

y comunicativa, el texto producido y la relación entre LSE y alfabetización del alumnado sordo. Podemos decir que la reflexión y análisis de situaciones de este tipo (registradas en vídeo) nos están ayudando a avanzar en esos modelos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, Mel: "Innovaciones en el campo de las necesidades educativas especiales". En Documentos. RIE, Red de Inclusión Educativa, <http://www.inclusioneducativa.cl/rie.htm>, abril/2004, pp. 8.
- GIROUX, Henry: "La enseñanza, la alfabetización y la política de la diferencia". En GIROUX, Henry y FLECHA, Ramón: "Igualdad educativa y diferencia cultural". Barcelona, El Roure, 1992, pp. 14.
- SÁNCHEZ PALOMINO, Antonio: "Educación especial. Respuesta a las necesidades educativas especiales desde la diversidad". Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 2000, pp. 65.
- SOLER, Marta: "Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador". En TEBEROSKY, Ana; y SOLER, Marta (coord.): "Contextos de alfabetización inicial". Barcelona, ICE-Horsori, 2003, pp. 49.

Contribución 4:

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. RETO ANTE LA DIVERSIDAD DE LOS CONTEXTOS ESCOLARES

Catalina Barragán Vicaria (*Centro del Profesorado de Almería*)

RESUMEN

La mejora de las prácticas educativas de los docentes y su desarrollo profesional lo consideramos vinculados a sus posibilidades de formación y a su concienciación e implicación en procesos formativos como uno de los pilares básicos.

Igualmente, consideramos que los procesos formativos desarrollados tienen que atender a la diversidad del profesorado y la cultura docente de cada uno de los contextos educativos, facilitando a su vez, desde el asesoramiento, grupos de apoyo y redes profesionales que ayuden al profesorado en la construcción de conocimiento pedagógico compartido (teórico y práctico). Estos procesos deben basarse en la reflexión y el análisis de la práctica educativa durante un tiempo largo y sostenido para que se conviertan en cambios e innovaciones en los centros.

Abordar la formación del profesorado hoy día implica asumir que esta formación debe enfrentarse a una realidad, social y educativa, compleja y diversa. Nuestros centros educativos son diversos y los contextos en los que están insertos también (diversidad intercentros). Pero además, hay que considerar la diversidad dentro de las propias instituciones educativas (diversidad intracentros): diversidad del alumnado y diversidad del profesorado, principalmente. Por tanto, vamos a tomar como referentes de la formación al alumnado y al profesorado, sin menoscabo de la influencia del contexto político y social en la educación.

Así, tendríamos, por un lado, la búsqueda de modelos y alternativas organizativas y metodológicas para la atención a la diversidad del alumnado en vista a la mejora de la calidad educativa. Y por otro, la búsqueda de modelos y estrategias formativas para abordar la formación del profesorado teniendo en consideración la diversidad de éste: personal, profesional, ideológica, de intereses...

Desde el punto de vista de la diversidad del alumnado partimos de unos principios fundamentales sobre la educación obligatoria, ya que nos centraremos en educación infantil y primaria (Aunque la educación infantil es voluntaria, no cabe duda la función social de ésta en cuanto a la compensación de desigualdades) en la búsqueda de propuestas para avanzar hacia la idea de "una escuela para todos", en una idea de escuela y sociedad que oriente el proceso educativo hacia la mejora de los aprendizajes del alumnado y la cohesión social. Sería la búsqueda de propuestas inclusivas y de igualdad de oportunidades, de "justicia social" y justicia curricular" (Connell, 1999) en definitiva.

Por tanto, hay que plantearse realizar la innovación en la línea de "mejoras para todos". En el caso del proyecto DILEMIO⁸, al que nos referiremos a lo largo de esta comunicación, serían propuestas tanto para alumnado inmigrante como autóctono, para alumnado sordo y oyente.

Desde el punto de vista de la diversidad del profesorado, hay que afrontar la gestión de los equipos docentes, desde el conocimiento y el "saber hacer" como facilitadores y promotores de procesos de aprendizaje y formación; y considerar algunos aspectos del profesorado como los siguientes (Barragán, Cristóbal y otros, 2004):

- Su saber docente y práctica educativa.
- Su motivación, actitudes, creencias y expectativas sobre la formación y sobre la educación.
- Su nivel de desarrollo autónomo en cuanto a la formación, su capacidad para gestionar su formación continua.
- Su dinámica de trabajo colaborativo, las posibilidades de discusión y crítica.
- Los docentes como sujetos históricos concretos (historia personal, experiencia profesional, momentos y lugares concretos) con unas características propias personales, valores y cuestiones ideológicas y éticas de cada uno de ellos.
- Los contextos y condiciones de los centros educativos (recursos, sistema de relaciones, comunidad educativa).

Con referentes como éstos, la diversidad del alumnado, del profesorado y de los contextos educativos y sociales se impone la búsqueda de respuestas también diversas desde la formación y desde la organización de las instituciones educativas.

¿DE QUÉ FORMACIÓN HABLAMOS?

Creemos que debemos promover para ello una formación que aborde la teoría y la práctica y sus relaciones entre ella; centrada en problemas, fenómenos o hechos de la vida cotidiana; y que tenga como objetivo la comprensión y mejora de las prácticas educativas. En este sentido, los modelos de investigación en la acción pueden ser una buena opción para la formación e innovación educativa (Elliot, 1992, 1999; Stenhouse, 1987; Mckernan, 1999).

El proyecto europeo de formación de profesorado DILEMIO parte de estas ideas y de estos principios enunciados, sobre la diversidad y la igualdad de oportunidades y el desarrollo

8. Proyecto (2001-2004): DILEMIO. Didáctica de la lengua en contextos multiculturales para la igualdad de oportunidades. Código: 94401-CP-1-2001-1-ES-COMENIUS-C21. <http://juntadeandaluci.es/averroes/dilemio>

profesional docente, desarrollando una formación basada en modelos de investigación-acción (Mckernan, 1999). La experiencia se ha realizado en cuatro centros educativos de Educación Infantil y Primaria, así como de un centro específico de educación especial para la integración del alumnado sordo en la provincia de Almería.

En esta experiencia hemos tenido en cuenta algunas condiciones para el desarrollo del proyecto y que iremos comentando a lo largo de la comunicación.

En primer lugar, nos planteamos abordar la formación a tres niveles, el desarrollo curricular, el desarrollo profesional, y el desarrollo personal, implicando a los docentes en procesos a medio y largo plazo. Esto no significa que tuviéramos que hacerlo separadamente sino que estarían implicados conjuntamente en todo proceso de formación que planteáramos. Desde la formación se pretenden promover el desarrollo de competencias profesionales para abordar los procesos educativos, tales como la implicar al alumnado en sus aprendizajes y tareas, el trabajo en equipo, el afrontar los dilemas éticos y deberes de profesión docente, generar procesos de formación autónomos, etc. En estos procesos educativos o procesos de enseñanza y aprendizaje están implicadas personas por lo que no es posible dejar al margen al individuo como tal, sino que por el contrario debemos tomar este aspecto en todas sus dimensiones (intelectual, afectiva, social y ética).

Igualmente, la formación no hay que plantearla como un "ente abstracto" sino a partir de la práctica educativa cotidiana, de problemas que se presentan, trascendiendo a éstos. Estos problemas tienen que ver con aspectos curriculares entendidos en un sentido amplio, no reduccionista, incluyendo además de aspectos intelectuales, los afectivos, relacionales, éticos, sociales y culturales, lo que consideramos que serían contenidos relevantes.

Así, el proyecto se centra en la enseñanza y aprendizaje de la lengua (desarrollo del currículum) a través del trabajo colaborativo, la planificación y reflexión conjunta sobre la práctica educativa, y la búsqueda de alternativas y modelos pedagógicos y didácticos (desarrollo profesional), y en el que las relaciones, los sistemas de comunicación, las creencias y concepciones profesionales y personales, y aspectos ideológicos y éticos forman parte del proceso de formación e innovación (desarrollo personal).

En segundo lugar, la consideración de los contextos para plantear las propuestas didácticas, que en el caso del proyecto citado, son contextos multiculturales y plurilingües. Tomamos la idea de Ana Teberosky (2003) que señala como más idóneo hablar de contextos que de sujetos por las características del alumnado en nuestras escuelas en cuanto a las competencias lingüísticas de éstos y las posibilidades para abordarlas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

"¿Es la competencia para hablar más de dos lenguas o para entenderlas aunque se hable sólo una? ¿Es la competencia a nivel oral o a nivel escrito? ¿Se trata de una distribución más fina entre hablar, entender, leer y escribir?" (p. 86).

En el caso de la experiencia con niños sordos y oyentes, hablamos de contextos bilingües en relación a la consideración de la Lengua de Signos Española (LSE), y de bilingüismo en el caso del alumnado sordo, en los que tomamos como referencia a los sujetos.

En tercer lugar, tomamos los problemas prácticos como punto de partida. En este caso está en la búsqueda de estrategias metodológicas y organizativas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua de la escuela, principalmente escrita, en estos contextos definidos anteriormente. En este sentido, tomamos las aportaciones de estudios y experiencias sobre bilingüismo (Cummins, 2002; Vila, 2000), alfabetización inicial y enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1979; Nemirovsky, 1999; Tolchinsky, 2001; y otros); y experiencias desarrolladas en escuelas con alumnado de origen extranjero⁹.

9. Habría que citar bastantes referencias de simposios, congresos, jornadas, etc. Señalar los estudios de Miquel

En cuarto lugar, considerar la teoría y la práctica como aspectos integrados de influencia mutua. La teoría como ayuda a la interpretación de la práctica y la práctica como ayuda a la reelaboración de teoría. Esto supone el análisis y reflexión de sus prácticas docente, la interpretación y planificación y reorientación o búsqueda de propuestas prácticas. Y así, seguir el ciclo de reflexión, planificación, acción...; considerando todo esto dentro del trabajo colaborativo del profesorado. Por tanto, es un requisito imprescindible involucrarse en procesos de reflexión conjunta sobre esas prácticas educativas (Schön, 1992) tomando la planificación y el desarrollo del currículum con la idea de generar conocimiento educativo, lo que supone un proceso de aprendizaje para el profesorado, de intenso trabajo intelectual y con gran carga afectiva y emocional.

La propuesta planteada se hace a modo de hipótesis que se problematiza y que sirve para planificar conjuntamente, asesores de formación y docentes, la práctica para el aula y el centro. Una de estas hipótesis, la lengua se aprende conviviendo y haciendo cosas junto a otros sujetos competentes en esa lengua, se toma como referencia y se planifican secuencias didácticas y proyectos de trabajo en las que sea necesaria la interacción entre el alumnado y los docentes (y otros miembros de la comunidad educativa). Las situaciones de interacción y de trabajo conjunto han sido trabajo en pequeños grupos y parejas de iguales (análisis de cuentos, reescritura, preparación de exposición, preparación de lecturas en voz alta para los pequeños, lectura de cuentos, reescritura de textos...) y de diferente edad y nivel educativo, como la tutorización (búsqueda de palabras de vocabulario, lectura de cuentos, elaboración de cómic, preparación de un teatro, explicación de un texto expositivo, poner nombres a cuadros, dibujo, etc.).

En quinto lugar, considerar los espacios, tiempos y procedimientos en los que la participación e implicación centrada en el diálogo y comunicación sean la base para la construcción de conocimiento, el intercambio de experiencias y la confrontación. Supone una disposición por parte de los docentes en participar en procesos a medio y largo plazo ya que para que las innovaciones tengan posibilidad de incorporarse a la escuela se necesita de un tiempo suficiente de trabajo sostenido. La facilitación de tiempos para el trabajo conjunto, para reflexionar y planificar la práctica son indispensables. Los equipos directivos juegan un papel importante en este sentido.

En sexto lugar, tener en cuenta y respetar que los ritmos y cambios producidos no son los mismos en todos los centros ni en todas las personas, ni su nivel de implicación y compromiso. Hay que partir del respeto y consideración de lo individual y colectivo, partir de lo que hacen como grupo e individualmente, dentro de un proyecto compartido para mejorar la escuela y su desarrollo profesional docente, y de la autoestima profesional y personal de todos los agentes implicados. En estos procesos de reflexión y confrontación se producen conflictos en sus creencias y concepciones haciéndole reconceptualizar la realidad social y educativa. Hay que cuidar los momentos de conflicto para que ayuden a avanzar y supongan un reto y motivo para su satisfacción personal y profesional, conectando con la cultura pedagógica de cada centro como colectivo, pero también de cada docente individualmente y como persona.

En séptimo lugar, el papel de asesor como mediador y facilitador para aminorar y apoyar los riesgos que suponen cualquier proceso de innovación. Igualmente, hay que considerar la diversidad de estos profesionales también como sujetos históricos (creencias, concepciones, experiencias...). Otros aspectos que consideramos importantes dentro del papel del asesor y de los Centros del Profesorado son: la coordinación con otras instancias sociales y organismos, y la dinamización cultural. Sin embargo, en esto último es en lo que hay que avanzar, sobre todo en los contextos educativos de los que estamos hablando, promoviendo la creación de comunidades de aprendizaje.

Siguan en Cataluña; otras experiencias que tienen que ver con los socios colaboradores del proyecto: IUFM de Montpellier, Universitat de Girona, Università degli Studi di Milano Bicocca, University of London, Department of Education.

PARA TERMINAR

Vamos a concluir señalando brevemente algunas de las condiciones más destacadas en este tipo de formación y algunas dificultades encontradas en el proyecto citado con el ánimo de seguir entre todos buscando alternativas para la formación y las prácticas educativas desde los centros escolares.

La selección e implicación de centros educativos, profesorado y grupos en dinámicas de investigación-acción y en procesos de trabajo conjunto en un tiempo considerablemente largo. El enfoque práctico de los docentes dificulta este tipo de procesos de innovación, ya que los resultados se detectan a medio y largo plazo, y las situaciones cotidianas requieren acción inmediata. En este sentido es importante mantener la motivación en momentos de conflicto, apoyar y facilitar la resolución de éstos, las incoherencias y desánimos que se producen en el proceso ayudando a ir haciendo visibles los pequeños avances en el camino de la innovación que éstos producen y la satisfacción al ver la mejora en los procesos de aprendizaje del alumnado.

La integración teoría y práctica. Por este mismo enfoque práctico en la cultura docente señalado anteriormente no es fácil integrar la teoría, corriendo el riesgo, en ese afán de partir de la propia práctica, de caer en rutinas y crear pocas posibilidades para generar modelos o marcos de acción y reflexión autónoma del profesorado. La selección de las personas externas que asesoren el proyecto, la intervención en el momento idóneo, los procedimientos utilizados, y las lecturas adecuadas son claves en el proceso de innovación.

La organización de los tiempos y espacios para la formación, el trabajo conjunto y la reflexión y planificación de la práctica educativa se convierte en uno de los requisitos para que el proyecto se lleve a cabo. Hemos visto las diferencias entre los centros que han colaborado, y hemos observado y constatado como los equipos directivos juegan un papel esencial en la organización de los horarios para la realización de tareas no relacionadas con la docencia directa al alumnado, y la prioridad que da a unas tareas sobre otras (las burocráticas sobre las de formación o al revés).

La existencia de grupos implicados, equipo directivo o centro. Los grupos minoritarios pueden tener una función importante como motores y ejercer un liderazgo en la innovación con respecto al claustro de un centro, hasta el punto que puede depender de estos grupos la incorporación de la innovación. Es necesario para que se consolide ésta la participación de estos profesionales durante un tiempo largo e ir delegando y generando estas funciones a otros docentes del claustro. Por otro lado, la disposición de una gran parte del profesorado de un centro en un proyecto de innovación no supone que se vayan a producir cambios, a veces, en estos centros, se ralentiza el proceso de innovación, incluso sin llegar a asentarse, ya que en aras de un mayor consenso las negociaciones están más hacia el lado grupo que ofrece mayor resistencia a la innovación.

Los resultados de la innovación esperados son diversos, diversos por cuanto hemos visto: diversidad de los contextos, diversidad del profesorado, de sus puntos de partida, de sus creencias y actitudes hacia la educación, hacia la diversidad, sus concepciones y prácticas educativas, y de su apertura a nuevas ideas, a la reflexión crítica; el nivel de implicación...

Finalmente, recordamos la necesaria coordinación entre otras instituciones, organismos, etc., en definitiva, en avanzar en la idea de ir creando comunidades de aprendizaje y educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRAGÁN, C.; CRISTÓBAL, D.; Y OTROS (En prensa): *Formación del profesorado e investigación educativa. Papel del asesor*. Perspectivas CEP, nº 7. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

- CONNELL, R. W. (1999): *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata/MEC.
- ELLIOT, J. (1992): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELLIOT, J. (1999): *La relación entre "comprender" y "desarrollar" el pensamiento de los docentes*. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (Eds), *Desarrollo profesional del docente*. Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.
- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. <http://juntadeandalucia.es/averroes/dilemio>
- MCKERNAN, J. (1999): *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- NEMIROVSKY, M. (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Barcelona: Paidós.
- Proyecto (2001-2004): DILEMIO. Didáctica de la lengua en contextos multiculturales para la igualdad de oportunidades. Código: 94401-CP-1-2001-1-ES-COMENIUS-C21.
- SCHÖN, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC.
- STENHOUSE, L. (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- TEBEROSKY, A. (2003): *Primeras escrituras en segundas lenguas y contexto multilingüe*, en Soler, M., y Teberosky, A., *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE-Horsori.
- TEBEROSKY, A. (2003): *Primeras escrituras en segundas lenguas y contexto multilingüe*, en Soler, M., y Teberosky, A., *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE-Horsori.
- TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2001): *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE-Horsori.
- VILA, I. (2000): *Enseñar a vivir, enseñar a comunicarse*. En Textos nº 23, monográfico sobre *Lenguas e inmigración*, pp.23-30. Barcelona: Graó.

trabaja activamente pendiente las garantías todavía incógnitas del derecho reconocido a todos de una buena educación. A pesar de que la práctica totalidad de los países desarrollados han adoptado el modelo normativo y democrático de la escuela, este sigue siendo el más difícil de implementar en los países y las comunidades que carecen de un desarrollo socio y económico suficiente para cumplir con los requisitos de dicho modelo, siendo dañinos para el desarrollo humano de la formación que se le ofrece y lugar decisivo favorable a las estrategias básicas de la educación convencional. Se encuentra en una situación de riesgo de perder a gran parte de los que prima entre ellos, convirtiéndose en una categoría esencial y prioritariamente internacional a la que se le debe dar un tratamiento específico, respetando sus particularidades, en especial, sus lenguas y culturas, para no abandonar el sistema escolar regular, quitándole la posibilidad de acceder a segunda oportunidad bastante viable, pensar, como se sabe, en un contexto y circunstancias tanto en su vida como en su futuro como en sus relaciones.

Además, la visión de estudio de la lengua escrita en la enseñanza secundaria de la escuela educativa es empírica y teórica, pero controvertida y hasta desconocida, aquí la utilizamos para designar esa tradición escolar mencionada más arriba y que, por lo demás, es bastante heterogénea. Nos proponemos abordarla brevemente en relación con los centros escolares, pero sólo porque éste sea el contexto donde se va a tratar uno de los aspectos, como decimos, un gran mérito es la profunda generación y fijación dentro del espacio por sus agentes más activos. Esta opción se justifica desde dos puntos de vista al menos por estar dos razones: a) se trata de estudiantes que son más que de un nivel superior a otros. En primer lugar, a fin de cuentas, ¿a quién le va bien al proceso de la educación por ser el más activo y dominante; b) ese mismo proceso interactivo y relacional que se genera en el aula que realidades y necesidades, como ya hemos dicho, que se ven reflejadas en el currículo del sistema escolar, los centros y docentes se ven reflejados en la vida de los estudiantes por su presencia. En el pasado fue calificada con epítetos como "pedagógicamente" y más recientemente con otros como el de "diferentes" estables, que los que han sido respectivos han sido fáciles