

**EJEMPLO DE UN MODELO DE FORMACION
DEL PROFESORADO EN LA PERSPECTIVA
INTERCULTURAL**

**PURIFICACION TOLEDO MORALES
CARLOS HERVAS GOMEZ**

Dptº DIDACTICA Y ORGANIZACION ESCOLAR Y M.I.D.E.
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

RESUMEN

Con el incremento de la población infantil culturalmente diferente, particularmente en áreas urbanas, y dado nuestro fracaso en proporcionar a estos alumnos experiencias escolares exitosas, existe una necesidad latente de programas de formación del profesorado para proveer a los profesores de conocimientos y destrezas que les permitan trabajar con alumnos de diversas culturas. Burstein y Cabello describen un programa de formación del profesorado que está especialmente diseñado para preparar a los profesores que van a trabajar con alumnos procedentes de minorías étnicas. El programa se fundamenta en la asunción de que los profesores deben ser capaces de tomar decisiones complejas, basadas en sus creencias, conocimientos y comprensión de la diversidad cultural. Este programa se centra en cuatro niveles de desarrollo del profesor para facilitar decisiones complejas, basadas en sus creencias, conocimientos y comprensión de la diversidad cultural. Este programa se centra en cuatro niveles de desarrollo del profesor para facilitar decisiones adecuadas sobre la enseñanza de los alumnos culturalmente diferentes: (a) conciencia, (b) conocimiento, (c) adquisición y mantenimiento de destrezas, y (d) reflexión. Los autores describen la puesta en práctica de este modelo en un curso, y discuten los efectos iniciales del programa en las creencias de los profesores, conocimientos, y prácticas de enseñanza con alumnos culturalmente diferentes.

ABSTRACT

In this articles describe a teacher education program present by Burtein and Cabello that is specially designed to prepare teachers to work with the increasingly diverse student population in urban settings. The program is grounded on the assumption that teachers must be able to make complex decisions, based on their beliefs and understating of cultural diversity. The program focuses on four levels of teacher development: (a) awareness, (b) knowledge, (c) acquisition and maintenance of skills, and (d) reflection.

INTRODUCCION

Según datos del Instituto Nacional de Estadística, en 1980 la población gitana en España oscilaba alrededor de 208.344 personas (el 0,56 % de la población total española). De ellos el 42 % vivía en el Sur de la Península. La tasa de natalidad gitana es dos tercios más alta que la paya, y tres veces más alta que la del resto de Europa. En España hay unas 33.000 familias gitanas, y en ellas el promedio de miembros excede de seis; el promedio de hijos por familia gitana es de 3,8 mientras que en la familia paya es de 1,8. Datos más recientes informan que la población gitana en España supera las 700.000 personas, de las cuales solamente unos 50.000 alumnos están integrados en los centros escolares (Alonso, 1991). Fuentes informativas dan fe del deseo de elevar el nivel cultural del pueblo gitano, el cual afirma que sólo lo alcanzarán con la escolarización completa de los niños de su población.

La incorporación de los niños gitanos a las escuelas ordinarias (aproximadamente un 7 % de niños están escolarizados) no ha servido para corregir sus elevadas tasas de fracaso escolar y absentismo, sino todo lo contrario. Investigaciones recientes en este campo de estudio siguen planteando cuestiones tales como, que la escolarización de alumnos gitanos es difícil, y que en muchos casos se llega rápidamente al fracaso e incluso al conflicto; así como el escaso interés que estos niños muestran por la escuela, y consiguientemente el poco aprovechamiento que se consigue (Alejo y Pérez, 1992). Para llevar a cabo esta inserción es necesario que en la formación de los profesores se tenga en cuenta el hecho intercultural y se prepare a los profesores para una pedagogía adaptada a la escolarización de los niños de poblaciones minoritarias.

Como consecuencia de este cambio en la población, una de las principales prioridades en la formación del profesorado, sobre todo en las áreas urbanas, es preparar a los profesores para trabajar con alumnos de diferentes antecedentes culturales, que en nuestro contexto se traduce fundamentalmente a alumnos de población gitana, aunque actualmente en nuestro país están aumentando considerablemente las tasas de inmigrantes (alrededor de 667.000 personas), lo cual repercute directamente en el número de escolares. Según datos estadísticos normalmente estos alumnos tienen bajas puntuaciones en los tests de rendimiento, muestran altas tasas de abandono escolar y bajas tasas de promoción escolar en comparación a otros alumnos de su misma edad escolar (Filmore, 1986).

Este bajo rendimiento académico de los alumnos de poblaciones minoritarias han sido explicado a lo largo de la historia desde dos puntos de

vistas diferentes. Por un lado se atribuyen a un déficit en los mismos alumnos o en sus familias (Herraiz, 1992). Estos alumnos provienen de hogares deficientes en los que no se les prepara para su inserción en la escuela (Cuban, 1989). Desde otra perspectiva se piensa que el problema reside en la escuela, que es la escuela la que está basada en una cultura determinada, y no es lo bastante flexible como para acomodar las diversas habilidades e intereses de una población estudiantil heterogénea. Los problemas no tienen en cuenta los diversos orígenes y experiencias de los alumnos, de este modo fomentan el fracaso antes que los éxitos académicos de los alumnos (Baca and Cervantes, 1984; García and Ortiz, 1988; Hilliard, 1980).

Los datos demográficos muestran claramente las severas diferencias entre la diversidad cultural de la población estudiantil y la relativa homogeneidad del actual método de enseñanza. Además existe un porcentaje muy bajo de profesores de "raza gitana". Como consecuencia de todas estas diferencias, las expectativas de los profesores respecto a sus alumnos reflejan su propia orientación cultural, nunca hacen caso a las experiencias y orígenes de sus alumnos. Spradly y McCurdy (1984) explican esta tendencia:

"Tendemos a pensar que las normas que seguimos representan el sentido "natural" de las cosas que los seres humanos hacen. Aquellos que se comportan de manera diferente son juzgados como inmorales. Este punto de vista es etnocéntrico, a través del cual la gente cree que su propia cultura representa la mejor, o al menos la más apropiada para la vida de los seres humanos" (pp. 2-3).

A menudo los profesores intentan lograr una cultura adecuada, encuadrando a los alumnos dentro de su propio sistema cultural. Consecuentemente, los alumnos encuentran en las prácticas fomentadas y motivadas en sus hogares no son aceptadas en la escuela (Payne, Patton, Kaauffman, Brown & Payne, 1983). La escuela actual se caracteriza por ser un "instrumento de selección y dominación ideológica", pues exige un tipo de aptitudes y conocimientos acordes con la cultura dominante. No extraña que el alumno procedente de medios marginales encuentre extraños estas aptitudes y conocimientos y se sienta incapaz de adaptarse a una de las más fundamentales instituciones sociales.

Por otra parte, muchas de las prácticas que se realizan en la escuela son desconocidas para los alumnos culturalmente diferentes. Por ejemplo, Baca y Cervantes (1984) señalan que:

"Los profesores esperan que los niños lleguen a la escuela con un conjunto de experiencias que ellos creen que pueden facilitar el aprendizaje, como por ejemplo, la lectura de manuales, técnicas de estudio, etc. Pedirles que se identifiquen o aprendan desde un currículum basado en experiencias que no han tenido es predisponerles a fracasar" (p. 208).

Debido a estas diferencias en las orientaciones culturales, las prácticas educativas de los profesores pueden estar bien intencionadas pero al mismo tiempo pueden ser inadecuadas e incluso perjudiciales para el desarrollo académico y socioemocional de los alumnos que culturalmente son diferentes. Se conocen cuales son las necesidades de esta población escolar, los profesores deberían estar sensibilizados a las diferencias culturales y poseer conocimientos y destrezas que les permitan adaptar sus prácticas educativas de acuerdo a las necesidades individuales de sus alumnos (Robinson, 1985).

Desde este planteamiento autores como Burstein y Cabello proponen un programa de formación del profesorado que está específicamente diseñado para formar a los profesores en destrezas que les permitan trabajar con alumnos que provienen de minorías étnicas.

PROGRAMA DE FORMACION

El programa de formación propuesto por estos autores fue originalmente diseñado para profesores de educación regular que estaban interesados en el aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales. Dentro de este programa los profesores normalmente trabajaban con alumnos pertenecientes a diferentes minorías étnicas.

La idea fundamental en torno al cual gira este programa es que la enseñanza es una actividad compleja, la cual requiere no solo destreza y conocimientos técnicos sino también habilidad para reflexionar sobre la enseñanza y tomar decisiones basadas sobre principios educativos sólidos (Morine-Dershimer, 1985; Lowyck, 1986; Villar, 1992). Se necesitan individuos que basándose en sus conocimientos teóricos, currículum y métodos instructivos sean capaces de analizar la eficacia de las decisiones educativas, y tomen decisiones instructivas adecuadas en base a sus propios análisis. Los objetivos propuestos en este programa son los siguientes: a) ayudar a los profesores a examinar sus creencias sobre la influencia de la cultura en los alumnos y en sí mismos, b) desarrollar el conocimiento de los profesores

sobre los alumnos culturalmente diferentes, c) desarrollar habilidades en los profesores para adaptar la instrucción a las necesidades individuales de sus alumnos.

Para lograr estos objetivos se utiliza en el programa un modelo de formación centrado en cuatro niveles de desarrollo: a) conciencia, b) conocimientos, c) adquisición y aplicación de destrezas y d) reflexión. Los tres primeros niveles enfatizan destrezas técnicas. El cuarto nivel enfatiza la importancia de preparar a los profesores a ser más técnicos. Los profesores aprenden a hacer juicios teniendo en cuenta la complejidad de los alumnos individuales y de las situaciones (Fenstermacher, 1989; Zeichner & Liston, 1987). A continuación describimos cada uno de estos niveles del programa.

Primero, el nivel de conciencia, los profesores aprenden la importancia que tienen las creencias y aptitudes en la educación de los alumnos de diferentes culturas. Es fundamental que los profesores sean conscientes de que su origen cultural así como sus creencias respecto a otras culturas afectan en sus decisiones educativas (Sue & Padilla, 1986; Marcelo, 1992).

Segundo, es necesario proporcionar a los profesores conocimientos sobre los orígenes culturales de los alumnos. Para ello se parte de una revisión de literatura sobre el tipo de educación que recibe cada grupo étnico, realizándose su estudio en seis áreas: a) influencias sociales y culturales para ver los orígenes y teorías sobre las diferencias culturales, b) adquisición y desarrollo de la lengua, c) valoración, d) métodos educativos y evaluación proporcionando un repertorio de estrategias educativas y perspectivas para guiar la eficacia de estas estrategias, e) utilización y adaptación del currículum, examinar cómo el currículum puede ser adaptado o sustituido en base a los antecedentes culturales y experiencias de cada alumno, y f) relaciones entre escuela y comunidad, motivando a los profesores a que se relacionen con las familias de los alumnos y la vida de la comunidad (Baca, 1984; Yates, 1982).

En tercer lugar, las destrezas son enfatizadas a través de un modelo experimental en el que se fomenta tanto la adquisición como el mantenimiento de destrezas (Joyce and Showers, 1980, 1982). Las destrezas sobre valoración, desarrollo del currículum, instrucción y evaluación de alumnos de diferentes culturas son modeladas y practicadas en situaciones de simulación. De este modo los profesores aplican estas destrezas en sus propias aulas en las cuales hay alumnos de diferentes culturas, y analizan la eficacia de las destrezas y estrategias utilizadas. Cada una de las estrategias son

modeladas en clase, discutidas y practicadas en pequeños grupos. Posteriormente los profesores llevan a cabo las estrategias en sus propias aulas y discuten su eficacia. Los profesores comparan y contrastan sus experiencias y cómo había adaptado las estrategias educativas para cubrir las necesidades de sus alumnos. Apoyándonos en palabras textuales de Marcelo (1992), las destrezas propician en los profesores una actitud reflexiva,

“...una habilidad metacognitiva que permite a los profesores aprender de la experiencia mediante la reflexión en y sobre la acción” (p. 521).

Este mismo autor propone que todo plan formativo del profesorado debe comprender la adquisición de seis tipos diferentes de destrezas:

*“a) **Empíricas:** conocer lo que está pasando en la clase, recopilar datos, describir situaciones, procesos, causas y efectos. Se requieren dos tipos de datos: datos objetivos y subjetivos (sentimientos, afectos). b) **Analíticas:** necesarias para interpretar los datos descriptivos, para extraer teoría. c) **Evaluativas:** útiles para emitir juicios sobre consecuencias educativas, d) **Estratégicas:** tienen que ver con la planificación de la acción, así como en anticipar su implantación siguiendo el análisis llevado a cabo. e) **Prácticas:** capacidad de relacionar el análisis y la práctica, con los fines y medios para un buen efecto. f) **Comunicación:** los profesores reflexivos necesitan comunicar y compartir sus ideas con otros compañeros” (Pollard y Tann, en Marcelo, 1992, 521-522).*

Finalmente el proceso de reflexión es enfatizado durante todo el programa de manera que los profesores sepan no sólo cómo emplear una estrategia concreta, sino también dónde y cuándo emplearla (Kennedy, 1989; Villar, 1990). Cuando el profesor reflexiona eficazmente sobre los alumnos utiliza los conocimientos y destrezas adquiridas en los tres primeros niveles del modelo.

Las fases del proceso de reflexibilidad de este programa pueden ser las señaladas por Villar (1991), y que son las siguientes:

*“1. **Describir...¿qué hago?** La enseñanza se convierte en un texto escrito. Como tal, se describe para hacerla accesible y revelar su significado a los demás. Se trata de establecer principios pedagógicos sobre la*

acción didáctica racionalmente ejecutada. Se considera la práctica como vía para entrar en el “conocimiento valores y principios que la caracterizan y que señalan que se debe hacer”. (...)

*2. **Informar... ¿qué significa lo que hago?** Es una fase de legitimación de la tarea de los maestros como intelectuales responsables de la generación de los maestros como intelectuales responsables de la generación de conocimientos sobre la práctica multicultural. Las declaraciones de los profesores mostrarían los contextos idiosincrásicos idiosincrásicos donde trabajan. (...)*

*3. **Confrontación... ¿cómo he llegado a ser como el que así aparece?** El maestro mostraría que la enseñanza exhibida no es el resultado superficial de preferencias, sino de normas culturales, de normas culturales, sociales y políticas profundamente asumidas: evidenciaría su filosofía práctica de educación multicultural. Es un proceso de reflexión sobre los supuestos de la práctica de una enseñanza multicultural, y una expresión de los valores que se han configurado en un contexto cultural dado. La actividad de los maestros consistiría en la cooperación con pares de colegas por medio de entrevistas guiadas, (...)*

*4. **Reconstrucción...¿cómo podría hacer las cosas de manera deferente?** El maestro consideraría la enseñanza como algo mutable, como una realidad social que un maestro puede definir y contestar. No es el proceso de interiorización de los principios docentes de los investigadores. Esta indica que el maestro debe adquirir control sobre su práctica, regulándola y responsabilizarse de ella. (...)” (pp.18-19).*

Mediante la reflexión en clase los profesores reflexionan sobre su propia enseñanza y las de otros profesores, y discuten los incidentes que a ellos les parecen pertinentes en la instrucción de los alumnos culturalmente diferentes. Describen el incidente, analizan su eficacia, discuten qué métodos fueron o no efectivos, y sugieren perspectivas alternativas al mismo tiempo que las justifican. Los profesores siempre hacen hincapié en los efectos de la cultura y la de sus alumnos en sus interacciones de clase.

Durante el programa de formación, los profesores demuestran el conjunto de habilidades adquiridas trabajando de diferentes culturas. Un aspecto importante en este programa de formación es que los profesores son grabados periódicamente en vídeo. Luego, mediante la estimulación del

recurso viendo sus grabaciones, los profesores pueden discutir porqué utilizaron una estrategia educativa concreta (Calderhead, 1981; Marcelo, 1987; Villar, 1990). Es decir, pueden reflexionar no solo en la acción sino sobre la acción educativa realizada por ellos mismos. Villar (1990) señala que:

“... Las técnicas de estimulación del recuerdo y de pensamiento en voz alta en sesiones de microetnografía de la actuación del docente grabada en vídeo se pueden utilizar con profesores en ejercicio a fin de poner en funcionamiento la pirámide reflexiva de la que nos habla Schön (1983, 1987)... ” (pp. 385-386).

Concluyendo, el programa de formación que hemos presentado enfatiza la importancia que tienen las creencias de los profesores, sus conocimientos técnicos y destrezas, y el proceso de reflexión en el desarrollo de habilidades del profesor en la toma de decisiones sobre la educación de alumnos de diferentes orígenes culturales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alejo, J y Pérez, F. (1992). Integración Escolar de niños gitanos: Experiencia en los colegios públicos de Ferrol y Narón. Comunicación presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía, Educación intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida, Salamanca, septiembre-octubre.

Alonso, E. (1991). Minorías étnicas, inmigrantes extranjeros, racismo y trabajo social comunitario. *RTS*, 128-101.

Baca, L.M. (1984). Teacher education programs. In P.C. Chinn (Ed.). Education of culturally and linguistically different exceptional children. Reston, VA: Conuncil for Exceptional Children, pp. 101-123.

Baca, L.M. and Cervantes, HT.(1984). The bilingual special education interfa-ce. St. Louis: Times Mirror/Mosby College Publishing.

Calderhead, J. (1981). Stimulated recall: a methods for resaerch on teaching. British Educational Research Journal, 51,pp. 180-190.

Cuban, L. (1989). The “at-risk” label and the problem of urban school reform. Phi Delta Kappan, 70, 780-784.

Fenstermacher, G.D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M.C. Wittrock (Ed). La investigación de la enseñanza, I. Mad Reid: Paidos educador, MEC., pp. 150-180.

Fillmore, L.W. (1986). Teaching bilingual learners. In M.C. Wittock (Ed.) Handbood of research on teaching. New York: Mc Millan, pp. 648-685.

García, S.B. and Ortiz, A.A. (1988). Preventing inappropriate referrals of language minority students to special education. The National Clearinghouse for Bilingual Education (NCBE): Occasional Papers in Bilingual Education, 5, 1-12.

Herraiz, M. (1992). El reto de la educación del niño gitano. Necesidad de un modelo escolar pluricultural. Comunicación presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía, Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida, Salamanca, septiembre-octubre.

Hilliard, A.G. (1980). Cultural diversity and special education. *Exceptional Children*, 46, 584-588.

Joyce, B. and Showers, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37(5), 379-385.

Joyce, B. and Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 37(2), 4-8.

Kennedy, M.M. (1989). Inexact sciences: Professional education and the development of expertise. In E.Z. Rothdipf (Ed). *Review of Research in Education*, (Vol. 14, pp. 133-167), Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Lowyck, J. (1986). Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. En L.M. Villar (Ed.), *Pensamientos de los profesores y toma de decisiones*, Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 227-249.

Marcelo, C. (1987). *Planificación y enseñanza*. Sevilla: Servicios de Publicaciones de la Universidad.

Marcelo, C. (1992). Desarrollo de la comprensión intercultural en los programas de formación inicial del profesorado. *Ponencia presentada al X Congreso Nacional de Pedagogía, Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, Salamanca, septiembre-octubre, 1992, pp. 501-535.

Morine- Dersheimer, G. (1985). Optimizing opportunity in teacher education research. In S.M. Hord, S.F. O'Neil, and M.L. Smith (Eds.). *Beyond the looking glass*, Austin: University of Texas, research and Development Center for Teacher Education, pp. 121-140.

Payne, J.S., Patton, J.R., Kauffman, J.M., Brown, G.B. and Payne, R.A. (1983). *Exceptional Children in Focus*. Columbus, OH: Merrill.

Robinson, G.N. (1985). *Crosscultural understanding: Processes and approaches for foreign language, ESL and Bilingual education*. New York: Pergamon Press.

Spradley, B.A. and McCurdy, D.W. (1984). Culture and the contemporary world. In J.P. Spradley and D.W. McCurdy (Eds.) *Conformity and conflict: Readings in cultural anthropology*. Boston: Little Brown, pp. 1-13.

Sue, S and Padilla, A. (1986). Ethnic minority issues in the United States: Challenges for the educational system. In *Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*. Los Angeles: California State University, pp. 35-72.

Villar, L.M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Granada: Servicios de Publicaciones de la Universidad.

Villar, L.M. (1991). *El Formador de maestros ante la educación multicultural*, Ponencia presentada al Congreso Internacional de Educación Multicultural, Ceuta.

Villar, L.M. (1992). Formación del Profesorado en la Perspectiva de la Educación intercultural en Europa. *X Congreso Nacional de Pedagogía, Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*, Salamanca, septiembre-octubre, 1992, pp. 441-464.

Yates, J.R. (1982). Teacher training associated with serving bilingual exceptional students. *Teacher Education and Special Education*, 5(3), 61-68.

Zeichner, K.M. and Liston, D.P. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57(1), 23-48.