



Magis. Revista Internacional de Investigación
en Educación
ISSN: 2027-1174
revistascientificasjaveriana@gmail.com
Pontificia Universidad Javeriana
Colombia

GINÉ, NÚRIA; MARTÍ, ELVIRA; MENTADO, TRINIDAD; PRATS, MAR
Nuevos retos para el profesorado de secundaria obligatoria: formación permanente para la atención a
la diversidad en las aulas
Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 2, núm. 3, julio-diciembre, 2009, pp.
67-87
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021558004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Nuevos retos para el profesorado de secundaria obligatoria: *formación permanente para la atención a la diversidad en las aulas*

New challenges for teachers of compulsory secondary: lifelong learning for attention to diversity in the classrooms

Nouveaux défis pour le professorat de secondaire obligatoire: formation permanente pour l'attention à la diversité dans la salle de classe

Novos desafios para os professores do ensino médio obrigatório: formação permanente para a atenção à diversidade na sala de aula

Fecha de recepción: 4 DE JUNIO DE 2009 / Fecha de aceptación: 10 DE SEPTIEMBRE DE 2009
Encuentre este artículo en <http://www.javeriana.edu.co/magis>

Escrito por NÚRIA GINÉ
UNIVERSIDAD DE BARCELONA, BARCELONA, ESPAÑA
nuria.gine@ub.edu

ELVIRA MARTÍ
UNIVERSIDAD DE BARCELONA, BARCELONA, ESPAÑA
elvira.marti@ub.edu

TRINIDAD MENTADO
UNIVERSIDAD DE BARCELONA, BARCELONA, ESPAÑA
trini.mentado@ub.edu

MAR PRATS
UNIVERSIDAD DE BARCELONA, BARCELONA, ESPAÑA
marprats@ub.edu

Resumen

La llegada reciente de alumnos inmigrantes a los centros educativos en España ha enfrentado al profesorado a nuevos retos. El presente artículo pone de manifiesto cuáles son estos nuevos retos que afrontan los docentes de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, ESO, a partir de sus propias voces, para conocer las necesidades formativas derivadas de esta situación educativa, con el fin de hacer propuestas de formación permanente para los docentes, como apoyo institucional en la atención de la diversidad de alumnado que coexiste en las aulas. Utilizando como método el estudio de casos múltiples hemos analizado e interpretado la información que conduce a conclusiones prácticas, con muchas posibilidades de ser tenidas en cuenta para la formación permanente de los implicados.

Palabras clave autor

Atención a la diversidad, alumnado inmigrante, educación secundaria obligatoria, ESO, formación permanente del profesorado.

Palabras clave descriptor

Educación secundaria, formación profesional de maestros, estudiantes extranjeros.

Transferencia a la práctica

Este artículo, fruto de una investigación más generosa, refleja la experiencia y cotidianidad de los docentes que, como voces con sentido y significado dentro del Sistema Educativo, deberían ser tomadas en cuenta, no como relación de características propias que conforman al "profesor ideal", sino que podrían ser consideradas en futuros planes formativos para dar respuestas a la problemática que enfrentan en las aulas en la actualidad y porque, además, creemos que la formación permanente del profesorado es uno de los pilares que ayuda a asegurar la calidad de un Sistema Educativo.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Giné, N.; Martí, E.; Mentado, T. & Prats, M. (2009). Nuevos retos para el profesorado de secundaria obligatoria: formación permanente para la atención a la diversidad en las aulas *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 67-88.

Key words author

Diversity attention, immigrant students, compulsory secondary education, constant training of teacher.

Key words plus

Education, secondary teachers, training students, foreign.

Abstract

The recent arrival of immigrant students to the educational centers in Spain has challenged the school teachers. This article presents, from the point of view of the teachers, those new challenges faced by them at Compulsory High School Education (in Spanish, ESO). It aims to know the education needs that arise from this situation with the purpose of propose new types of permanent education for the teachers, as an institutional support to the attention to the diversity of students coexisting at the classrooms. Using the multiple case study method, we analyzed and interpreted the information leading to practical conclusions, with high possibilities of being taken into account for permanent education of the involved.

Transference to practice

This paper, resulted from a more generous research, reflects the daily experience of teachers that, as voices with sense and meaning in the education system, should be taken into account, no as a relation of the characteristics that make up the "ideal teacher", but could be considered for future educational plans to answer the issues they face in the classrooms today and also because, we believe that permanent training of teachers is a cornerstone that ensures the quality of the educational system.

Mots clés auteur

Attention à la diversité, élève immigrant, Education Secondaire Obligatoire, ESO, formation permanente du professeur.

Mots clés descripteur

Education secondaire, formation professionnelle des maîtres, étudiants étrangers.

Résumé

La récente arrivée d'élèves immigrants dans les centres d'enseignement en Espagne a confronté le professorat à de nouveaux défis. Le présent article met en évidence ces nouveaux défis affrontés par les enseignants de l'étape d'enseignement secondaire obligatoire (ESO), à partir de leurs propres voix, afin de connaître les besoins de formation issus de cette situation d'enseignement dans le but d'une formulation de propositions de formation d'enseignants, au sein du cadre institutionnel d'appui à l'attention de la diversité d'élèves existante dans les salles de classe. Avec l'utilisation de la méthodologie d'étude de cas multiples, nous avons analysé et interprété l'information menant à des conclusions pratiques, avec maintes possibilités d'être prises en compte dans la formations permanente des impliqués.

Transfert à la pratique

Cet article, fruit d'une recherche plus généreuse, reflète l'expérience et le quotidien des enseignants qui, en tant que voix portant sens et signification dans le système éducatif, devraient être prises en compte, non pas en tant que rapport à des caractéristiques propres qui conforment le « professeur idéal » mais qui pourraient être considérées dans des plans formatifs futurs pour répondre aux problématiques actuelles affrontées dans les salles de classe ; en plus, nous croyons que la formation permanente du professorat est l'un des piliers aidant à l'assurance de la qualité d'un système éducatif.

Palavras-chave autor

Atenção à diversidade, alunos imigrante, educação secundária obrigatoria, ESO, formação permanente dos professores.

Palavras-chave descritor

Educação secundária, treinamento de professores, estudantes estrangeiros.

Resumo

A recente chegada de alunos imigrantes aos centros educativos da Espanha tem apresentado ao professorado novos desafios. O presente artigo mostra quais são estes novos desafios que os docentes da etapa de Educação Secundária Obrigatoria estão enfrentando, ESO, a partir de suas próprias vozes, para conhecer as necessidades formativas derivadas desta situação educativa, com o objetivo de criar propostas de formação permanente para os docentes, como apoio institucional na atenção da diversidade de alunos que existe nas salas de aula. Utilizando como método o estudo de casos múltiplos analisamos e interpretamos e interpretando a informação que conduz a conclusões práticas, com muitas possibilidades de ser levadas em consideração para a formação permanente de os implicados.

Transferência à prática

Este artigo, fruto de uma pesquisa mais generosa, reflete a experiência e o quotidiano dos docentes que, como vozes com sentido e significado dentro do Sistema Educativo, deveriam ser tomadas em conta, não como uma relação de características próprias que formam o "professor ideal", mas sim que poderiam ser consideradas em planos formativos futuros para dar resposta à problemática que enfrentam nas salas de aula atualmente e o porquê, além disso acreditamos que a formação permanente do professorado é um dos pilares que ajuda a assegurar a qualidade de um Sistema Educativo.

Introducción y justificación

Este estudio de investigación está centrado en Cataluña, comunidad autónoma del Estado Español, donde en los últimos años se ha escolarizado en las aulas de los centros públicos, de forma mayoritaria, en los que se imparte la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (desde ahora, ESO), un número muy importante de alumnos inmigrantes, procedentes de distintos países.

Estos alumnos configuran un colectivo heterogéneo, que presenta un amplio abanico de diferencias sociales, culturales y educativas. Son alumnos que se incorporan a los centros educativos de manera escalonada, a lo largo del curso, en el momento en que cada uno llega al país. En este contexto concreto y para este estudio, definimos al alumno inmigrante, como aquel que ya ha pasado un período de adaptación y está integrado en el aula ordinaria la mayor parte del horario escolar, pues puede permanecer de forma parcial en lo que llamamos aulas de acogida, en las que se realiza el aprendizaje intensivo de una de nuestras lenguas oficiales, el catalán.

La Administración Educativa ha dedicado múltiples y diversos recursos a la atención de este alumnado. No obstante estas iniciativas, se detecta un déficit de investigación alrededor de un tema clave para poder afrontar con éxito esta nueva realidad educativa y social: la formación del profesorado y, en concreto, la formación del profesorado de ESO, en especial en la contribución que puede hacerse a este colectivo desde la formación permanente para dotarlo de competencias que le permitan una acción educativa eficaz que tenga como objetivos la igualdad de oportunidades para este alumnado y la lucha contra la exclusión social.

En relación con la formación del profesorado, se ha constatado que en la formación inicial recibida no se tuvieron en cuenta ni los contenidos propios de la educación intercultural ni aquellos aspectos curriculares, organizativos y metodológicos necesarios para hacer frente a las exigencias que se derivan de la incorporación tardía de alumnos inmigrantes. En cuanto a la institución escolar, dar respuesta a este colectivo lleva implícita la necesidad de trabajar de forma colaborativa con otros agentes del entorno social del alumnado e implica también la urgencia de trabajar de forma diferente dentro de los propios centros y aulas. Por una parte, se precisan nuevos recursos y, por otra, nuevas formas de organización y gestión de aula, estrategias metodológicas creativas y de creación de materiales didácticos apropiados, etc. En definitiva, más formación permanente del profesorado para poder trabajar en este sentido.

Así pues, deben desarrollarse intensivamente actividades de formación permanente del profesorado que tengan en cuenta estas necesidades emergentes; al mismo tiempo que se inicien, en profundidad, procesos reflexivos para llegar a una correcta identificación de las necesidades que presenta este alumnado para poder establecer el tipo de ayudas específicas indispensables para garantizar su desarrollo integral. Es evidente la urgencia de una auténtica reconversión profesional: se requiere un profesorado dispuesto a atender y educar un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente.

A pesar de que numerosas instituciones han llevado a cabo distintas modalidades formativas en este sentido, la mayor parte de ellas se ha centrado al ámbito de sensibilización. No se ha producido apenas formación en el ámbito psicopedagógico, fundamental para cubrir las necesidades emergentes. Para atender al alumnado inmigrante, el sistema educativo debe fomentar que el profesorado adquiera formación en este sentido. Convencidos de que este colectivo profesional no es ajeno a la necesi-

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo Descrição

Este artículo es fruto de una investigación terminada y presentada en agosto de 2008 en Barcelona. La iniciativa surge en el seno del Grupo FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica) de la Universidad de Barcelona y auspiciado por la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación de la Generalitat de Cataluña, España. La investigación surge como una necesidad de los miembros del grupo de impulsar estudios en este campo y lleva por título original *Detecció i anàlisi de necessitats de formació del Professorat d'Educació Secundària Obligatoria per donar resposta educativa a l'Alumnat Nouvingut*, cuya traducción sería Detección y análisis de necesidades de formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria para dar respuesta educativa a los Alumnos Inmigrantes. Referencia 2006ARAI0003. Convocatoria 2006. Especial agradecimiento al equipo de investigación formado por profesores y profesoras de la Universidad de Barcelona, que pertenecen al Grupo de Investigación Consolidado: Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP), del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.

dad de tener esta formación, creemos que la falta de demanda debe atribuirse al poco trabajo realizado en la recolección del punto de vista del profesorado. Por ello, consideramos que conocer la opinión de los propios implicados ayudará a tener una mayor comprensión de lo que acontece en las aulas de ESO, y nos aportará herramientas útiles y mecanismos apropiados para proponer estrategias y modalidades de formación con el fin de mejorar los planes de formación permanente del profesorado y el sistema educativo.

Planteamiento del problema

En los últimos años, en Cataluña, hay un número significativo de alumnado inmigrante dentro de la diversidad presente en las aulas de ESO. El alumnado de nacionalidad extranjera incorporado en los centros educativos de Cataluña aumenta cada curso escolar. En el curso 2002-03, eran 51.503 alumnos, lo que representaba 5,13% de la población escolar, y en el curso 2005-06, 106.746 estaban escolarizados, 9,5%, con lo que se puede observar que durante esos cuatro cursos más que se duplicó el número de alumnos inmigrantes escolarizados en nuestras aulas.

Una de las acciones más importantes puestas en marcha desde la Administración Educativa es la creación de las aulas de acogida. Estas aulas se crean en los centros públicos con más de siete alumnos inmigrantes que no entienden la lengua propia de la escuela (el catalán, como lengua oficial del todo el territorio catalán) y que hayan llegado a Cataluña durante los dos últimos años. El tiempo de permanencia en estas aulas a lo largo del día es variable y se potencia que el alumno no permanezca en ella toda la jornada, sino que se recomienda que en algunas clases se incorpore al aula donde está matriculado. Esta situación en la cual el alumno inmigrante se incorpora al aula ordinaria donde está matriculado da lugar a la coexistencia de una gran variedad de culturas, ritmos, motivaciones e intereses muy diferentes, lo que hace necesaria la aportación de conocimiento pedagógico y didáctico por parte de los docentes para atender a este alumnado. La nueva composición social de las aulas escolares, a raíz de la incorporación de un gran número de alumnado inmigrante y la falta de formación específica del profesorado responsable de dar respuesta a esta diversidad presente en sus aulas, permite definir el problema del que parte nuestra investigación: la urgencia de revisar los procesos de formación permanente del profesorado para dotarlo de las estrategias necesarias para llevar a cabo su trabajo de forma satisfactoria. Hasta el momento, la implicación de los docentes de esta etapa educativa en el diseño de planes de formación inicial y/o permanente previos ha sido escasa. Por todo

esto, en el estudio que presentamos, nos proponemos partir del análisis de las necesidades sentidas y expresadas por el propio colectivo directamente implicado, los docentes en activo, para conocer qué aspectos y contenidos metodológicos, organizativos y curriculares deben incorporarse en los nuevos planes de formación para dar respuesta a las exigencias emergentes en el contexto actual.

La llegada de estudiantes inmigrantes a los centros públicos de Cataluña no se siente como un problema; por el contrario, los docentes consideran que esta situación es un reto. Ellos mismos expresan que tienen la obligación de dar respuesta a las necesidades e intereses de todo el alumnado del país, por tanto, de todo el alumnado inmigrante, en busca de marcos más que de integración, de inclusión, de forma que se favorezca la convivencia armónica entre los chicos y adolescentes de todas las razas, etnias, culturas y nacionalidades; y que haga que todos juntos valoren el enriquecimiento que esta situación conlleva.

Sin embargo, dos de los principales problemas a los que los sistemas educativos de los países desarrollados deben dar respuesta son el fracaso escolar y la deserción escolar. Esta disfunción de la escolarización obligatoria no se reparte aleatoriamente entre la población, sino que afecta sobre todo a los sectores socialmente desfavorecidos. Entre este grupo, se sitúa gran parte de la población inmigrante y de una manera más acusada, quienes llegan a nuestro país en edades avanzadas de escolaridad sin conocimientos de la lengua y la cultura catalana.

El alumnado que se incorpora a la educación secundaria en Cataluña tiene una doble necesidad: el aprendizaje de la lengua catalana y el seguimiento del currículo escolar que le supondrá una dificultad más o menos grande, según el grado de escolarización previa, de la proximidad o la distancia del currículo según el país de origen, del tipo de escolarización, etc., además de todas las otras circunstancias culturales y personales. Esta etapa requiere una atención educativa preferente y, de ser posible, que supere el marco de las disciplinas fragmentadas que tradicionalmente ha sufrido la enseñanza más allá de la primaria.

Respecto a la formación del profesorado, se constata que la mayoría de los profesores y profesoras en activo ha recibido una formación inicial que no tenía en cuenta los contenidos de la educación intercultural. En este sentido, será necesario desarrollar con intensidad actividades de formación del profesorado que tengan en cuenta todos estos aspectos y hacer una reflexión en profundidad sobre los tipos de ayuda específica que han de recibir los chicos y las chicas inmigrantes para garantizar su desarrollo integral, ya que no se trata de un colectivo homogéneo y así el tipo de ayuda tampoco ha de serlo. Es indispensable, sobre todo, una

auténtica reconversión profesional, un profesorado dispuesto a atender y a educar a un alumnado cada vez más diverso social y culturalmente.

Marco teórico

Se debe tener en cuenta que una investigación interpretativa como la que aquí presentamos, no debe partir de concepciones teóricas excesivamente cerradas, sino que deberá interpretar los datos recogidos para hacer emergir de ellos los significados y las concepciones de los actores del estudio.

En relación con la finalidad del estudio especificada en el anterior apartado, los temas nucleares considerados son: a) la formación permanente del profesorado de ESO; b) los adolescentes inmigrantes y la educación obligatoria y c) el planteamiento curricular para atender al alumnado inmigrante.

Formación permanente del profesorado de ESO

En el momento de la interpretación de datos, tomamos como referentes tres ejes conceptuales. En primer lugar: *la formación docente y el conocimiento competencial*, en el que recogemos las aportaciones de Joan Rué (2007, p. 3), a partir de las cuales se puede considerar que la concepción del conocimiento docente desde el punto de vista competencial reúne cuatro condiciones: integra teoría y práctica; da importancia al hecho contextual; integra diferentes puntos de vista; fomenta y orienta la transformación. El dominio de este tipo de conocimiento (la formación competencial) va más allá de unos conocimientos fragmentarios y corresponde a lo que Philippe Perrenoud (2001, p. 509) denomina “competencia”. Las competencias, que efectivamente no son saberes o conocimientos de diversos tipos, sino un conjunto de saberes integrados que sobrevienen (integradamente) en una “aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento” (Perrenoud, 2001, p. 509); es decir, la competencia se relaciona con la práctica y, concretamente, se encamina a resolver una situación determinada.

Así, definimos, internamente, las competencias profesionales del profesorado como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad, movilizados para abordar de forma satisfactoria las situaciones y los problemas que la enseñanza les plantea. Desde estas bases previas, coincidimos con Carlos Marcelo-García (2005, p. 50), cuando afirma que “el aprendizaje continuo y permanente no es ya una opción a elegir, sino una obligación moral para una profesión comprometida con el conocimiento”.

Pensar en la formación del profesorado desde estas concepciones significa asumir al propio profesor como el verdadero protagonista de este proceso formativo que debe partir de sus necesidades más sentidas surgidas de sus prácticas diarias. Por este motivo, nuestro estudio parte de las conversaciones con los mismos docentes insertos en la realidad educativa descrita al inicio, para en definitiva acercarnos al conocimiento personal del profesorado, mediante técnicas interactivas de conversación.

Por lo que se refiere a los adolescentes inmigrantes y la educación obligatoria, de acuerdo con la normativa vigente en nuestro país, consideramos a aquellos chicos y chicas que se han incorporado a nuestro sistema

educativo a lo largo de los últimos 24 meses y que una vez superado el proceso de acogida inicial, se incorporan de forma parcial o total al aula ordinaria. De modo que han adquirido un nivel de lengua vehicular que presumiblemente les permitirá seguir el desarrollo de la clase. Esta incorporación al aula tiene dos significados a veces contrapuestos. De un lado, la presumible normalización de una situación extraña, no estar en el mismo lugar que los demás compañeros; de otro, la vivencia de nuevos retos y dificultades propias del ambiente normalizado de enseñanza y aprendizaje. Al margen de su casuística concreta, son adolescentes con idénticas condiciones que los demás: transitan la adolescencia, etapa vital definida por cuatro condiciones en relación con la adquisición de conocimientos: la capacidad de pensamiento formal, el desarrollo de un pensamiento propio, las relaciones con el núcleo familiar y la vivencia de un proceso de socialización. Merece la pena destacar aquellos aspectos concretos que pueden diferenciar a estos adolescentes por su condición de inmigrante:

- La primera acogida de este alumnado en un nuevo contexto educativo marcará de manera significativa la actitud en relación con la experiencia educativa. Las sucesivas situaciones de aula que se ofrezcan al adolescente inmigrante incidirán en gran medida en la socialización a la hora de crear y consolidar nuevos sistemas de relaciones.

- El proceso migratorio conlleva la necesidad de realizar un esfuerzo importante por parte del sujeto para afrontar los nuevos retos con confianza y seguridad. En la adolescencia, puede resultar un poco más complejo, debido a que las capacidades no están del todo desarrolladas.

- En este proceso de búsqueda de identidad, es necesario que la familia proporcione una sólida base de afecto y espacios de libertad, que permitan al adolescente experimentar de forma autónoma. En el caso que nos ocupa, debemos añadir a esto la propia vivencia del duelo migratorio derivado de la dificultad por mantener los vínculos emocionales existentes en el país de origen.

Por último, en relación con el planteamiento curricular que se establece para atender al alumnado inmigrante, destacamos que tenemos, en nuestro país, una opción curricular comprensiva que parte de un principio fundamental: la diferencia no es desigualdad. Esta opción comprensiva pretende acoger todas las diferencias presentes en un contexto educativo y, por tanto, trata de establecer un contexto diverso en el que se puedan desarrollar todas las diferencias. Esto implica la necesidad de adquirir e implementar estructuras flexibles que permitan adaptarse a esta heterogeneidad descrita.

A menudo, el trabajo en el entorno más inmediato representado por el aula no resulta fácil para estos alumnos. La incorporación cuando el funcionamiento ya está instaurado y las dificultades propias de su condición hacen que a menudo el alumno inmigrante se sienta solo ante los retos, a pesar de las distintas estrategias, procedimientos y tipos de apoyo que se utilizan de forma habitual. A la necesidad de aprendizaje de la lengua vehicular, se le unen habitualmente otras derivadas del itinerario formativo previo seguido por cada uno de estos alumnos. Para hacer frente a estas exigencias, se elabora un Plan Individual Intensivo (PII). El PII es un documento que recoge toda la información obtenida, mediante una evaluación inicial del alumno y presenta las necesidades educativas prioritarias a trabajar y los mecanismos educativos que deberán articularse para favorecer la plena integración del alumno en el centro. Es decir, establece la propuesta curricular adecuada para cada caso.

En este contexto, el propio centro como estructura deberá desarrollar opciones de funcionamiento y organización en relación con el profesorado, el alumnado y el tiempo. Estas opciones deberán favorecer toda la atención a la heterogeneidad descrita anteriormente. Este tipo de organización deberá tener en cuenta los espacios de coordinación horizontal y reflexión para el profesorado, las distintas posibilidades de agrupación del alumnado y el establecimiento de criterios pedagógicos para la distribución temporal de actividades.

Todas estas medidas y planteamientos presentados hasta ahora, deberán quedar reflejados en los planteamientos institucionales y los documentos pedagógicos de los centros educativos, reelaborados y revisados a la luz de las nuevas realidades, teniendo en cuenta la necesaria cooperación entre centro educativo y entorno.

Objetivos

La finalidad de este estudio es conocer, con la voz de los profesionales docentes que están en activo, las necesidades de formación que tiene actualmente este colectivo en la Educación Secundaria de Cataluña, en relación con la atención de los alumnos inmigrantes, que después de un cierto período de adaptación en las "aulas de acogida" se incorporan a las aulas ordinarias; así como las competencias profesionales que los profesores/as requieren para atender adecuadamente a este complejo y diverso alumnado.

Todo ello teniendo en cuenta que nos estamos refiriendo a un colectivo de alumnos muy diferente, por su bagaje y experiencias previas, por su origen, por su cultura, por sus necesidades personales y edu-

cativas, por sus motivaciones, intereses, ritmos de aprendizaje, etc. Ahora bien, todos ellos tienen en común que llevan menos de tres años en la institución educativa y que, en gran medida, no conocen en profundidad la lengua vehicular de los aprendizajes.

Esta compleja finalidad de la investigación se puede desglosar en diferentes objetivos:

1. Identificar y analizar las necesidades formativas del profesorado de Institutos públicos de Educación Secundaria Obligatoria de Cataluña, en relación con la atención de los alumnos inmigrantes incorporados en las aulas ordinarias.
2. Identificar si las necesidades formativas son diferentes según las diversas zonas de Cataluña.
3. Identificar y comprender las competencias que requieren los profesores/as en la etapa secundaria para realizar una tarea profesional y adecuada con la diversidad de alumnos existente.
4. A partir de la identificación y comprensión de las necesidades formativas de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria y de las competencias necesarias para desarrollar su trabajo adecuadamente, proponer orientaciones y criterios para una mejora en el currículo de la formación inicial de estos profesionales.
5. Así mismo, el estudio pretende elaborar orientaciones, con base en la información obtenida en la investigación, para mejorar la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria.

Metodología

Hemos fundamentado el marco metodológico con las orientaciones de Gloria Pérez-Serrano (1994), Steve Taylor y Robert Bogdan (1987), Pamela Maykut y Richard Morehouse (1999), Antonio Latorre, Delio del Rincón y Justo Arnal (2003) y José Luis Medina (2005), entre otros.

En coherencia con nuestra perspectiva ontopistémica y con los objetivos planteados centrados en la comprensión profunda de las necesidades formativas y de las competencias del profesorado de Educación Secundaria, el marco metodológico de la investigación es cualitativo. Además, el hecho de estudiar en, con y desde el contexto de la práctica docente en Educación Secundaria Obligatoria, con un objetivo de comprensión y transformación, nos obliga a ubicar este estudio dentro de la investigación educativa (Elliott, 1978, citado por José Gimeno-Sacristán y Ángel Pérez-Gómez, 1985).

La finalidad de la investigación, por tanto, es comprender una realidad social, por medio de los significados que tiene para los propios protagonistas –los profesionales docentes-. Para ello, nos hemos acercado a los pensamientos, sentimientos, percepciones y creencias del profesorado y, a partir de ello, hemos alcanzado una comprensión profunda que nos ha llevado a modificar su práctica, mediante su propio juicio y reflexión, y a orientar la transformación de la formación inicial y permanente de este colectivo.

Así mismo, podemos afirmar más concretamente con los criterios de John Elliott (1978, citado por Gimeno-Sacristán & Pérez-Gómez, 1985), que esta investigación es educativa, porque la acción se conceptualiza desde la perspectiva que los participantes tienen, lo cual implica aceptar que el conocimiento social está construido por los significados que las personas otorgan a los fenómenos y que estos significados influyen en las decisiones y conductas; se utilizan datos cualitativos que se interpretan; se busca una teoría sustantiva, es decir, se pretende crear un conocimiento pedagógico y enriquecer un cuerpo teórico en relación con las necesidades formativas

y competencias del profesorado de secundaria, así como en relación con el modelo de formación inicial y permanente de estos profesionales docentes; utiliza el método del estudio de casos, contextualizando las acciones; la investigación ha sido validada por profesores; los conceptos se han desarrollado y revisado mientras se estudiaban los casos; el profesorado ha participado activamente; y se ha utilizado la observación participante para captar la realidad y experiencia de este profesorado.

Método

En esta investigación, hemos utilizado como método el estudio de casos múltiples de carácter interpretativo. Hemos escogido el estudio de casos, porque queríamos seleccionar determinadas instituciones y profesorado, y conocer en profundidad su situación y contexto, implicarnos y realizar una descripción densa que nos facilitara una honda comprensión de la realidad social inmediata y cercana con toda su complejidad. Además, esta descripción densa ha permitido que docentes y colegas investigadores hagan el seguimiento de la investigación, lo cual favorece su rigor, sistematización y calidad.

Así mismo, cabe decir que hemos basado el estudio de casos realizado en un enfoque exploratorio y descriptivo, con la finalidad de favorecer la comprensión del objeto de estudio desde la perspectiva de los docentes; un diseño emergente y abierto; una muestra intencional de los casos y participantes, para atender a la diversidad y representatividad de la muestra; una recogida de los datos en el escenario natural; la consideración de los investigadores y participantes como instrumento fundamental; y un análisis de datos inductivo, previo y continuo.

Muestra

Hemos optado por un muestreo teórico. Toda la muestra se ha configurado por personal docente en activo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en Institutos públicos de Cataluña que cuentan con un porcentaje alto de alumnado inmigrante recién llegado a las aulas ordinarias. A partir de esta característica, hemos escogido profesorado de todo el territorio catalán, habiendo casos de las cuatro provincias de Cataluña (Girona, Lleida, Tarragona y Barcelona). Hemos escogido docentes que imparten asignaturas comunes y, preferentemente, en áreas instrumentales, de diferentes edades, grado de experiencia docente en dicha etapa y diferente género. Todo ello con el objetivo de obtener información lo más diversa y rica posible.

Recogida y análisis de datos

En la investigación, hemos realizado una búsqueda bibliográfica nacional e internacional como base del marco teórico elaborado. Además, se ha utilizado el análisis documental como estrategia de recogida de información. Así mismo, se han diseñado otros instrumentos de recogida de información, como cuestionarios, observaciones, entrevistas y grupos de discusión. Se han realizado cuestionarios a 153 profesores/as de 20 Institutos de Educación Secundaria Obligatoria de todas las provincias de Cataluña (con la finalidad de obtener una amplia información sobre las

necesidades formativas sentidas por los docentes); observaciones de aula a 6 Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (con el objetivo de detectar buenas prácticas e identificar las competencias del profesorado en la atención educativa al alumnado inmigrante); 12 entrevistas semiabiertas a jefes de estudios y jefes de departamentos de las áreas instrumentales de 6 Institutos diferentes; 5 grupos de discusión, de 5 a 9 profesores cada uno de 21 Institutos diferentes (con la doble finalidad de obtener información sobre las necesidades formativas sentidas y, a su vez, favorecer la conciencia, reflexión y análisis crítico del profesorado sobre su propia práctica docente).

Todos los datos obtenidos han sido transcritos y analizados, para reducirlos a unidades de significados y categorizarlos. En el caso de los cuestionarios, se ha utilizado el Statistical Package for the Social Sciences, SPSS.

Resultados obtenidos

Los datos obtenidos por medio de la metodología descrita han sido analizados, categorizados e interpretados para lograr la comprensión del fenómeno. En lo referente a la formación permanente del profesorado de educación secundaria, la información obtenida en la investigación que presentamos aporta conocimiento respecto de dos grandes ámbitos:

1. Cuáles son los conocimientos que el profesorado participante considera valiosos para la atención educativa del alumnado inmigrante.
2. Qué tipo de formación permanente es valorado de manera especial por el profesorado participante en la investigación.

El proceso de análisis de datos se ha caracterizado por su carácter inductivo, generativo, constructivista y émico. Hemos partido de unidades de análisis o de significado, teniendo en cuenta las diferencias existentes entre los diferentes instrumentos y los datos que de ellosemanan. En este sentido y a grandes rasgos, los instrumentos cualitativos (entrevista, grupos de discusión, observación) proporcionan fundamentalmente el significado de los fenómenos y el sentido que los y las participantes les otorgan; por su parte, las respuestas del profesorado a la parte cuantitativa del cuestionario informan de la frecuencia y el valor otorgado a cada fenómeno, por lo que completan y complementan las aportaciones cualitativas, al tiempo que ofrecen la posibilidad de triangulación de los datos.

En el proceso de construcción de significados, hemos clasificado las aportaciones del cuestionario y, mediante un proceso de comparación constante con las diversas aportaciones cualitativas, progresivamente hemos procedido a la reordenación por contraste y a la ordenación final de las diferentes unidades de análisis agrupadas en categorías y subcategorías. Tal como señala Xavier Gil-Flores (1994, p. 33), este proceso implica un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de la información recogida, con la finalidad de extraer el significado relevante en relación con un problema de investigación.

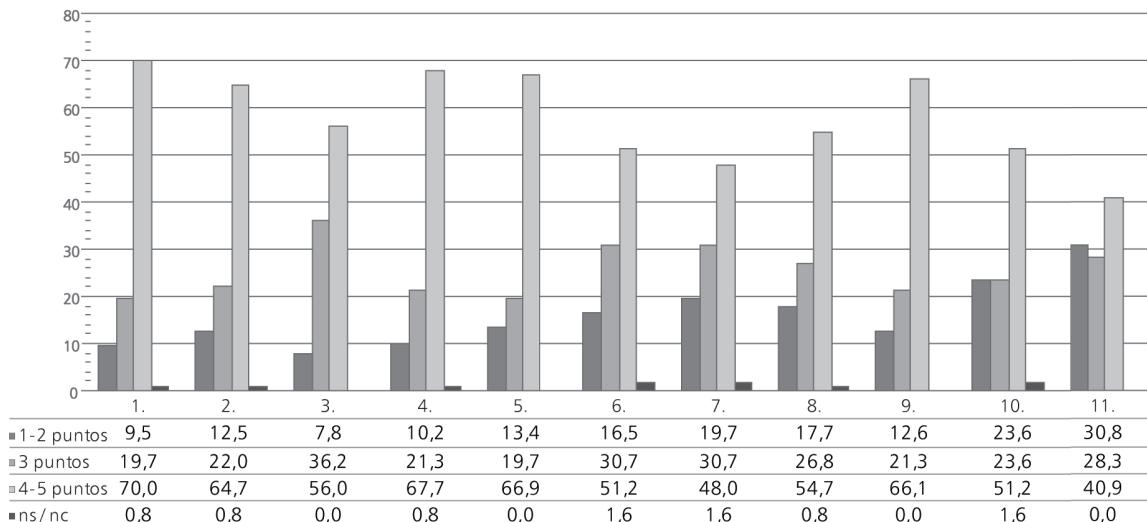
En síntesis, y como característica global del proceso de gestión y análisis de los datos, consideramos importante destacar que se llega a la interpretación de la información respetando en extremo los significados de los y las informantes, lo que implica un proceso de sucesivas comparaciones y contrastes entre los diversos tipos de datos, para establecer relaciones entre fenómenos, conceptos y categorías, y desarrollar progresivamente las metacategorías o núcleos temáticos emergentes. Por último, procedimos a la interpretación de la información a partir de estos núcleos temáticos emergentes.

Seguidamente, ilustramos de manera sintética esta secuencia de elaboración de conclusiones para cada uno de los dos grandes ámbitos de significado enunciados antes.

Conocimientos valiosos para la atención educativa del alumnado inmigrante

Iniciamos el proceso de interpretación a partir del cuestionario, con el que se pretende obtener una visión global (o mapa) de las necesidades, los problemas, las competencias exitosas y las dificultades y demandas de formación que siente el profesorado de secundaria, respecto al tema de la atención educativa del alumnado inmigrante. El primer mapa de competencias queda definido a partir de los saberes (conocimientos, estrategias didácticas, dominios...) que el profesorado en activo, que tiene o ha tenido alumnos inmigrantes en el aula, valora especialmente para atender alumnos y alumnas inmigrantes. Cabe reseñar que se les pide a estos docentes que no sólo indiquen aquello que saben y, por tanto, les ha sido útil, sino también aquello que creen que deberían saber y, por tanto, han echado en falta en su formación como profesores. Este primer mapa, que emana directamente de sus aportaciones, queda definido en la figura 1.

Figura 1
Cuestionario: Conocimientos/estrategias que el profesorado considera que debería poseer para atender educativamente al alumnado inmigrante



1. Aula: participación del alumno/a en sus aprendizajes. 2. Aula: relación con el grupo de compañeros/as. 3. Aula: metodologías y estrategias diversas para. 4. Equipo: Coordinación con otros/as docentes. 5. Adaptar: Los contenidos del área. 6. Adaptar: El proceso de evaluación. 7. Apoyo: Nuevas tecnologías. 8. Centro: formación del profesorado. 9. Centro: IES Integrador. 10. IES-FAMILIA. 11. IES-ENTORNO

En una segunda fase del análisis, ha sido preciso *comprender* el sentido y significado de la diversa terminología usada por los/las informantes, cruzar las aportaciones cualitativas con las cuantitativas y, por último, identificar estas aportaciones bajo una terminología común. De esta forma, los diversos saberes valorados por el profesorado quedan agrupados en seis grandes ámbitos de conocimiento y acción docente (o competencias) que el profesorado considera que domina o debería dominar. Estas competencias o conocimientos complejos se esquematizan en la figura 2 y pueden enunciarse como:

1. Usar y coordinar la colaboración con otros profesores/as del equipo educativo, para crear mecanismos de apoyo interno y/o externo

al aula (por ejemplo, tener dos profesores en un mismo salón de clase, o subdividir los grupos de alumnos cuando ello sea posible).

2. Conocer y usar modelos didácticos basados en el aprendizaje constructivista, que incentiven el protagonismo del alumnado y posibiliten la educación en diversidad.

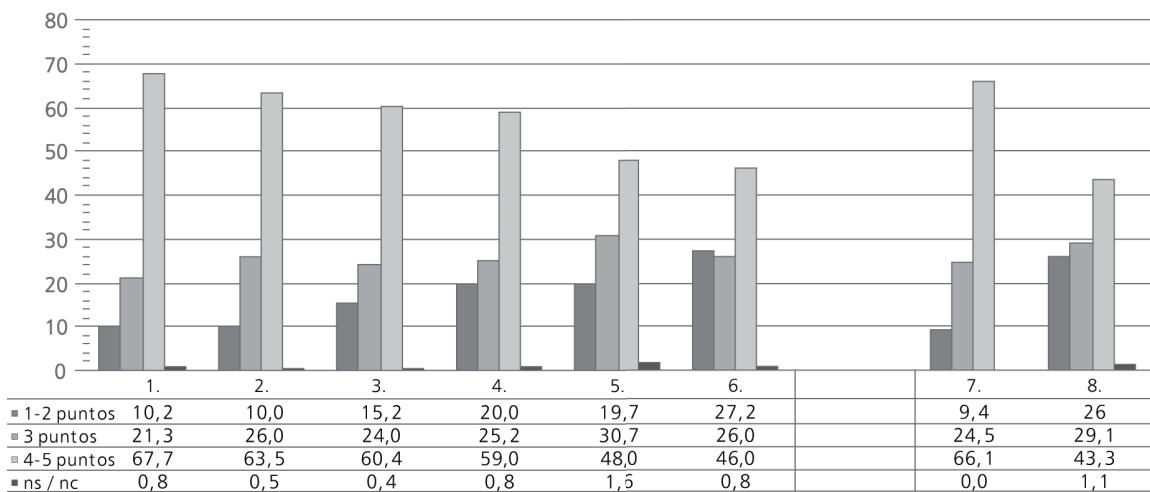
3. Impulsar activamente la construcción, la socialización y la puesta en práctica de **proyectos educativos** que constituyan un discurso común y compartido, y que permitan atender la diversidad de ritmos, orígenes, saberes, habilidades... del alumnado.

4. Cuando ello sea necesario, prever mecanismos para adecuar o adaptar algunos aspectos curriculares al alumno recién llegado (por ejemplo, el área de lenguaje o la evaluación).

5. Revisar y renovar la organización del centro educativo y sus recursos, para orientarlos conjuntamente a apoyar el aprendizaje de estudiantes diversos y heterogéneos.

6. Fomentar el trabajo coordinado y en común de la totalidad de agentes e instituciones educativas del **entorno** (por ejemplo, la familia, los centros culturales o recreativos, etc.).

Figura 2
Cuestionario (preguntas y significados): Ámbitos de conocimiento que el profesorado considera que debería dominar o incrementar y valor que se le otorga a la formación permanente



1. Equipo: Coordinación con otros/as docentes. 2. Gestión de un salón de clase con diversidad. 3. Impulsar proyectos de centro. 4. Adaptar: Aspectos curriculares. 5. Apoyar: Nuevas tecnologías. 6. Coordinarse con el entorno. 7. Formación del profesorado (centro). 8. Conocer cultura del alumno inmigrante.

Formación permanente del profesorado para la atención educativa del alumnado inmigrante

Aunque cabría detenerse en los aspectos en los que se han de formar los profesores en activo ante una situación social novedosa, como la llegada de inmigrantes, los temas fundamentales que nos ocupan son cómo este profesorado actualiza sus conocimientos docentes y en qué forma adquiere los conocimientos nuevos; es decir, la formación permanente.

Ante todo, cabe destacar la importancia que los y las docentes en activo confieren a los procesos de formación. A título meramente cuantitativo, en la figura 2 puede observarse cómo la formación permanente es uno de los aspectos más valorados (conjuntamente con el trabajo en equipo) para hacer frente a la nueva situación. Cabe enfatizar, así mismo, que estos "nuevos" conocimientos son, en gran parte, pedagógicos y didácticos

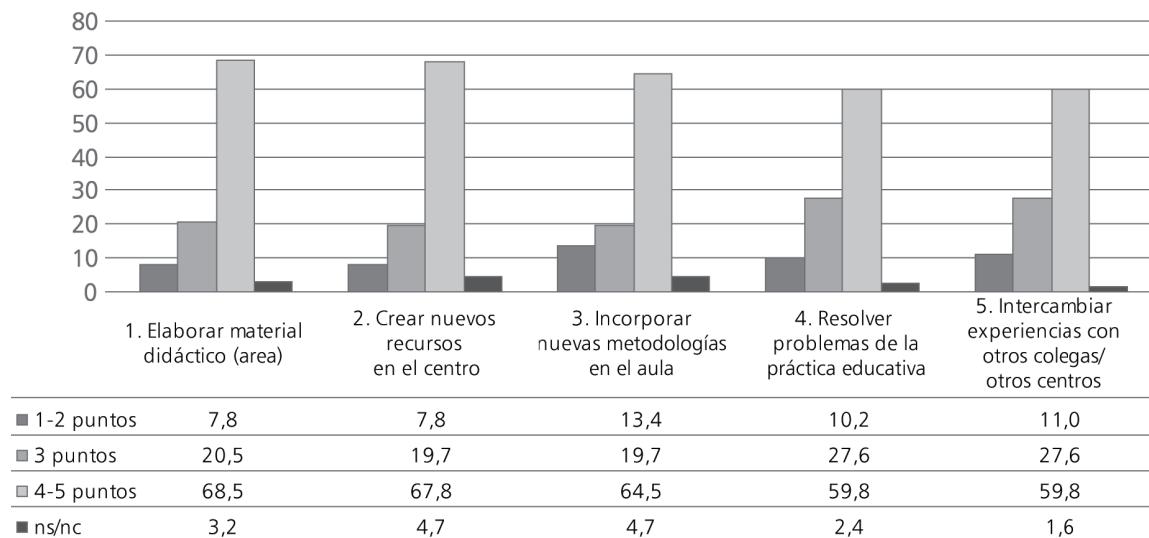
(docentes), puesto que el saber relacionado específicamente con aspectos culturales del alumno recién llegado y de su familia ocupan un lugar poco destacado en la valoración de los profesores/as (ver figura 2).

¿Cómo adquiere el (la) docente en activo estos conocimientos necesarios para enfrentar nuevas realidades? Hay dos vías fundamentales, una de ellas más relacionada (aunque no únicamente) con la práctica; la segunda está más relacionada (aunque no únicamente) con aportaciones y reflexiones teóricas. Cada una de las vías de formación es necesaria, de manera que una complementa y da congruencia y significado a la otra, por medio de la reflexión; de esta manera, los conocimientos científicos adquieren significado, al tiempo que la práctica se convierte en praxis o práctica reflexiva. La última columna de datos de la figura 3 da testimonio de esta simbiosis entre teoría y práctica.

Aprendizaje desde la práctica cotidiana

El profesorado en activo ha de resolver de manera exitosa situaciones que no tenía previstas, y para las cuales no recibió inicialmente la formación necesaria. En su caso, y ante una situación que le resulta desconocida o novedosa, no puede esperar a actualizar y/o adquirir las estrategias y conocimientos necesarios, sino que tiene que dar una respuesta inmediata; así, pues, al tiempo que precisa tomar decisiones para atender la realidad, también ha de preocuparse por mejorar sus conocimientos para conseguir la atención educativa al alumnado inmigrante. Esta relación entre teoría y práctica, transitada por el docente desde la problematización y la reflexión, puede considerarse formación permanente.

Figura 3
Cuestionario: ¿Cómo adquirir estrategias y conocimientos desde la práctica reflexiva?



La observación de los datos de la figura 3 y la aportación de datos cualitativos nos confieren una visión general del tema de la formación continuada, unida a la práctica a los ojos de nuestros informantes; desde esta mirada más interpretativa que analítica, las características determinantes que el profesorado participante en la investigación halla o desearía hallar en una formación que contemple la relación problemática (y enriquecedora a la vez) entre teoría y práctica son:

- Reconocer la importancia de aprender para sentirse competente y no sólo para acumular/descubrir/construir/poseer conocimiento. En este sentido, los datos aportados en las columnas primera y cuarta son destaca-

bles: los docentes consideran importante o muy importante formarse en la resolución de lo cotidiano, bien para resolver situaciones de aprendizaje al elaborar material novedoso en la propia área de conocimiento (columna 1), bien al resolver problemas de cualquier otra situación educativa (columna 4). Un profesor define esta prioridad con sus propias palabras y apunta al valor de la práctica reflexiva para aprender solucionando situaciones educativas concretas: "Cualquier formación siempre es positiva, pero lo más importante en este caso es la *praxis*".

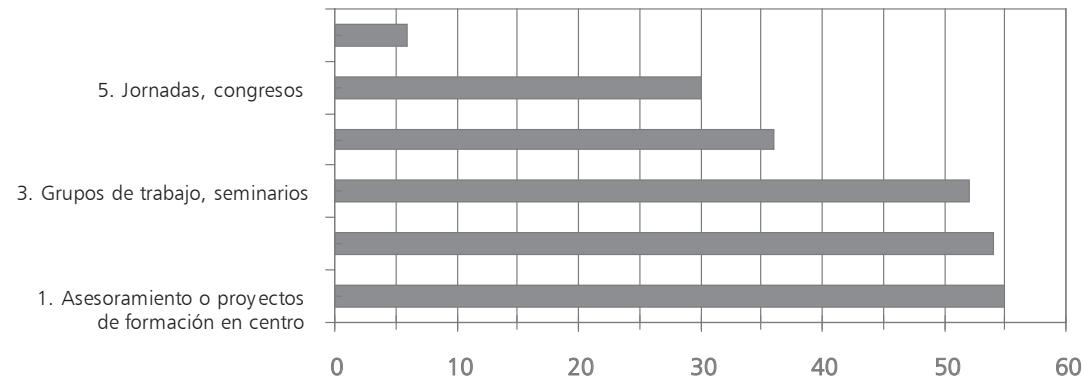
- Enfatizar la necesidad de aprender por transferencia de conocimientos, para dar gran importancia a la aplicación en la práctica docente de nuevos saberes (en forma de **creación de recursos o de introducción de nuevas metodologías**) que se han aprendido por lecturas, conferencias, etc. La satisfacción que la transformación y mejora de la práctica educativa por transferencia producen se refleja en la segunda y tercera columnas de la figura, y es de gran importancia para un conjunto de docentes que, como esta profesora, opinan que toda actividad formativa es buena "*en el caso que te aporte mucha información que después puedes aplicar*".

- Priorizar o planificar actividades que permitan aprender entre colegas. Un conjunto de docentes, representados en la última columna, remarca la importancia del **intercambio (evaluativo y orientado a la formación permanente)** entre los miembros de un equipo educativo, con la característica que estas personas comparten no sólo una misma institución, sino también alumnos, situaciones, recursos, salones... Una profesora lo narra así: "[En las reuniones del Departamento] Nos explicamos los resultados de las actividades planteadas en clase y, de alguna forma, las evaluamos. Valoro muy positivamente esta coordinación".

Aprendizaje desde la formación específica

Para complementar el apartado anterior, desde los gobiernos y otras instituciones locales se prevén actividades de formación continuada para el profesorado en activo. Sobre estos planes de formación específica y las acciones que contemplan, también se pronuncian los y las docentes en nuestra investigación. Sus aportaciones acerca de las modalidades formativas que se consideran más idóneas para la formación permanente del profesorado se recogen en la figura 4.

Figura 4
Idoneidad de las modalidades formativas específicas



La observación de los datos de la figura 4, unida a la aportación de datos cualitativos, nos confiere una visión general sobre el plano de la oferta formativa específica para profesores/as en activo; desde esta mirada más interpretativa que analítica, las características determinantes que el profesor

rado participante en la investigación halla o desearía hallar en los planes de formación permanente son:

- Priorizar acciones de formación cercana y situada (en forma de **asesoramiento** o de **método de proyecto**) al conjunto del profesorado de cada institución educativa, que tengan origen en un interés colectivo y se orienten hacia la construcción de un discurso común y a una toma de decisiones coherente. La columna 1 del gráfico aporta datos sobre la relevancia de este tipo de formación, al tiempo que los informantes resaltan la prioridad de las necesidades formativas colectivas, como en el caso de la profesora que afirma: *"Si a partir del centro se ve la necesidad de un curso o de un asesoramiento, entonces pedirlo"*.

- Planificar actividades formativas que permitan aprender entre colegas. De forma paralela a lo consignado en el apartado anterior y confirmando el interés por este tipo de formación, el profesorado muestra predilección por el enriquecimiento mutuo, a partir de **encuentros e intercambios** que permitan conocer, analizar, reflexionar, compartir y transferir experiencias exitosas de otros colegas en diversos centros educativos. Una profesora expresa este sentir al afirmar que encuentra *"Muy útil y enriquecedor el intercambio de experiencias con otros docentes"*.

- Impulsar modalidades formativas que permitan aprender para sentirse competente y no sólo para acumular/descubrir/construir/poseer conocimiento. En un nuevo paralelismo con el apartado anterior, el profesorado se pronuncia decididamente a favor de la formación con proyección en la práctica educativa de cada uno; esta predilección del profesorado por aprender en **grupos de trabajo, seminarios o similares**, en los que se relacionen los nuevos saberes con la situación real de cada docente en su aula, ha sido descrita por diferentes autores, algunos de los cuales optan por considerarlo un "principio de realidad", puesto que si la realidad social y la del aula cambian, algo tiene que cambiar en la práctica docente; el riesgo de no adaptarse supone también el riesgo de fracasar.¹

- Contemplar la necesidad de aprender de las personas expertas. Tras la dominancia de las tres primeras modalidades formativas (muy relacionadas con la práctica), la necesidad del acceso al conocimiento experto es moderadamente reconocida por los informantes de nuestra investigación bajo dos modalidades: la transmisión del conocimiento teórico específico, proporcionado por personas expertas en un tema en **cursos, conferencias, posgrados o maestrías** (columna 4 del gráfico); y el acceso al conocimiento teórico diversificado, que contempla diferentes es-

pecificidades al proveer encuentros científicos como **jornadas, congresos, etc.** (columna 5). El profesorado reconoce el valor de unas y otras aportaciones, aunque matiza este valor en dos sentidos:

- Las aportaciones solamente teóricas no bastan. Un docente afirma: *"En la universidad tienen la teoría, pero la experiencia la tienen los profesores"*, mientras otro de ellos observa: *"el profesor de clase es quien tiene la experiencia, en cambio un conferenciante tiene la teoría"*.
- Es deseable complementar las exposiciones de personas expertas con espacios de interacción, porque *"Un curso es interesante siempre que pueda darse un intercambio"*.

Conclusiones

La investigación realizada para analizar las necesidades de formación del profesorado de educación secundaria de cara a la atención educativa del alumnado inmigrante aporta dos tipos de resultados:

- Resultados referidos a los **contenidos formativos** necesarios. Se relaciona con los tres primeros objetivos de la investigación (1. Identificar y analizar las necesidades formativas del profesorado. 2. Identificar si las necesidades formativas son diferentes según zonas. 3. Identificar y comprender las competencias que requieren los profesores/as). En este sentido, los (las) docentes participantes se refieren a seis competencias o tipos de saberes complejos orientados a la práctica y necesarios para atender educativamente al alumnado inmigrante. Es de destacar que, corroborando la esencialidad de estos contenidos formativos, no se dan diferencias destacables según zonas, por lo que el objetivo 2 queda (significativamente) descartado.

- Resultados referidos a los **tipos de formación permanente** del profesorado más oportunos, interesantes y relevantes. Se relaciona con los dos últimos objetivos (4. Proponer orientaciones y criterios para una mejora en el currículo de la formación inicial. 5. Elaborar orientaciones, con base en la información obtenida en la investigación, para mejorar la formación permanente del profesorado). En este sentido, se obtuvieron datos significativos para los dos objetivos, aunque el presente artículo contempla tan sólo los referidos a la formación permanente. Esta formación puede darse desde la propia práctica reflexiva situada en una institución educativa, en un aula y en un área de conocimiento; o puede realizarse por medio de modalidades formativas específicas, ofrecidas de manera más o menos general por la administración educativa u otros organismos interesados. En ambos casos, nuestros informantes consignan las características que

1 En este sentido, "[Miguel Ángel] Zabalza (2000, p. 165) hablaba de que hemos convertido la agradable experiencia de aprender algo nuevo cada día en un inexcusable principio de supervivencia" (Marcelo, 2002, p. 4).

deberían reunir las diferentes iniciativas de formación permanente del profesorado.

Competencias y perfil general del profesorado de secundaria. Aspectos transversales

Las aportaciones del profesorado participante en la investigación se han categorizado y cotejado con las diversas aportaciones teóricas existentes, destacando en especial Philippe Perrenoud (2001), Carlos Marcelo-García (2002) y Joan Rué (2007). En síntesis, es preciso que el profesorado de educación secundaria obligatoria, para atender las necesidades educativas del alumnado recién llegado, tenga o actualice los conocimientos necesarios para resolver de manera pertinente (integrando y movilizando diversidad de saberes) las siguientes situaciones educativas:

1. Gestionar didácticamente un aula diversa.
2. Incorporar apoyos internos y externos al aula.
3. Adecuar el currículo.
4. Impulsar aspectos organizativos del centro.
5. Fomentar la toma de posición institucional.
6. Cooperar con el entorno educativo y social.

Gestionar didácticamente un aula diversa

En una educación secundaria comprensiva, en la cual la diversidad de estudiantes es lo normal, el profesor debe poder conjugar todos los componentes (chicos y chicas, materiales didácticos, materia de aprendizaje, horarios...) para crear un ambiente de aprendizaje² lo suficientemente rico y, a la vez, lo suficientemente sereno y organizado, para favorecer la atención educativa a todo el alumnado. Los conocimientos necesarios para lograr la creación de este ambiente (ordenados según frecuencia de aportaciones durante el proceso de investigación, de las 343 que suma esta categoría en total) se relacionan con:

- a. Diversificar material para todo el mundo.
- b. Regular activamente el aprendizaje.
- c. Realizar un trabajo cooperativo sistemático.
- d. Seleccionar contenidos relevantes.
- e. Trazar estrategias didácticas con base en la actividad y la lógica del alumnado.
- f. Secuenciar.
- g. Usar y fomentar la autorregulación.

Incorporar apoyos internos y externos al aula

La ubicación en el aula de referencia es, para cada adolescente estudiante de ESO, la situación natural, y ha de ser posible que todos los (las) adolescentes permanezcan en un aula con su grupo de referencia; a ello se orienta el área competencial de "gestionar didácticamente un aula diversa". Sin embargo, la atención a la diversidad en el aula tiene límites (debido al número total de alumnos del grupo, a la presencia de grandes desniveles de conocimiento, etc.). Para poder abordar estos límites de manera que no se tenga que segregar a ninguna persona, la opción más inmediata es desarrollar la competencia de procurar apoyos al aula, sean éstos internos o externos, y se relacionan un total de 98 aportaciones. Esta competencia requiere asumir dos premisas: que es prioritario "fomentar la autoestima, el orgullo por los logros, el respeto mutuo y el sentido de pertenencia al grupo y de valía personal entre los miembros de la comunidad" (como apuntan a Stainback & Stainback, 1999) y que hay que saber establecer una coordinación real entre estos apoyos, sean del tipo que sean. Para el desarrollo de este ámbito competencial, el profesorado tiene que ser capaz de:

- a. Conocer e incorporar mecanismos de apoyo interno al aula: Tener dos profesores/as en el aula. Contar con los educadores y profesores especialistas (psicopedagogo, educador especial, terapeuta...). Orientar e incentivar el apoyo entre estudiantes, etc.
- b. Conocer e incorporar mecanismos de apoyo externo al aula: Aula de acogida. Aula abierta. Desdoble de grupos. Tiempos de consulta o tutoría con profesorado diverso, etc.

Adecuar el currículo

La adecuación curricular consistente en adaptar individualmente o en pequeño grupo los contenidos y los criterios de evaluación, a fin de que se alcancen los objetivos y competencias básicas de la etapa y favorecer la obtención del título de graduado es, probablemente, el mecanismo más utilizado para atender la diversidad y, específicamente, al alumnado recién llegado (254 aportaciones se refieren a ello). Sin embargo, no todos los profesores y profesoras se sienten competentes para hacer adecuación del currículo; es preciso, pues, que el profesorado de secundaria tenga los conocimientos necesarios para:

- a. Adecuar la metodología.
- b. Adecuar la acción tutorial.
- c. Adecuar objetivos y contenidos.
- d. Adecuar el proceso de evaluación.
- e. Adecuar los tiempos necesarios para que todos puedan aprender.

² "La práctica pedagógica, vinculada siempre y necesariamente a una teoría pedagógica, comprende todas aquellas situaciones en las que se implican personas que desean aprender. Estas situaciones no son accidentales o casuales. Están planificadas y representan lo que se denominan ambientes de aprendizaje" (Wilson, 1996).

Impulsar aspectos organizativos del centro

Una actividad de naturaleza compleja y difícilmente objetivable como el despliegue de una propuesta educativa comprensiva para alumnos diferentes, precisa de una organización del centro progresivamente estratégica, lo bastante flexible, autónoma e integrada como para hacer posible el ajuste de las acciones orientadas a atender las necesidades que surgen en el desarrollo de una enseñanza que quiere atender la diversidad. Por eso, parece imprescindible que no sólo se dote al profesorado de secundaria de la competencia para trabajar en equipo, sino (yendo un poco más allá) para impulsar personal y colectivamente este tipo de organización del centro que, más allá de la disposición burocrática, tiene la función de revisar y planificar toda la actividad del centro (organización del profesorado, de el alumnado, de los recursos) para adaptarla y optimizarla para atender las necesidades educativas del alumnado. A esta necesidad, que parece lógica y perentoria, hacen alusión de forma directa o indirecta un total de 73 aportaciones, y estas aportaciones reclaman conocimientos relacionados con:

- a. Revisar y establecer criterios para la agrupación del alumnado.
- b. Colaborar entre el profesorado (disponer de espacios, tiempos y autonomía suficientes y reconocidos).
- c. Optimizar equipamientos y horarios.

Fomentar la toma de posición institucional

Educar en la atención a la diversidad no es fácil (tal como queda patente en los ámbitos competenciales desarrollados hasta ahora). Por este mismo motivo, dada su complejidad extrema, hace falta que el profesorado no solamente conozca el proyecto del centro, sino que tenga la capacidad de revisarlo, de contribuir positivamente y, en especial, de fomentar la toma de decisiones institucionales en favor de la diversidad, porque “apostar por una acción educativa colegiada del centro escolar es una de las bases más firmes para una renovación pedagógica de la escuela. Si bien hay un acuerdo teórico de estos valores generales, como consenso moral mínimo de partida, los problemas comienzan cuando, en lugar de las declaraciones formales, es preciso concretar y hacer operativos los valores en la vida cotidiana de las escuelas y las clases. Es función de cada centro educativo consensuar y llegar a un acuerdo, para determinar después, en sus respectivos Proyectos de Centro, qué valores, actitudes y normas van a ser los principios rectores de la educación” (Bolívar, 2005, p. 22).

Así, pues consideramos fundamental que el profesorado pueda ser competente para formular, negociar y fomentar apuestas decididas en favor de la atención educativa a la diversidad, bien desde el Proyecto Educativo del Centro (PEC) o desde el Proyecto Curricular del Centro (PCC) u otra documentación en la cual se plasme esta toma de decisión: concepciones sobre diversidad, inclusión, formación del profesorado... Los saberes y dominios asociados a este ámbito competencial son:

- a. Elaborar y tomar decisiones desde el Proyecto Educativo del Centro.
- b. Elaborar y tomar decisiones desde otros Proyectos de centro.

Cooperar con el entorno educativo y social

A pesar de ubicar este ámbito competencial en último lugar, entendiendo que esta acción educativa es la más alejada del núcleo relacional del aula, quizás habría que situarla en primer lugar, porque cada día se está más consciente de que “La incorporación y la integración del alumnado recién llegado no son una cuestión exclusiva de los centros. Nuestra función y el alcance de nuestra tarea tienen un límite. La integración de los

recién llegados afecta a toda la sociedad y es responsabilidad de todas las instituciones" (Canals, 2004; resaltado del autor). Así, pues, el profesorado de secundaria tendría que ser competente para conocer, buscar y usar óptimamente en favor de la atención educativa del alumnado recién llegado todas las posibilidades que ofrece el entorno, sea éste educativo, social, cultural o laboral, porque "el entorno social es decisivo para la eficacia de nuestra acción (tanto de autóctonos como de recién llegados). Si no nos planteamos incorporar esta dimensión, limitaremos nuestros resultados" (Canals, 2004). Los informantes de la investigación hacen 51 aportaciones en el sentido de cooperar con el entorno educativo, social y laboral. Sus aportaciones hacen referencia, concretamente, a tres aspectos:

- a. Cooperar con la familia o núcleo familiar.
- b. Cooperar y coordinarse con el entorno social y cultural.
- c. Cooperar con la administración educativa.

De entre los conocimientos mencionados en el desglose de los ámbitos competenciales, sólo 6 son específica y/o prioritariamente de aplicación a la atención educativa al alumnado recién llegado, siendo en todos los casos conocimientos que forman parte de una competencia más amplia, de aplicación general a la atención a la diversidad; con eso se quiere decir que el desarrollo de las competencias mencionadas no es exclusivo para la atención al alumnado recién llegado, sino que conforma parcialmente el perfil competencial deseable en el profesorado de secundaria obligatoria.

Implicaciones en forma de criterios para la formación permanente del profesorado de secundaria

Partiendo de las consideraciones previas de que la formación permanente es una opción voluntaria que depende por tanto del interés de cada persona y de que la predisposición ante ella es prioritaria, si pretende obtener resultados reales y satisfactorios, organizamos los criterios para la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. Estos criterios están formulados siguiendo las propuestas de Fred M. Newmann, M. Bruce King y Peter Youngs (2001) y se presentan priorizados, a partir de las aportaciones de los docentes implicados en la investigación en el siguiente orden:

El profesorado de secundaria desea que la formación continuada le permita:

1. Aprender para sentirse competente.
2. Aprender entre colegas.
3. Aprender de expertos.
4. Transferir conocimientos y transformar la práctica docente.
5. Avanzar hacia una real formación en el centro.

Aprender para sentirse competentes: el asesoramiento

El profesorado de secundaria, como ha quedado patente en algunas de sus aportaciones, "no se siente seguro" e incluso "tiene miedo" de implementar algunas innovaciones en el aula que conoce con más o menos profundidad; sin embargo, tampoco se siente satisfecho con su práctica diaria. Por ello, expresa diversas necesidades de formación que tienen relación fundamentalmente con la mejora de la práctica en el aula. Así lo expresan algunos docentes: "Es necesaria la formación urgentísima en inteligencias múltiples y grupos cooperativos", "el profesorado no tie-

ne formación en psicología y neurociencia", "...es precisa una formación de tipo didáctico". En relación con la atención específica del alumnado inmigrante y en la misma línea de la "supervivencia", expresan necesidades formativas referente al idioma, tan necesario para la comunicación, "... el docente debería tener nociones de algunas palabras en árabe o chino", expresa algún docente de la muestra.

La acción formativa que ha demostrado más capacidad para esta aproximación al aula es el asesoramiento. Se entiende como asesoramiento real una modalidad formativa que necesita tiempo, no sólo para proporcionar información a los docentes, sino también para provocar en ellos la reflexión conjunta y promover entre todos los docentes tareas de replanteamientos, de análisis de modelos previos, de diferentes contextos.

Por ello, proponemos como primer criterio para la formación permanente:

Ofrecer un asesoramiento a partir de la práctica y la experiencia para formalizarlas, compararlas, explicarlas, teorizarlas y así adquirir la construcción de competencias y ejercitarse la movilidad de saberes.

Aprender entre colegas

Se trata de una manera de formarse que puede llegar a ser muy provechosa, sobre todo si se activan los recursos conceptuales y analíticos que son necesarios para realmente procurar un encuentro formativo entre docentes que conversan sobre sus concepciones de la enseñanza, sobre lo que están interesados en conseguir, sobre lo que les va bien y sobre lo que es posible mejorar, según las prácticas llevadas a cabo y los resultados obtenidos por medio de ellas. Los docentes implicados en esta investigación también consideran como beneficiosa la formación por medio de y con los demás colegas al expresar que: *"muy útil y enriquecedor es el intercambio con otros docentes"*, *"es necesario tener tiempo para conocer otras experiencias que funcionen"*.

Las modalidades formativas que responden a esta prioridad del profesorado pueden ser diversas: amigos críticos, seminarios, grupos de trabajo, jornadas de intercambio de experiencias, redes temáticas y mixtas, etc.

Teniendo en cuenta las aportaciones de los docentes y la formulación de este segundo criterio, proponemos:

Impulsar y reconocer la formación entre iguales, para crear y facilitar las condiciones necesarias (recogida de temáticas, documentación de base, esquemas y guiones de trabajo, lecturas, etc.) para que las diversas modalidades de formación que este tipo de formación puede adoptar sean realmente encuentros formativos.

Aprender de expertos

Aun considerando que se trata de una modalidad que suele ser rechazada por su excesiva carga teórica, los docentes reconocen el valor de su aportación en forma de referente teórico e innovación educativa y la consideran necesaria siempre que haya una posibilidad de comunicación lo más interactiva posible. Así lo expresan de la siguiente manera: *"Un curso es interesante porque puede haber intercambio"*, *"necesitamos mucha información para hacer bien nuestro trabajo"*.

Las modalidades formativas, como en el caso anterior, pueden ser diversas: cursos, coloquios, debates, talleres, mesas redondas, etc.

De las aportaciones extraídas, se deriva este tercer criterio:

Velar para que las modalidades de formación, a partir de la intervención de expertos (cursos, conferencias, mesas redondas, etc.) sean adecua-

das a su función informativa y comunicativa; fomentar así mismo, en mayor o menor grado que éstas sean interactivas.

Transferir conocimientos y transformar la práctica docente

La transferencia de conocimientos por cualquier modalidad y su desarrollo en la práctica docente tienen como mínimo dos condiciones: a) las experiencias deben ser sostenidas y continuas frente a cortas y episódicas; b) el profesorado que realiza la transferencia debe ser el protagonista de la acción educativa: subjetiva y transformadora, y adapta los conocimientos adquiridos de modo que en algún momento del proceso de la transferencia, los conocimientos y la transformación inherente pasan a ser propios. En palabras de los implicados en la investigación se denota tal importancia: *"Cualquier formación siempre es positiva, pero lo más importante en este caso es la praxis"*.

De la abundante información sobre experiencias de transferencia individual, se puede deducir que la modalidad formativa que más se adapta a los principios expresados es la realización de proyectos de innovación docente. De toda esta información se extrae, por tanto, el cuarto criterio:

Fomentar la transferencia de conocimientos en el aula para impulsar e incentivar los proyectos de innovación docente.

Avanzar hacia una real formación en el centro

La formulación de este criterio se basa fundamentalmente en el deseo del profesorado, más que en la constatación de vivencias o experiencias. De esta manera, el profesorado usa mucho más el modo condicional del verbo (podría, estaría bien, sería bueno...) para referirse a la formación en el centro. Esta apreciación nos hace pensar que pocas de las voces de los participantes han vivido realmente esta situación formativa, a pesar de que sí existen acercamientos a partir de microexperiencias de colaboración profesional y, por tanto, es demandada por los participantes: *"Yo creo más en el recurso de los encuentros, los cuales se pueden comenzar desde el mismo centro"; "en los encuentros se pueden trabajar las necesidades del propio centro"*.

Las aportaciones de los participantes nos conducen a la formulación del quinto criterio:

Facilitar que el profesorado pueda trabajar desde proyectos del centro, para avanzar gradualmente hacia una real formación en el centro.

Aspectos transversales, posibilidades y límites

Ciertamente, nuestra investigación ha permitido que cumplamos los objetivos planteados. Pero en el

decurso de las aportaciones han emergido aspectos transversales no previstos inicialmente, y que consideramos valiosos. Este fenómeno no debería asombrarnos, puesto que se relaciona con algo sobradamente conocido: una concepción holística y compleja del fenómeno educativo nos conduce irremisiblemente a que la formación requerida para el profesorado de secundaria posea complementariedad de saberes, de diferentes tipos y con interacción e integración entre ellos y con la práctica; es decir, nos lleva a constatar que, además de identificar los saberes o dominios constituyentes de las competencias o ámbitos competenciales (en un proceso similar al analítico, aun constatando que son componentes interactivos y relacionados), se identifican grandes temáticas o principios generales (en un proceso similar al holístico, aun constatando que hay componentes suficientemente definidos). Estos principios generales, cuya fuerza radica en el hecho de que impregnán los discursos del profesorado y actúan como criterios de opinión y de actuación son tres y, de manera muy genérica y sintética, se pueden formular como:

Necesidad de desarrollar y compartir principios de comprensividad y de inclusión. Los conocimientos necesarios para llevar a cabo la atención educativa a los recién llegados son generales y se relacionan con las estrategias de atención a la diversidad y con los principios de comprensividad y de inclusión en todos los aspectos (más allá de aspectos territoriales o puntuales, como se referenció respecto del objetivo 2). Así, pues, el profesorado pocas veces se refiere a una formación específica sobre el tema de la atención educativa al alumnado inmigrante, o solamente lo hace en el caso de la necesidad de dominar idiomas. Esta idea no deja de ser lógica, dado que las competencias docentes identificadas para el alumnado o estudiante inmigrante presentan muchas condiciones afines entre el conjunto de competencias necesarias que se precisan para atender a la diversidad en general.

Valor y expectativas en la formación inicial y permanente del profesorado. Reiteradamente, aparecen en los discursos del profesorado tres impresiones respecto de la formación del profesorado: el sentimiento de una insuficiente preparación inicial; la necesidad de formación específica para atender la diversidad, y las expectativas positivas puestas en la formación permanente como un aspecto fundamental para mejorar la tarea educativa. En este sentido, la situación actual es alentadora y muestra la urgencia de estudios que, como el presente, detecten las necesidades educativas; además, se evidencia el requisito (demasiadas veces desoído) de que la formación del profesorado se planifique y desarrolle según estas prioridades y no

solamente atendiendo otros criterios (como pueden ser situaciones políticas, modas o temas fundamentalmente académicos, aspectos burocráticos o administrativos, etc.)

Hace falta *toda una tribu* para educar a un adolescente. A pesar de ser ya muy conocido y usado, la adaptación de este proverbio (probablemente sudafricano) ilustra bastante bien el tercer aspecto transversal: los límites de la escolarización obligatoria y la necesidad de contar con el apoyo de la comunidad, externa e interna. A partir de muchas expresiones que se refieren a estos límites, y sin explicitarlo claramente, la voz del profesorado reconoce la necesidad de que haya una respuesta integral de la comunidad desde la cual, además de impulsar la intervención de diversidad de agentes educativos, éstos trabajen conjuntamente en la consecución de los objetivos de mayor calidad formativa.

La educación es función de la escuela, pero también lo es (y quizás lo es especialmente) de la sociedad que le da sentido y entidad, con la complicidad de las familias.

Para concluir, nuestra investigación tiene los límites propios de cualquier investigación educativa interpretativa: la ubicación en un contexto concreto, la voluntariedad de los (las) informantes (a los cuales agradecemos encarecidamente su aportación) y el desarrollo en un tiempo y, por tanto, en una coyuntura determinada. Estos límites, a nuestro parecer, se ven sobradamente compensados por dos aportaciones de gran interés:

- Se han identificado las necesidades educativas (sean conocimientos de diferentes tipos, sean competencias o dominios competenciales), *a partir de los propios docentes*; ellos y ellas son los protagonistas que toman su voz desde la reflexión y el conocimiento de la práctica.
- Se han aportado los contenidos y criterios indispensables para desarrollar planes, programas y acciones de formación permanente del profesorado que realmente respondan a las necesidades sentidas “desde el aula”, de manera que las personas y entidades responsables de este tipo de formación puedan generar diversidad de ofertas, pero sabiendo en qué grado responden a los deseos del profesorado en activo. Por si ello fuera poco, la misma investigación aporta una cuestión alentadora que puede convertirse en un estímulo para el desarrollo de estos programas de formación permanente: el profesorado valora (¿todavía?) en alto grado la formación permanente.

Sobre las autoras

Núria Giné es doctora y profesora titular de la Universidad de Barcelona (España), Departamento de Didáctica y Organiza-

zación Educativa. Coordinadora del proyecto de investigación y miembro del grupo FODIP (Formación Docente e Innovación Pedagógica), coordinado por Francisco Imbernón.

Elvira Martín es profesora asociada de la Universidad de Barcelona (España), Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Miembro del grupo de investigación y miembro del grupo FODIP, coordinado por Francisco Imbernón.

Trinidad Mentado es doctora y profesora ayudante de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación y miembro del grupo FODIP, coordinado por Francisco Imbernón.

Mar Prats es becaria predoctoral por el Ministerio de Innovación y Ciencia, y desarrolla tareas docentes y de investigación en la Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía. Miembro del grupo de investigación e innovación FODIP, coordinado por Francisco Imbernón.

Referencias

Bolívar-Botía, A. (2005). Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de educación para ciudadanía. En F. Luengo (coord.). *Ciudadanía, mucho más que una asignatura*. Madrid: Proyecto Atlántida.

Canals, Q. (coord.) (2004). *I des de l'escola... Què hem de fer?* Barcelona: Universidad de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE. Recuperado el 2 de agosto de 2008 en: <http://antalya.uab.es/ice/portal/equips/1%20INTRODUCTORIA%20I%20ESTAD.pdf>.

Elliott, J. (1978). What is Action-Research in Schools? *Journal of Curriculum Studies*, 10, (4), 355-357.

Gil-Flores, X. (1994). Categorización y complejidad en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 535-537.

Gimeno-Sacristán, J. & Pérez-Gómez, Á. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Latorre, A., Rincón, D. & Arnal J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación cualitativa*. Barcelona: Experiencia.

Marcelo-García, C. (2005, junio). La formación en tiempos de cambio: el principal problema y la mejor de las soluciones. *Revista de Empleo* (9), 49-52.

Maykut, P. & Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado.

Medina, J. L. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Newmann, F., King, M. B. & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108 (4), 259-

299. Recuperado el 10 de agosto de 2008 en:
<http://www.wcer.wisc.edu/archive/pdbo/grandaje411.htm>.

Pérez-Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos. I.* Madrid: La Muralla.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa, XIV* (3), 503-523.

Rué, J. (2007). *Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad.* Ponencia presentada en el IV Simposio Internacional organizado por el Congrés Internacional de Didàctica Universitària i Innovació, CIDUI, El disseny dels ensenyaments per competències. Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE.

Rué, J. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. Red U. *Revista de Docencia Universitaria, II, 1, número monográfico I: Formación centrada en competencias.* http://www.um.es/ead/Red_U/m1/.

Stainback, S. & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas.* Madrid: Narcea.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.

Wilson, B. (ed.). (1996). *Constructivist learning environments: case studies in instructional design.* Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Technology Publications.

