral de cambio y de motivación para él.

La formación puede ser el camino para la innovación y el cambio en los centros educativos. Puede serlo si ella misma comienza a recorrer el camino que sugiere a sus propios clientes. No basta con ofrecer muchas actividades de formación, ya hemos superado el concepto de cantidad de formación, que quizás en otros momentos, en otras circunstancias de los centros se requiriera, ahora precisamos calidad. Calidad en la formación supone algo paralelo a lo que se está pidiendo al profesorado, es decir, requiere, tal y como se ha venido describiendo en este trabajo, una reconceptualización del por qué y para qué formar, a la luz de las demandas sociales a las que los centros educativos tienen que responder; una revisión de los valores que subyacen a la formación contrastándolos con los valores que están en el sustrato de las prácticas docentes a las que se dirige la formación; así, como un traslado del punto de mira de lo individual a lo colectivo, haciendo que la formación de equipos docentes prevalezca sobre la formación individual de intereses particulares del profesorado, que poco o nada tiene que aportar a la tarea colectiva del centro.

La propuesta de un modelo de formación en la práctica llevada a cabo por la autora en un trabajo anterior (C, Oliver 1999) en base a estudios de campo y de casos resume y concreta algunas de las reflexiones que acabamos de exponer. Aún queda mucho por hacer en el camino de adaptación de la vida escolar a la vida social. Las respuestas urgen porque las demandas son cada vez más presentes y en ese camino a la formación continua ya se le ha presentado un primer cambio fundamental al cual tiene que dar respuesta. Ha de pasar de formación continua a formación para toda la vida y ese sí es un cambio de valores al que hacer frente de forma positiva y real. Esperemos que sea capaz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Franchi, G. (1993). L'escola de la plena escolaritat. En Muñoz, E. y Rué, J. (Coords), *Educación en la diversitat i escola democràtica*. Barcelona: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Imbernón, F. (1993). *La formación del profesorado*. Madrid: Paidós
- Marcelo, C.. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Oliver, C. (1999). *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. (Documento inédito)
- Oliver, C.(2001) "El profesional de la educación primaria actual. En N. Serrat, *El profesor de educación primaria: Recursos y técnicas básicas*. Barcelona: Parramon.

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(2), (2002)

Referencia bibliográfica de este documento:

Oliver Vera, Carmen (2002). Formación del profesorado para la diferencia: Radiografía de un cambio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 5(2)*. Consultado el 21 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n2.asp>

Este artículo ha sido consultado 391 veces

Recibido el 25/4/02
Aceptado el 15/6/02



AUFOP



WWW

Translate

into english

Copyright © 1997-2004. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado - Todos los derechos reservados