

El perfil profesional del docente que trabaja con alumnado culturalmente diverso

M^a Carmen López López

Resumen

La heterogeneidad cultural y el pluralismo étnico presente en Europa y de manera creciente en nuestro país exige de las instituciones educativas y de los profesores un compromiso en la articulación de procesos educativos menos etnocéntricos y más coherentes con el carácter plural de la sociedad en que vivimos.

Debemos reconocer, sin embargo, que preparar a los profesores para la diversidad socio-cultural y la igualdad educativa no ha sido un asunto prioritario de las instituciones educativas. El estudio del conocimiento de los profesores que trabajan en ambientes de diversidad cultural desde un enfoque narrativo-biográfico, como el utilizado en este trabajo, permite comprender la práctica educativa en estos contextos desde la perspectiva de sus protagonistas y acceder a su perfil profesional.

Descriptor: conocimiento del profesor, investigación narrativo-biográfica, formación de profesores, diversidad cultural.

The professional profile of teachers working with culturally diverse students

Abstract

The cultural heterogeneity and ethnic pluralism present in Europe and now growing in our country, requires a major commitment from both educational institutions and teachers alike, in order to establish educational procedures through less ethnocentric and more coherent answers and taking into account the pluralist society in which we live.

We ought to recognise, however, that preparing teachers and students for such social-cultural diversity and equality in education, has not been a priority issue for educational institutions. The study of the knowledge of teachers who work in culturally diverse surroundings, using a narrative and biographical approach, like that used in this piece of research, allows us to understand their educational practice and to gain their professional profile.

Keywords: teachers' knowledge, research narrative-biography, teacher education, cultural diversity.

Introducción

Que la multiculturalidad se ha convertido en uno de los principales núcleos de debate político, económico y educativo es un hecho. El incremento de la diversidad cultural, sobre todo en los países del primer mundo, unido a la creciente interdependencia de los estados está desencadenando importantes reajustes en numerosas esferas de la vida pública que nos obligan a establecer nuevas formas de organización político-social, reconsiderar el fenómeno migratorio, buscar fórmulas económicas que hagan posible una mejor distribución de los recursos del planeta, diseñar marcos jurídicos que preserven y garanticen los derechos de los ciudadanos, ...

Desde el ámbito educativo, como recogen numerosos organismos y foros de debate de carácter internacional y nacional, también se cuestiona cómo educar a esta aldea planetaria y plural (UNESCO, 1983; Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors, 1996). El propio Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa (1986, 1989), haciéndose eco de las demandas sociales generadas al respecto, se ha manifestado claramente y de manera reiterada a favor de impulsar la Educación Intercultural.

El profesorado que observa cómo su contexto de trabajo se transforma en un marco integrado por sujetos de distinto color, con distintas formas de pensar, con diferentes costumbres, lenguas, ..., toma conciencia de que se enfrenta a un importante desafío: dar respuesta al carácter plural de la sociedad moderna. Estas respuestas educativas deberán impulsar dinámicas de interacción e intercambio constructivas y solidarias entre las diferentes formas de entender la vida y de vivirla, lo que requiere de propuestas curriculares menos etnocéntricas y más plurales, en las que la diferencia no sea una «*etiqueta de conflicto*» (Giroux, 1994, 125), ni una «*construcción para justificar la desigualdad*» (García y Granados, 1999), sino un componente consustancial de toda cultura y un factor potencial de enriquecimiento mutuo.

Desde este punto de vista, y en la medida en que el profesor parece ser «*la única persona que puede modificar la enseñanza*» (Munby, 1988, 66), son numerosas las aportaciones que le sitúan en el centro de las miradas. Todos los docentes tienen un fuerte compromiso moral por la labor que desarrollan (educar) en dirección a combatir cualquier situación de desigualdad, exclusión o discriminación que dificulte la construcción plena del individuo, pero unido a este compromiso moral se halla un segundo de índole social que le obliga a contribuir en la construcción de una sociedad democrática, plural y justa. La propuesta para Flecha es clara y «*consiste en disminuir los efectos excluyentes y aumentar los igualadores de la relación entre culturas*» (Flecha, 1994, 73).

Un cambio personal y profesional del docente que le conduzca a replantearse o modificar sus propias actitudes, valores y formas de proceder parece así imponerse como condición para ofertar una adecuada respuesta a esa realidad global, diversa y desigual. Sin embargo, el hecho de que algunos autores como Froufe (1994) o McCormick (1984) hayan insistido en que una verdadera respuesta a la pluralidad cultural debe desarrollarse en condiciones de igualdad y equidad educativa nos lleva a pensar que el desarrollo de la educación intercultural, entendida esta como una lucha contra las exclusiones por razones de origen étnico, cultural, social, etc. (Gelpi, 1992) no es una cuestión que depende exclusivamente de la voluntad individual de los profesores, sino que requiere de apoyos institucionales. Desde este punto de vista, hacer realidad la educación intercultural parece trascender el ámbito estrictamente intimista y personal y se proyecta como una opción que requiere medidas de tipo estructural. Autores como Sleeter (1992), Melnick y Zeichner (1998) y Lynch (1989) así lo estiman cuando consideran que educar para la diversidad cultural es responsabilidad de toda la institución educativa, de los sistemas educativos, de las instituciones encargadas de la formación del profesorado y de los formadores de los profesores. Concretamente Lynch (1989,157) reconoce que *«la escuela ha de ser responsable de su propia diversidad cultural»*.

Desde la teoría crítica se ha denunciado con frecuencia cómo las escuelas a través de los profesores *«reproducen la jerarquía, la exclusión y la desigualdad entre los grupos raciales y clases sociales, en parte diseminando selectivamente conocimientos diferenciados entre los niños»* (Gordon, 1995, 190), por lo que se debería tomar conciencia de la función política que desempeña la institución educativa y los que en ella trabajan. La nueva realidad social parece exigir a los profesores y a sus formadores un mayor compromiso en la búsqueda de mecanismos que posibiliten conocer su verdadera posición en la dinámica social y delimitar claramente sus funciones. Para Ayuste, Flecha, López y Lleras (1994, 119) caben dos opciones que son claras: *«los profesores y profesoras somos trabajadores culturales que podemos desarrollar nuestra actividad profesional como simples piezas de un gran engranaje o como intelectuales transformadores (Giroux). Lo primero lleva al desencanto, la monotonía e incluso el cinismo. La segunda lleva a la dignificación profesional y humana de nuestra actividad»*.

En el momento presente se sabe realmente poco de los profesores que trabajan en ámbitos multiculturales, de su enseñanza y de cómo la regulan o afrontan y se constata que son escasos los estudios e iniciativas formativas que se han centrado en este campo. Esto no deja de ser una limitación importante para el desarrollo profesional de estos docentes y la mejora de la práctica educativa en estos contextos. Consideramos por ello, que el estudio de su perfil profesional representa una oportunidad para

acabar con la discriminación que han sufrido este tipo de estudios en el ámbito educativo (Grant y Secada, 1990; Grant, 1999), al mismo tiempo que nos permite penetrar en su conocimiento y reflexionar sobre la práctica educativa en contextos de diversidad cultural. Somos conscientes de que trabajos como este pueden tener un importante impacto, no sólo por su carácter formativo, pues a través de ellos es posible producir conocimiento y contribuir al desarrollo profesional de los docentes, sino porque pueden favorecer procesos de innovación y mejora educativa y social (Cochran-Smith, 1997; Zeichner, 1996).

La formación del profesorado para la diversidad cultural

La necesidad de formar a los profesores para afrontar con éxito la diversidad cultural responde a una preocupación reciente. Para Melnick y Zeichner (1998) esta inquietud se remonta treinta años atrás, concretamente al año 1969 y a la obra de Smith: «Teachers for the Real World». En esta obra Smith identificó tres problemas en la formación del profesorado para educar a niños pobres:

- a) Los profesores no están familiarizados con el origen de los alumnos pobres ni con la comunidad en la que vivían.
- b) Los programas de formación normalmente no se dirigían a sensibilizar a los profesores hacia sus propios prejuicios y valores.
- c) Los profesores carecían de la preparación necesaria a nivel de destrezas para desenvolverse de manera eficaz en la clase.

Las diferentes contribuciones que han sucedido a esta aportación han incrementado el interés por la formación del profesorado para la diversidad cultural, convirtiendo a ésta en un importante núcleo de discusión en el ámbito internacional primero y nacional después. En nuestro país esta preocupación se remonta a esta última década, lo que la convierte en una línea incipiente de investigación. Los trabajos realizados no son, por tanto, muy numerosos y suelen estar centrados en el ámbito de las actitudes (Bartolomé Pina, 1995; Jordan, 1994; Ortega y Mínguez, 1991 ...), situación ésta que justifica que las experiencias formativas emprendidas sean poco frecuentes (López López 1996, Sánchez Fernández, 1999), aunque la tendencia apunta a un cambio en este sentido. La mayor parte de las propuestas formativas, al menos en nuestro ámbito nacional, se articulan en torno a actividades y acciones puntuales ceñidas a comarcas o poblaciones específicas en las que de manera especialmente significativa está presente el fenómeno de la multiculturalidad. Con menor frecuencia tienden a concretarse en la aparición de materias optativas en el marco de la formación inicial y

resulta aún más extraño encontrar iniciativas que confieran a este capítulo un carácter obligatorio y generalizado en la formación inicial y continua. Esta situación confirma que la formación del profesorado para la diversidad cultural, en lo que a nuestro país se refiere, sea entendida como una forma de resolver situaciones problemáticas concretas, pero no como una iniciativa que deba hacerse extensiva a la formación inicial y permanente de *todos* los docentes.

Hay, sin embargo, en este sentido, dos acontecimientos que contribuyen a propiciar un cambio hacia esta meta. De un lado, las frecuentes y continuas llamadas que desde organismos como el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, la UNESCO y la National Association for Multicultural Education,... enfatizan la importancia de la formación del profesorado como pieza clave para hacer realidad la educación intercultural a pequeña y gran escala. La Comisión de las Comunidades Europeas (1993, 10) parece apuntar en esta dirección cuando concibe *«la formación de los profesores como el medio más importante para hacer evolucionar sus prácticas pedagógicas, por lo que debería ocupar un lugar prioritario en cualquier acción encaminada a favorecer la innovación pedagógica y a fomentar la dimensión europea de la enseñanza»*.

De otro lado, los resultados obtenidos en aquellos trabajos que han analizado la situación de los niños culturalmente diferentes en las escuelas (Burton-James, 1995; Vasquez, 1992), los problemas derivados de la convivencia entre profesores y alumnos de distintas culturas (Cazden, 1990b; Martínez, 1994) o la incidencia que la procedencia étnica, cultural,... parece tener en los comportamientos, creencias y actitudes del profesor (Dunkin y otros, 1989; Calvo, 1990b; Ortega y Mínguez, 1991; Barry y Lechner, 1995; Jordan, 1994; Pérez y Gutiérrez, 1996) parecen reiterar la necesidad de formar a los profesores para una sociedad plural.

A pesar de estas recomendaciones, hay que reconocer que este tipo de temática ha tenido un carácter discriminatorio en el ámbito de la formación del profesorado (De Vicente, 1992; Young 1998; Cochran-Smith 1997) y esto justifica la escasez de modelos o programas formativos destinados a capacitar al profesor para hacer frente a la sociedad multicultural y consiguientemente su manifiesta incapacidad. El propio Grant (1983) reconoce que los aspirantes a profesores no suelen estar preparados para abordar la educación intercultural, pues su entrenamiento en este sentido suele ser mínimo cuando no inexistente, pues rara vez se relacionan con sus presupuestos durante su formación.

Es un hecho asumido que ni las instituciones formativas ni los formadores de profesores han considerado ésta una cuestión central de su actividad. *«Preparar a los profesores para la diversidad no ha sido un asunto prioritario de los formadores del profesorado»*, ni tampoco de los investigadores en el campo de la formación del pro-

fesorado que *han ignorado los temas de la diversidad cultural y de la igualdad educativa* (Tabachnick y Zeichner, 1993, 114). Para acabar con esta situación, según Davis, *los formadores del profesorado necesitan a través de las comunidades educativas, comprometerse en un examen crítico que debe orientarse hacia una reforma curricular capaz de generar alternativas a las experiencias y creencias hegemónicas* (Davis, 1995, 561).

Zeichner (1994), después de desarrollar un programa de formación del profesorado de primaria destinado a enfatizar los temas de igualdad educativa y justicia social, asume la complejidad que entraña el preparar a los profesores para educar en la pluralidad cultural y muestra sus dudas sobre la posibilidad de que este objetivo se pueda conseguir en un futuro inmediato. Sin embargo, a pesar del escepticismo manifestado por Zeichner, observamos, al igual que Gollnick (1992), que cada vez se tiende a asumir mayores compromisos en esta línea. Son cada día más los autores que se hacen eco de la necesidad de formar al profesorado para la diversidad cultural y que concentran todos sus esfuerzos en indagar este campo, proporcionando reflexiones, presentando experiencias formativas, analizando sus efectos, diseñando programas formativos, investigando su impacto, etc.

Un minucioso recorrido por algunas de estas iniciativas formativas y estudios (Burstein y Cabello, 1989; Tabachnick y Zeichner, 1993; Noordhoff y Kleinfel, 1993; Lawrence y Bunche, 1996; Melnick y Zeichner, 1998; Hickling-Hudson y McMeniman, 1993, 1996; Davis, 1995; Grant y Koskela 1986; Stahl, 1994; Sleeter, 1992; Middleton, 1999; Craft, 1996; Zeichner y otros, 1998; Price y Valli, 1998) parecen revelar que:

a) La mayor parte de las iniciativas que se han llevado a cabo han focalizado su interés en la figura del docente, concretamente en aspectos relacionados con la mentalización de los profesores (actitudes, ideología, creencias, ...), lo que parece indicar que el cambio de actitudes y creencias de los profesores hacia la diversidad es considerado como uno de los aspectos centrales y posiblemente el punto más delicado y difícil de la formación del profesorado en el campo de la educación intercultural.

b) Existe una segunda área preferente centrada en la instrucción y capacitación de los profesores y más específicamente en la adquisición de habilidades, estrategias y destrezas necesarias para saber desenvolverse en espacios multiculturales.

c) Las reiteradas denuncias sobre la escasa incidencia que las experiencias formativas basadas en los dos aspectos anteriores parecen reflejar en la práctica (Grant y Sleeter, 1989; Merrick, 1990; Zeichner, 1994) apuntan hacia marcos de reflexión y trabajo más amplios que nos llevan a considerar que la cualificación de los profesores

para hacer frente a sociedades plurales es responsabilidad de los propios centros educativos, de los centros de formación del profesorado y de los formadores de estos, ya que «... *el desarrollo del personal en la educación multicultural debe ser parte de un proceso de reorganización de toda la escuela*» (Sleeter, 1992, 141).

d) Finalmente, la consideración de que tanto la enseñanza, como la formación del profesorado son actividades políticas de gran impacto socio-cultural, nos lleva a considerar que la formación del profesorado debe plantearse como meta «*enseñar a todos los profesores y estudiantes a contribuir concienzuda y éticamente en una sociedad cada vez más diversa a reconocer y combatir las desigualdades, enfrentarse al racismo y trabajar por una sociedad más democrática*» (Cochran-Smith, 1997, 917).

Todo ello parece poner de manifiesto que formar a los profesores para la diversidad cultural es un proceso verdaderamente complejo, pues exige incluir reflexiones sobre las propias creencias, actitudes, ideología, ..., sobre la práctica de la enseñanza y sobre las cuestiones sociales, económicas y políticas que están inmersas en el profesor, en la práctica diaria, en los programas formativos y en las condiciones escolares y contextuales que sirven de marco al trabajo docente. En esta misma dirección se pronuncia Cochran-Smith (1997), para quien una teoría de la formación del profesorado para el cambio social sólo es posible si tomamos como referencia: el conocimiento de los profesores, los marcos ideológicos y políticos de la enseñanza, la práctica educativa y la preparación profesional.

Los estudios sobre el conocimiento del profesorado

Los estudios sobre el conocimiento del profesorado nos han acercado a un profesional que toma decisiones, elabora significados, posee y utiliza un conocimiento propio que construye y reconstruye en función del devenir de los acontecimientos. Los primeros trabajos en esta línea se remontan a 1968 (Clark y Peterson, 1986, 1990), aunque se consolidan a finales de los setenta y llegan a nuestro país a mediados de los ochenta (Villar, 1986). Estudiar el conocimiento de los profesores no ha sido tarea fácil, por cuanto se trata de un constructo complejo (integrado por creencias, valores personales, imágenes, teorías, ...) que con frecuencia suele permanecer implícito, aunque como han señalado Connelly y Clandinin es posible acceder a él. «... *en muchos aspectos es privado, pero no necesita permanecer así, es un conocimiento que puede ser descubierto en las acciones de la persona y bajo algunas circunstancias, por el discurso o la conversación*» (Connelly y Clandinin, 1988, 148).

En un principio, las investigaciones sobre el conocimiento del profesorado estuvieron ligadas al paradigma proceso-producto (Grossman, Wilson, Shulman, 1989)

intentando esencialmente establecer una correlación entre lo que los profesores saben y los resultados alcanzados por los alumnos. A este primer momento pertenecería el trabajo de Gages «Bases científicas del arte de la enseñanza». Esta primera etapa daría paso a una nueva ubicación junto al paradigma de pensamientos del profesor, línea de investigación que sirve de marco a los estudios sobre conocimiento. A las primeras investigaciones de este paradigma centradas en el procesamiento de la información, procesos de planificación y toma de decisiones (Fenstermacher, 1979; Clark y Yinger 1979; Clark y Peterson, 1986; Shaverlson y Stern, 1983) sucederían aquellas otras que focalizan su interés en la naturaleza, estructura y contenido del conocimiento necesario para la enseñanza (Shulman, 1986; Elbaz, 1983; Clandinin y Connelly, 1988; Carter, 1994; Grossman, Wilson y Shulman, 1989). En este tiempo el giro a nivel de contenido ha ido acompañado de una evolución en el campo metodológico que ha provocado que los estudios sobre conocimiento se hayan aproximado a tendencias de carácter más interpretativo y hermenéutico (Carter, 1990).

En estos años de intenso trabajo la contribución de los estudios sobre el conocimiento de los profesores a un mejor análisis y comprensión de la enseñanza ha sido relevante. En un reciente balance realizado por la profesora Montero (1997) ésta reconoce que la experiencia investigadora desplegada en este campo nos ha permitido:

- Preocuparnos, observar y registrar lo que pasa en el aula, por qué pasa, quien lo determina,
- buscar precisiones conceptuales en el campo del conocimiento profesional,
- reconocer las distintas formas de referirse al conocimiento profesional e indagar en sus significados y contextos,
- examinar los procesos formativos desde la versión de sus protagonistas,
- reconceptualizar la enseñanza como una práctica compleja, incierta, singular y problemática,
- navegar en la investigación cualitativa,
- reconocer las dificultades del análisis de datos, la lentitud de los cambios propuestos desde fuera, las contradicciones y a no convertir en talismanes palabras como autonomía, colaboración ...,
- aprender a disminuir la distancia entre las estrategias investigadoras y las estrategias formativas,
- entender que una meta de la formación del profesorado sería ayudar a profesores/as a obtener un mayor conocimiento del conocimiento que poseen y de los valores que gobiernan su práctica.

En los últimos años, sin embargo, la sustitución de la visión que confiere al aspecto cognitivo un carácter estrictamente privado, fruto de una elaboración exclusivamente personal; por aquella otra que otorga al conocimiento un carácter eminentemente social, unido a la necesidad de articular una teoría que pueda ser verdaderamente funcional para los profesores a la hora de mejorar su práctica (McIntyre, 1993), parece estar modificando la dirección de esta investigación hacia orientaciones de carácter narrativo-biográfico.

Desde esta perspectiva, el profesor no es sólo un profesional que construye conocimiento de manera individual y en solitario (Schön 1983), sino un profesional que posee un conocimiento que ha elaborado en interacción con otros individuos, por lo que la construcción del conocimiento responde a una actividad encuadrada histórica, social y culturalmente en la que participan otros individuos. Enfatizar la vinculación existente entre el conocimiento de los profesores y el contexto en que estos desarrollan su trabajo, ha permitido desvelar cómo los contextos influyen en el trabajo de los profesores, en la forma en que estos experimentan ese trabajo y en cómo construyen el conocimiento (Erickson, 1986; Doyle, 1990; Clandinin y Connelly, 1996; Hargreaves, 1997). Esta nueva dirección ha provocado, según Bolívar (1998) que el yo desde el marco epistémico que privilegia las representaciones cognitivas y el razonamiento formal y que confiere al aspecto cognitivo un carácter estrictamente privado, sea sustituido por un yo dialógico de naturaleza relacional, en donde el conocimiento es entendido como construcción social.

Esta nueva visión con respecto al conocimiento ha llevado a autores como Lampert y Clark (1990) y Yinger (1991) a hablar de «cognición situada» o dimensión ecológica del conocimiento y a otros como Cochram-Smith y Lytle (1993) a reivindicar la necesidad de redefinir la noción de conocimiento para la enseñanza a fin de favorecer la participación de los profesores en los procesos de investigación abriendo así la posibilidad a nuevas metodologías de investigación en el estudio del conocimiento como: la investigación narrativa y biográfica. Esto supone, como han señalado algunos autores (Butt, Raymond y Yamagishi, 1988; Clandinin, 1993) reconocer un estatus propio al conocimiento del profesor.

La incorporación de estas premisas al campo de la investigación sobre conocimiento ha desencadenado la búsqueda de nuevas metodologías que como la narrativa, práctica reflexiva, vida de los profesores, etc. permitan canalizar las investigaciones sobre el conocimiento de los profesores a través de sus propias voces para aproximarnos a cómo ellos explican sus vidas, su trabajo y a los esquemas interpretativos que utilizan para comprender la práctica. Como afirma Bolívar (1995, 16) «*se ha pasado de la necesidad de un conocimiento para la enseñanza (producido por la investigación de expertos externos para prescribir las aulas), a reconocer un estatus propio al*

conocimiento del profesor; *de un conocimiento formal-teórico, procedente de la investigación, a un conocimiento práctico-personal (que los profesores poseen)*».

Esta evolución ha desvelado nuevas posibilidades a la investigación sobre conocimiento desde una dimensión más biográfica y narrativa (Elbaz, 1990; Butt, Raymond y Yamagishi, 1988; Clandinin y Connelly, 1988, 1996), lo que hace posible acceder al conocimiento de los profesores no sólo a través del análisis de sus comportamientos en el aula, sino a través de sus propios relatos, historias de vida y narrativas.

La investigación narrativo-biográfica como vía formativa y de acceso al conocimiento del profesorado

La investigación narrativo-biográfica se encuadra en el ámbito de los estudios cualitativos que surgen como alternativa al paradigma técnico-positivista de investigación didáctica (Yinger y Clark, 1988; Erickson, 1986, 1989), por lo que asume los supuestos básicos de estos: tiene un carácter inductivo, es holística, se desarrolla en el contexto natural, asume el principio de subjetividad, se centra en el uso de métodos cualitativos, etc. Para autores como Casey (1995; 1996), esta investigación no representa un cambio de paradigma, pero sí la llegada de la era post-paradigmática al ámbito de la investigación educativa y la consideración de los relatos que proporcionan los profesores, alumnos o padres como instrumentos válidos para comprender la realidad escolar. El hecho de hacerse eco de los rasgos que definen a los estudios cualitativos y tender a la comprensión de los fenómenos educativos desde las narraciones y voces de sus propios protagonistas es lo que permite catalogarla como una investigación experiencial e interpretativa (Bolívar, 1998).

Los estudios etnográficos sobre los profesores y la enseñanza han revelado que los valores y creencias que tienen los profesores, y que son trasladados a la práctica educativa, son resultado de las tradiciones históricas y socioculturales que han experimentado en sus vidas y a lo largo de sus procesos de enseñanza (Davis, 1994, 1995; Hargreaves, 1986). Esta constatación ha llevado a la investigación educativa a interesarse por los relatos y vida de los profesores.

Goodson (1992), considera que son siete las razones que justifican la atención de que es objeto la vida de los profesores en el ámbito de la investigación educativa.

- a) La constatación de que la coherencia de los profesores a la hora de hablar de sus propias vidas en el proceso de explicar sus principios y prácticas es sorprendente.
- b) La consideración de que las experiencias vitales y el bagaje son ingredientes clave de la clase de persona que somos, de la visión que tenemos sobre nosotros

mismos y esto se deja ver en nuestras experiencias en el proceso de enseñanza dando forma a nuestra práctica.

c) El estilo de vida del profesor fuera y dentro de la escuela, su identidad latente y su cultura, se refleja en la visión que tienen de la enseñanza y de la práctica.

d) El ciclo vital del profesor es un aspecto importante de su vida y de su desarrollo profesional.

e) Las etapas de la carrera del profesor son importantes centros de investigación.

f) Hay incidentes críticos en la vida de los profesores y en su trabajo que pueden afectar de modo crucial a su forma de percibir y llevar a cabo la práctica educativa.

g) Los estudios sobre las vidas de los profesores nos permiten ver al individuo de forma más total en relación con la época o periodo histórico en que vive (Goodson, 1992, 225-227).

El desarrollo de la investigación narrativa está unida, por tanto, a la necesidad, manifestada por autores como Geertz (1994), de profundizar en el conocimiento local y de esta forma favorecer un giro en el pensamiento científico de carácter simbólico hermenéutico que contemple lo que los individuos cuentan de sí mismos (perspectiva *emic*) y no sólo lo que los investigadores puedan decir de ellos. Esta posibilidad de penetrar en las experiencias de los otros, en sus historias de vida, en sus pensamientos y llegar a entender la vida social a través de los relatos proporcionados por sus protagonistas es precisamente lo que constituye el eje central en torno al cual gira la investigación narrativo-biográfica.

Desde este punto de vista, resulta difícil comprender al profesor y acceder a su conocimiento sin entender las claves del contexto social en que se ha construido ese conocimiento y sin que se oigan las voces de sus auténticos protagonistas. Connelly, Clandinin y Fang He así lo reconocen cuando afirman que «*el conocimiento práctico personal está en las experiencias pasadas del profesor, en su cuerpo y mente actuales, y en sus planes y acciones futuras*» (Connelly, Clandinin y Fang He, 1997, 666), lo que pone de manifiesto que acceder al conocimiento práctico personal de los profesores implica reconstruir el pasado e indagar en sus acciones presentes y en sus intenciones futuras. Esta visión abre la puerta a nuevas posibilidades metodológicas en el estudio del conocimiento de los profesores permitiendo el uso de: notas de campo, entrevistas, diarios, historias orales, crónicas, relatos del profesor, etc. Las narraciones proporcionadas por los profesores nos aproximan a aspectos de su conocimiento práctico personal (imágenes, reglas, principios prácticos, filosofía personal, metáforas, ciclos, ritmos y unidades narrativas) porque el acceso al conocimiento y la descripción comprensiva de la práctica es, fundamentalmente,

un procedimiento narrativo (Connelly y Clandinin, 1990; Cortazzi, 1993; Elbaz, 1991). Como ha señalado Elbaz (1991, 3) la narración *«es una propuesta epistemológica en la que el conocimiento de los profesores se expresa en sus propios términos por narraciones y puede ser mejor comprendido de este modo»*.

Esta opinión ha llevado a autores como Clandinin (1993), Nesper y Barylske (1991) y Kelchtermans (1993) a considerar al enfoque narrativo-biográfico como el marco más adecuado para comprender el pensamiento y la práctica de los profesores y, consiguientemente, como un escenario apropiado para acceder a su conocimiento y creencias. Según Polkinghorne (1988, 182) *«La historia de una persona revela cómo valora y organiza su mundo, y por tanto, ofrece una clave para descubrir las premisas básicas que subyacen a las acciones y conocimientos de la persona»*.

Más allá de esta posibilidad que nos aproxima a las prácticas educativas y a las formas de pensar de los profesores, las narraciones permiten a los profesores encontrar nueva información cuando indagan en sus historias de vida y sistema de creencias. Esta posibilidad de acceder a un nuevo conocimiento hace aconsejable que estos profesores examinen sus historias personales y sus biografías educativas para desvelar cómo sus creencias, imágenes, experiencias, ... pueden limitar o impulsar su eficacia a la hora de educar a los alumnos y, esto, les convierte en valiosos instrumentos para construir conocimiento y mejorar su formación y desarrollo profesional (Dominicé, 1990; Butt, Raymond y Yamagishi, 1988; Nesper y Barylske, 1991, De Vicente, 2000).

Como ha señalado Kirk (1986, 66) *«solamente relacionando el conocimiento adquirido en el proceso de formación del profesorado con su propia biografía, el profesor puede llevar a cabo una práctica inteligente, capaz de un autodesarrollo reflexivo y comprendiendo la complejidad del proceso educativo»*. En este mismo sentido se pronuncia también Villar (1990), para quien la biografía es un procedimiento etnográfico que permite al profesor ir descubriéndose a sí mismo y a los dilemas que este mantiene consigo mismo, con su práctica y con la institución en la que lleva a cabo su labor educativa.

Esta apreciación convierte a la investigación narrativo-biográfica en centro de interés para las instituciones encargadas de la formación del profesorado y también de los formadores de profesores. Así lo reconoce Collay (1998, 253) cuando afirma que: *«Los que dirigen y forman al profesorado pueden utilizar el acto de volver a buscar las historias de la vida como una herramienta poderosa de enseñanza, un proceso que puede dirigir esfuerzos compartidos para apoyar a los nuevos profesionales, emocional y profesionalmente»*.

El perfil profesional del profesorado que trabaja en ámbitos multiculturales basado en su conocimiento y sus historias de vida

Próposito del estudio

Tomando de referencia la distinción planteada por Argyris, Putnan y Smith (1985, 81-82) entre «teorías expuestas» («*aquellas que un individuo dice que sigue*») y «teorías en uso» («*aquellas que se pueden inferir de la acción*») y compartida por Huberman (1985) al referirse al conocimiento declarado y en uso, así como las recomendaciones de Connelly, Clandinin y Fang He (1997) sobre la conveniencia de abarcar el ámbito personal, el de la clase y el de fuera de ella para una mejor comprensión del conocimiento de los profesores y de la enseñanza, nos proponemos caracterizar a los docentes que trabajan con alumnos culturalmente diversos, a través de las historias de vida y el conocimiento que declaran y utilizan cuatro profesores.

Para ello, nos basamos en las dos formas de ordenar la experiencia y construir la realidad que establece Polkinghorne (1995, 21), apoyándose en Bruner (1985), y que permiten distinguir entre investigación narrativa «*paradigmatic*» (basada en la producción de categorías) y «*narrative*» (basada en la elaboración de una narración consistente y argumentada en la que se unen los elementos y relatos en secuencias lógicas y temporales). En nuestro caso, llevamos a cabo un análisis paradigmático de las historias de vida y el conocimiento de los profesores estudiados para acceder al perfil profesional del docente que trabajan en contextos multiculturales.

Muestra

La selección de los casos se ha realizado de acuerdo con una serie de criterios preestablecidos (Goetz y LeCompte, 1988): centros públicos, con notoria diversidad cultural, de diferente catalogación, profesorado experto, de ambos sexos y de enseñanza obligatoria.

Dado que estamos ante una investigación de carácter narrativo-biográfico, hemos creído necesario tomar de referente algunas de las inquietudes formuladas por Hargreaves (1997) en relación al grado de representatividad de las voces reflejadas en este tipo de investigación y al valor genérico de las mismas. A este respecto, sólo manifestar que: primero, en ningún caso ha sido nuestra intención seleccionar «profesores modelo» o «ideales» (atentos con sus alumnos, comprometidos, ...), lo cual no significa que estos que aquí figuran no puedan serlo, pero en ningún caso constituyó este un referente para su selección. Segundo, tampoco se contempló como requisito que debiera existir concordancia entre los presupuestos teóricos de participantes

e investigadora, por lo que cabe la posibilidad de que podamos «escuchar voces que difieren, que desentonan» de la propia (Hargreaves, 1997, 30).

Instrumentos

Los instrumentos que hemos utilizado en el estudio han sido:

a) *Entrevista a informantes clave* (Goetz y LeCompte, 1988), dirigida a los directores de los centros participantes. Estas entrevistas ofrecen la posibilidad de enmarcar las acciones y narrativas de los profesores en una realidad socio-escolar concreta.

b) *Entrevista biográfica*, destinada a recopilar información relevante sobre la historia de vida de los profesores y su trayectoria profesional.

c) *Entrevista en profundidad*, permite recopilar información sobre el conocimiento declarado de los profesores que trabajan en ambientes de diversidad cultural.

d) *Entrevistas de agenda* (Leinhardt, 1983, 1989), proporcionan información sobre el conocimiento utilizado por los profesores en el momento de concretar las acciones que pretenden llevar a cabo.

e) *Entrevistas de reflexión*, se estructuran en torno a informaciones reunidas previamente con métodos más informales y menos estructurados. En nuestro caso han tomado de referencia los datos acumulados a través de las entrevistas de agenda, las grabaciones de clase y las notas de campo. Estas entrevistas de reflexión han permitido extraer información acerca del conocimiento que utiliza el profesor en la enseñanza con alumnos culturalmente diversos, ha favorecido la comprensión e interpretación de lo acontecido en cada una de las sesiones observadas/grabadas y ha impulsado la reflexión del profesor sobre su propia acción.

f) La *observación* en las aulas multiculturales nos permite el acceso al ámbito natural en que transcurre la acción y, en nuestro caso concreto, indagar en el conocimiento que utilizan los profesores cuando llevan a cabo su acción docente. El registro de los comportamientos y acontecimientos se ha realizado mediante el empleo del lenguaje escrito (*notas de campo*) y mediante un sistema de registro tecnológico (*grabación en audio*).

g) Las *notas de campo*, registran los sucesos que acontecen en el aula, especialmente aquellos que se vinculan con la conducta del profesor, las tareas que desarrolla y la relación con los alumnos, así como otras señales imposibles de registrar mediante la grabación de audio.

h) La virtualidad fundamental de las *grabaciones en audio de la clase* consiste en que posibilita una reproducción y análisis objetivo y reiterado en tantas ocasiones se precise, haciendo verificables los datos, además es económico, simple en su uso y proporciona un relato verbal total de la conducta verbal.

Fases

El procedimiento seguido en el trabajo se ha estructurado en torno a 4 fases:

a) Fase Inicial

En ella distinguimos tres etapas claramente diferenciadas. Una primera que corresponde con la aproximación teórica al campo vinculada a las tres áreas de estudio ya comentadas (estudios sobre el conocimiento de los profesores, la formación para la diversidad cultural y la investigación narrativo-biográfica). Una segunda ligada a la entrada en el campo, etapa esta que se ha llevado a cabo a través de un contacto informal y directo con algunos directores de centros. Estos encuentros permitieron hacer explícitos los objetivos del trabajo, legitimar nuestra posible estancia en el centro, solicitar la ayuda de la dirección para hacer extensible nuestra propuesta al colectivo de profesores y posibilitar la posterior selección de la muestra. Esta fase inicial concluye con la realización de una entrevista a los directores de los dos centros seleccionados, con objeto de obtener información sobre la realidad social que sirve de marco a la actuación de los profesores.

b) Primera Fase

En esta fase se recoge la información sobre las historias de vida y el conocimiento declarado de los profesores a través de las entrevistas biográficas y entrevistas en profundidad. Todas ellas (36) fueron posteriormente transcritas y pasadas a soporte informático para facilitar su análisis.

c) Segunda Fase

Está dirigida a recopilar información sobre el conocimiento en la acción de los profesores y en consecuencia, centra su atención en lo que acontece en el aula y en la posibilidad de contrastar estos datos con el profesorado. Esta 2ª fase de la investigación se estructura en torno a una serie de tareas que conforman un ciclo completo. Este ciclo se inicia con la realización, antes de cada sesión, de la entrevista de agenda. Esta entrevista irá seguida de una entrada en el aula donde se graba en audio la sesión y se toman notas de campo sobre el desarrollo de la misma. Finalmente, el ciclo concluye con la entrevista de reflexión que, sobre la acción ocurrida, mantienen investigador y profesor. En esta fase se han realizado un total de 19 entrevistas de agenda, 19 observaciones, 17 grabaciones de clase y 19 entrevistas de reflexión.

d) Tercera Fase

Para llevar a cabo el proceso de análisis y tratamiento de la información utilizamos el programa para el análisis de datos cualitativos AQUAD FIVE y seguimos los pasos sugeridos por Huber (1997):

Reducción de los datos cualitativos a unidades de significado

En este proceso de reducción de datos cualitativos a unidades de significado toda la información almacenada es objeto de varios análisis hasta llegar a configurar un sistema de categorías, que en nuestro caso se ha realizado de manera inductiva y que posibilita el análisis de las vidas de los profesores y del conocimiento que declaran y utilizan en sus acciones.

En esta fase del análisis las categorías son agrupadas dentro de grandes bloques temáticos que han sido elaborados buscando aspectos comunes entre categorías, de forma que aquello que es común a varias categorías define un conglomerado al que denominamos *metacategoría*. Las metacategorías que hemos manejado en este estudio pueden apreciarse en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Metacategorías utilizadas en el estudio

1. Experiencias de Vida como Escolar
2. Inicios en la Enseñanza
3. Trayectoria Profesional
4. Concepciones en torno a la Educación
5. Aspectos Básicos de Carácter Curricular
6. Profesores, Formación e Innovación
7. Aspectos Vinculados a su Desarrollo profesional
8. Autopercepción
9. Factores y Situaciones que Provocan Malestar y/o Preocupación en el Ejercicio de su Profesión
10. Factores y/o Situaciones que Provocan Satisfacción
11. La Clase como Espacio Psico-Físico
12. Alumnos
13. Recursos
14. Estrategias Metodológicas que Emplea en su Trabajo Docente
15. Tareas Desarrolladas por el Profesor
16. Evaluación
17. Relaciones Sociales y Profesionales en el Centro.

Búsqueda de secuencias, relaciones y conexiones entre las unidades de significado

Este procedimiento parte del recuento de frecuencias de códigos como un elemento básico que permite tener una visión global y general de la importancia dada a cada uno de los códigos o metacategorías más recurrentes en las historias de vida de los profesores, en el conocimiento declarado y en el conocimiento en la acción.

A partir de aquí y tomando de referencia los códigos y metacategorías generadas por las narrativas de los profesores en relación a sus historias de vida entramos en un proceso inductivo de búsqueda de secuencias, relaciones y conexiones entre las unidades de significado o categorías (códigos) que integran cada metacategoría, para realizar una reconstrucción del significado. Nuestro análisis se ha enfocado en torno a tres tipos de relaciones entre códigos: códigos anidados, códigos múltiples y estructuras redundantes. Cada una de estas tres posibilidades se ha aplicado a la totalidad del material relacionado con las historias de vida de los profesores estudiados. Los datos obtenidos son reducidos a matrices que nos permiten tener una visión rápida y global de las relaciones más relevantes mantenidas por cada una de las categorías que integran la metacategoría y acceder a los elementos más significativos de las historias de vida de los profesores que trabajan con alumnos culturalmente heterogéneos haciendo factible la extracción de conclusiones.

Comparación de los sistemas de significado

Esta fase se estructura en torno a las metacategorías obtenidas en el análisis del conocimiento declarado y el conocimiento en la acción de los profesores estudiados con el propósito de llevar a cabo algún tipo de comparación entre ellas. Para ello hemos utilizado el procedimiento de minimización que ofrece el programa AQUAD FIVE. Este nos permite varias posibilidades: descubrir qué metacategorías son básicas tanto en el conocimiento declarado como en el conocimiento en la acción que definen cada caso, hace posible una contrastación entre los cuatro estudios de casos en las dos modalidades de conocimiento y posibilita acceder a las condiciones que deben cumplirse para que la presencia de una metacategoría sea relevante en cada uno de los tipos de conocimiento analizados en el conjunto de los casos (implicantes esenciales).

Debemos advertir, sin embargo, que por limitaciones del propio programa (sólo admite la posibilidad de trabajar con doce metacategorías), nos hemos visto obligados a desestimar las metacategorías Recursos y La Clase como Espacio Psico-Físico por considerar que son las menos significativas para el estudio del conocimiento del profesorado (por el número y tipo de categorías que la integran y por su escasa presencia en prácticamente todos los casos).

En este estudio el proceso de minimización se ha desarrollado siguiendo los siguientes pasos:

1. Partimos de las frecuencias de las metacategorías extraídas del conocimiento declarado y del conocimiento en la acción y aplicamos el álgebra «Booleana» a los datos cualitativos. El proceso de minimización comienza transformando los valores de las frecuencias de estas metacategorías en valores con presencia fuerte/débil, teniendo como valor criterio menor o igual que 50 y mayor que 50.

2. A continuación procedemos a desvelar cuál o cuáles son las condiciones que deben cumplirse para que la presencia de una metacategoría sea relevante, tomando a cada una de las metacategorías como valor criterio, o lo que es igual, accedemos a los implicantes esenciales de cada una de las metacategorías en el conocimiento declarado y en el conocimiento en la acción del conjunto de casos.

3. Finalmente, nos implicamos en un nivel más profundo de análisis para determinar los implicantes esenciales necesarios de cada metacategoría en función del total del material manejado en la investigación. Este paso nos permite caracterizar el perfil profesional de los profesores que trabajan con alumnos culturalmente diversos en función de los atributos con que hemos definido el conocimiento (declarado y en la acción) de los profesores participantes.

Resultados

– Los *resultados relacionados con las historias de vida de los profesores* derivan de la descripción general que toma de referencia la matriz de frecuencias de las categorías extraídas en este capítulo y del análisis de cada una de las metacategorías que definen la vida de los profesores basado en las relaciones entre códigos. Este proceso ha puesto de manifiesto que:

– Todos los profesores estudiados confiere un alto valor en su vida a las trayectorias profesionales que han seguido.

– Las cuestiones más recurridas por los profesores en estas trayectorias han sido los destinos docentes valorados positivamente, presente en los cuatro casos, los sucesos personales y profesionales de gran trascendencia y la experiencia y años de trabajo, aspectos estos dos últimos que figuran en tres casos de los estudiados.

– Con respecto a los sucesos y acontecimientos que más han marcado su vida personal-profesional tres de los cuatro profesores que han participado en el estudio consideran que ha sido sus comienzos en la profesión, su primer destino docente, mientras que sólo dos aluden al padecimiento de alguna enfermedad.

– En tres de ellos suele predominar una visión negativa del centro en el que trabajan y se tiende a ligar este hecho a aspectos organizativos y de gestión y al asilamiento que padecen en su trabajo.

– Los cambios más profundos experimentados a nivel profesional consideran, en la mayor parte de los casos (3), que son debidos a la experiencia acumulada y a los años de servicio.

– Solamente en un caso, el contacto con alumnos culturalmente diversos es valorado positivamente y considerado como una oportunidad para el crecimiento personal y profesional.

Con respecto a los *resultados derivados de la descripción general del conocimiento declarado y el conocimiento en la acción de los cuatro profesores*, que toma como referencia la matriz de frecuencias de las categorías/metacategorías, sólo decir que:

– El conjunto de cuestiones más recurridas por todos los profesores en el conocimiento declarado han sido aquellas que aluden a factores que provocan insatisfacción, preocupación o malestar en el ejercicio de su actividad docente, mientras que el conocimiento en la acción han sido aquellas que aluden a estrategias metodológicas y a tareas desarrolladas por lo docentes.

– En todos los casos y en ambos tipos de conocimiento se ha constatado que la presencia de factores que provocan malestar y/o preocupación a estos profesores es sustancialmente superior a la de aquellos que les reportan satisfacción.

– Las cuestiones más recurridas por los profesores en el conocimiento declarado son aquellas que se vinculan con los alumnos y en el conocimiento en la acción las que se relacionan con la participación individual del alumno y la organización y gestión de clase.

– Las cuestiones menos aludidas en el conocimiento declarado son las referidas a los factores que provocan satisfacción en los profesores, mientras que el conocimiento en la acción están ligadas a las relaciones sociales y profesionales en el centro.

Por último, los *resultados obtenidos con respecto a los implicantes esenciales de cada metacategoría* en el total de los casos (tabla nº 1) nos permiten, de manera más ajustada, caracterizar a los profesores que trabajan con alumnos culturalmente diversos en función de los atributos con que hemos estudiado su conocimiento.

Tabla 2. Implicantes esenciales necesarios para cada metacategoría

METACATEGORÍA	IMPLICANTES NECESARIOS
Concepciones en torno a la educación (A)	BCEFGHIK
Aspectos básico de carácter curricular (B)	FGHIK
Profesores, formación e innovación (C)	FGHI
Aspectos vinculados a su desarrollo profesional (D)	FGHI
Autopercepción (E)	ABCFGHIK
Factores y situaciones que provocan malestar y/o preocupación (F)	GHI
Factores y situaciones satisfactorias (G)	FHI
Alumnado (H)	---
Estrategias metodológicas (I)	FGH
Tareas desarrolladas por el profesor (J)	---
Evaluación (K)	BFGHI
Relaciones sociales y profesionales en el centro (L)	---

Según estos resultados observamos que:

- En los atributos alumnado (H), tareas desarrolladas por el profesor (J) y relaciones sociales y profesionales en el centro (L) no figura ningún implicante necesario, por lo que su presencia no está en función de que los demás sean relevantes.
- El atributo concepciones en torno a la educación (A) sólo es significativo cuanto también lo son los aspectos básicos de carácter curricular (B); profesores, formación e innovación (C); autopercepción (E); factores y situaciones que provocan malestar y/o preocupación en el ejercicio de su profesión (F); factores que provocan satisfacción (G); alumnado (H); estrategias metodológicas (I) y evaluación (K).
- El atributo aspectos básicos de carácter curricular (B) se da necesariamente cuando de manera simultánea existe un alto nivel de representatividad de los factores y situaciones que provocan malestar y/o preocupación en el ejercicio de su profesión (F); los factores que provocan satisfacción (G); las consideraciones en relación a los alumnos (H); las estrategias metodológicas que emplea en su labor docente (I) y la evaluación (K).
- Los implicantes esenciales necesarios de profesores, formación e innovación (C) y los aspectos vinculados a su desarrollo profesional (D) son los mismos: los factores y situaciones que provocan malestar (F), aquellos otros que reportan satisfacción (G), el alumnado (H) y las estrategias metodológicas (I).
- La imagen que el profesor tiene de sí mismo (E) es otro atributo profesional ligado a las concepciones sobre la educación (A), los aspectos básicos de carácter

curricular (B), los profesores, su formación y la innovación educativa (C), los factores y situaciones que provocan malestar y/o preocupación en el ejercicio de su profesión (F), los factores que provocan satisfacción (G), los alumnos (H), las estrategias metodológicas que emplea en su práctica (I) y la evaluación (K).

– Los factores y situaciones que provocan preocupación y malestar (F) es un atributo cuya presencia se relaciona con los factores y situaciones que son satisfactorias (G), los alumnos y las estrategias metodológicas (I).

– Las estrategias metodológicas (I) sólo están vinculadas a los factores y situaciones que producen inquietud y malestar (F), a las que provocan satisfacción (G) y a los alumnos (H).

– Los únicos implicantes esenciales necesarios de la evaluación (K) son los aspectos básicos de carácter curricular (B), los factores que producen malestar en el ejercicio de la labor docente (F), los factores y situaciones que son satisfactorias (G), los alumnos (H) y las estrategias metodológicas (I).

Algunas conclusiones e implicaciones

A la vista de los resultados obtenidos, nos permitimos formular las siguientes conclusiones e implicaciones:

1. El papel relevante conferido a las trayectorias profesionales de los profesores en sus historias de vida y, en consecuencia, en el marco en que se configura su conocimiento, en todos los casos estudiados, convierte a este factor en uno de los más atrayentes focos de atención de los estudios sobre el conocimiento de los profesores que trabajan con alumnos culturalmente heterogéneos como estrategia para acceder a una mejor comprensión de las prácticas educativas en contextos de diversidad cultural.

2. El estudio de estos casos ha evidenciado, entre otras cosas, que la evolución experimentada por los profesores que trabajan con alumnos culturalmente diversos en el ámbito personal y profesional está ligada a la experiencia, lo que pone de manifiesto la conveniencia de que en los programas formativos para la diversidad cultural se favorezca esa experiencia lo antes posible impulsando contactos e intercambios personales y grupales con otras formas de entender y percibir la vida.

3. El hecho de que sólo en un caso de los analizados el contacto con alumnos culturalmente diversos sea percibido como una oportunidad para el crecimiento personal y profesional ratifica las consideraciones ya proporcionadas por otro tipo de estudios que ponen de manifiesto cómo la mayor parte de los profesores que se mueven en estos contextos tienden a percibir tales situaciones como problemáticas, incó-

modas y no deseadas (Jordan, 1994; Chávez, O' Donell y Gallegos, 1994; Barry y Lechner, 1995).

4. Que las cuestiones relacionadas con los alumnos, las tareas desarrolladas por el profesor y las relaciones sociales y profesionales en el centro no dependan de ninguno de los atributos analizados, nos invita a profundizar en la búsqueda de nuevos aspectos que vinculados al conocimiento del profesor que trabaja con alumnos culturalmente diversos puedan relacionarse con estas cuestiones. En esta dirección apuntamos la conveniencia de profundizar en el estudio de los contextos institucionales y socio-políticos en que los profesores realizan su trabajo como estrategia para impulsar procesos de reflexión individual y compartida sobre cómo los factores ajenos a la clase y a la escuela pueden condicionar sus fines y la actividad desarrollada en ella.

5. Los resultados obtenidos parecen evidenciar el papel importante que juegan los atributos factores y situaciones que provocan preocupación y también aquellos otros que son motivo de satisfacción en los profesores que trabajan en contextos multiculturales. Ambas cuestiones están presentes como implicantes necesarios en la mayor parte de los atributos con que hemos definido su conocimiento y los dos reflejan un considerable desequilibrio en la descripción general que hemos realizado de este conocimiento, siempre a favor de los factores y/o situaciones que provocan preocupación y malestar en todos los profesores estudiados. Esta constatación nos conduce, primero, a llamar la atención sobre la relevancia de estos aspectos en la enseñanza en contextos de diversidad cultural, segundo, a proponer trabajos de investigación que profundicen en esta temática con objeto de que puedan proporcionar mecanismos y sugerencias capaces de corregir este desajuste.

6. Como se desprende del estudio, los contextos institucionales parecen tener una incidencia importante en la actividad desplegada por los profesores, especialmente aquellos que se valoran positivamente. Esta constatación nos lleva a plantear la necesidad de analizar los aspectos institucionales mejor valorados por los profesores que trabajan con alumnos culturalmente diversos, a fin de configurar culturas organizativas que respondan a estos criterios.

7. Apreciar que las cuestiones relacionadas con la formación figuran como implicantes necesarios de las concepciones en torno a la educación y de la autopercepción, nos invita a revalorizar el valor de la formación del profesorado no sólo por la influencia que ejerce sobre la configuración de la teoría de los profesores sobre la enseñanza, el aprendizaje y la educación en general, sino por la que también parece apreciarse en la construcción de la imagen que estos elaboran de sí mismos.

8. Finalmente, decir, que el hecho de que los aspectos relacionados con el desarrollo profesional no aparezcan como condición necesaria en ningún otro atributo

analizado, nos hace pensar que la visión que estos profesores tienen de su formación no es continuada. Por esta razón, sería oportuno plantear procesos de formación que con carácter continuado puedan preparar a los profesores para trabajar en sociedades multiculturales, lo que ratifica el hecho de que esta formación no debe entenderse como una actividad puntual o sectorial, sino que debe tener un carácter permanente y estar dirigida a todos los profesores.

Referencias

- Argyris, CH., Putnam, R. y Smith, D. (1985). Theories of Action. En *Action Science. Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 80-102.
- Ayuste, A. y otros. (1994). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Barry, N.H. y Lechner, J.V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching & Teacher Education*, 11(2), 149-161.
- Bartolomé Pina, M. (1995). La escuela multicultural: Del diálogo a una propuesta de cambio. *Revista de Educación*, 307, 75-125.
- Bolívar, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: FORCE.
- Bolívar, A. (1998). *La investigación biográfico narrativa en educación: Marco conceptual y metodológico*. Documentación programa de doctorado. Granada.
- Bolívar, A. y otros (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: FORCE.
- Bruner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. En Eisner, E. (Ed.). *Learning and teaching the ways of knowing. Eighty-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 97-115.
- Burstein, N.D. y Cabello, B. (1989). Preparing teachers to work with culturally diverse students: A teacher education model. *Journal of Teacher Education*, 40 (5), 9-16.
- Burton-James, A. (1995). Power and practice in a Caribbean school: patterns of cultural assertion among Carib children in a English-speaking school. *Qualitative Studies in Education*, 8(4), 371-385.
- Butt, R., Raymond, D. y Yamagishi, L. (1988). «Autobiographic praxis: Studying the formation of teachers' knowledge», *Journal of Curriculum Theorizing*, 7(4), 87-164.
- Calvo Buezas, T. (1990b). *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona: Anthropos.

- Carter, K. (1990). Teacher's knowledge and learning to teach. En Houston, W.R. (Ed.). *Handbook of research in teacher education*. New York: McMillan, 291-310.
- Carter, K. (1994). Preservice teachers= well-remembered events and the acquisition of event-structured knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 26 (3), 235-252.
- Casey, K. (1995/96). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, 211-253.
- Cazden, C.B. (1990b). Differential Treatment in New Zealand. Reflections on research in minority education. *Teaching and Teacher Education*, 6(4), 291-303.
- Chávez, R.; O'Donnell, J. y Gallegos, R.L. (1994). *Preservice students' perspectives to «dilemmas» in a multicultural education course*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1988). Conocimiento práctico personal de los profesores: Imagen y unidad narrativa. En Villar, L.M. (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 39-61.
- Clandinin, D.J. (1993). Teacher education as narrative inquiry. En Clandinin, D.J. y otros. (Eds). *Learning to teach, teaching to learn*. New York: Teachers College Press, 1-15.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teachers stories... stories of teacher... school stories... stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. En Witrock, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M.C. (Ed.). *La investigación de la enseñanza III*. Barcelona: Paidós, 443-539.
- Clark, C.M. y Yinger, R.J. (1979). Teacher thinking. En Peterson, P. y Walberg, H.I. (Ed.). *Research on teaching. concept, finding and implications*. Berkely: McCurhan.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993). *Inside, outside. Teachers research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. (1997). Teacher development and educational reform. En Hargreaves, A. y otros. *International handbook of educational change*. London: Klumer academic publishers, 916-951.
- Collay, M. (1998). Recherche: Teaching our life histories. *Teaching and Teacher Education*, 3(14), 245-244.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993). *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación*. Bruselas.
- Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.

- Connelly, F.M.; Clandinin D.J. y Fang He, M. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674.
- Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa (1989). Por una sociedad intercultural. Proyecto nº 17. *Fundación Encuentro*, 65.
- Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa (1986). *Former les enseignants a' l' education interculturelle*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrative analysis*. London: The Falmer Press.
- Craft, M. (1996). *Teacher education in plural societies*. London: Falmer Press.
- Davis, K.A. (1994). *Language planning in multilingual contexts: Policies, communities and schools in Luxembourg*. Amsterdam: John Bejamins.
- Davis, K.A. (1995). Multicultural classrooms and cultural communities of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(6), 553-563.
- De Vicente, P.S. (1992). El perfeccionamiento intercultural de los profesores: Una aproximación al desarrollo profesional. En AA.VV. *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca, 537-574.
- De Vicente, P.S. (2000). Las historias de vida como medio de profesionalización. En Fernández Cruz, M. *Historias profesionales de la enseñanza*. (En prensa).
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan.
- Doyle, W. (1990). Classroom knowledge as a foundation for teaching. *Teachers College Record*, 91(3), 347-360.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking. A study of practical knowledge*. London: Groom Helm.
- Elbaz, F. (1990). Knowledge and discourse: The evolution on research on teacher thinking. En Day y otros (Ed.). *Insights into teachers' thinking and practice*. New York: The Falmer Press, 15-42.
- Ebaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: the evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 1 (23), 1-19.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. En Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of Research on Teaching. Third edition*. New York: Macmillan, 119-161.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M.C. (Ed.). *La investigación de la enseñanza II*. Barcelona: Paidós/MEC, 195-301.
- Fenstermacher, G.D. (1979). A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. En Shulman, L. (Ed.). *Review of research in education*. Itasca: F.W. Peacock.

- Flecha, R. (1994). Las nuevas desigualdades educativas. En Castells, M. y otros (Ed.). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 55-82.
- Froufe Quintas, S. (1994). Hacia la construcción de una pedagogía de la interculturalidad. *Documentación social*, 97, 161-176.
- García Castaño, F.J. y Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- Gelpi, E. (1992). Pedagogía intercultural y problemas socio-educativos de las minorías. En AA.VV. *Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impredisur, 25-34.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación posmoderna. En Castells y otros. *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós, 97-128.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gollnick, D.M. y Chinn, P.C. (1986). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Goodson, I. (1992). *Studying teacher's lives*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. (1994). Studying the teacher's life and work. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 29-37.
- Goodwin, A.L. (1994). Making the transition from self to other: What do preservice teachers really think about multicultural education? *Journal of Teacher Education*. 45(2), 119-131.
- Gordon, B.M. (1995). Knowledge construction, competing critical theories, and education. En Banks, J.A. (Ed.). *Handbook of research on multicultural education*. New York: MacMillan, 184-199.
- Grant, C.A. y Koskela, R.A. (1986). Education that is multicultural and the relationship between preservice campus learning and field experiences. *Journal of Educational Research*, 49(4), 197-204.
- Grant, C.A. y Secada, W.G. (1990). Preparing teachers for diversity. En W.R. Houston, W.R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Grant, C.A. (1983). Multicultural teacher education. Renewing the discussion: A response to Martin Haberman. *Journal of Teacher Education*, 34(2), 29-32.
- Grant, C.A.(1999). Multicultural education and the university's mission: Change and opportunity for change. En Roh, R.A. (Ed.). *The role of the university in preparation of teachers*. London: The Falmer Press, 196-209.
- Grossman, P.L.; Wilson, S.M. y Shulman, L.S. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching En Reynolds, M.C. (Ed.). *Knowledge base for the beginning teacher*. Oxford: Pergamon Press, 23-36.

- Hargreaves, A. (1986). *Two cultures of schooling: The case of middle schools*. London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (1997). Investigación, perfeccionamiento e innovación. *Kikiriki*, 42, 43, 28-34.
- Hickling-Hudson, A. y McMeniman, M. (1993). Curricular responses to multiculturalism: An overview of teacher education courses in Australia. *Teacher and Teacher Education*, 9 (3), 243-252.
- Huber, G.L. (1997). *Analysis of qualitative data with AQUAD Five for Windows*. Schwangau: Velag Ingeborg Huber.
- Huberman, M. (1985). What knowledge is of most worth to teacher? A knowledge-use perspective. *Teaching and Teacher Education*, 1 (3), 251-262.
- Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*. (1996) Madrid: Santillana/UNESCO.
- Jordan, J.A. (1994). *La escuela multicultural un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Kelchtermans, G. (1993). Teachers and their career story. A biographical perspective on professional development. En Day, C. y otros (Eds.). *Research on teacher thinking: Understanding professional development*. London: Falmer Press, 198-220.
- Kirk, , D. (1986). Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 2, 155-167.
- Lampert, M. y Clark, C.M. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzing. *Educational Researcher*, 19 (4), 21-23.
- Lawrence, S.M. y Bunche, T.(1996). Feeling and dealing: Teaching white students about racial privilege. *Teaching and Teacher Education* 12 (5), 531-542.
- Leinhardt, G. (1983). *Overview of a program of research on teachers'and students' routines, thoughts and execution of plans*. Paper presented at the annual meeting of the AERA. Montreal.
- Leinhardt, G. (1989). Situated knowledge and expertise in teaching. En Calderhead, J. (Ed.). *Teachers' professional learning*. London: Falmer Press.
- López López, M.C. (1996). La formación del profesorado en una sociedad multicultural. En Ortega Carrillo, J.A. (Coord.). *Educación multicultural para la tolerancia y la paz. Fundamentos y estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España, 189-196.
- Lynch, J. (1989). *Multicultural education in a global society*. London: The Falmer Press.

- Martínez, K. (1994). Problems of ethnic and cultural differences between teachers and students: a story of a beginning teacher of Australian aboriginal children. *Journal of Education for Teaching*, 20 (2), 161-303.
- McCormick, T.E. (1984). Multiculturalism: Some principles and issues. *Theory into Practice*, 23 (2), 93-97.
- McIntyre, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education. En Calderhead, J. y Gates, P. (Eds.). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: The Falmer Press, 39-52.
- Melnick, S.L. y Zeichner, K.M. (1998). Teacher education's responsibility to address diversity issues: Enhancing institutional capacity. *Theory into Practice*, 37 (2), 88-95.
- Middleton, V. (1999). *Increasing preservice teachers' diversity beliefs and commitment*. Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., Montreal.
- Montero, L. (1997). Conocimiento de los profesores y aprendizaje de la enseñanza: Investigación y práctica. *Innovación Educativa*, 7, 69-77.
- Munby, H. (1988). Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales. En Villar, L.M. (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 63-85.
- Nespor, J. y Barylske, J. (1991). Narrative discourse and the teacher knowledge. *American Educational Research Journal*, 28 (4), 805-823.
- Noordhoff, K. y Kleinfeld, J. (1993). Preparing teachers for multicultural classrooms, en *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), 27-39.
- Ortega, P. y Mínguez, R. (1991). Actitudes hacia el hecho multicultural. *Revista de Teoría de Educación*, 3, 47-57.
- Pérez, R. y Gutiérrez, M. (1996). Aproximación a un modelo de perfeccionamiento intercultural del profesorado de educación secundaria desde la perspectiva de las actitudes. En *Actas Congreso Europeo de Investigación Educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 209.
- Polkinghorne, D.E. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8 (1), 5-23.
- Price, J. y Valli, L. (1998). Institutional support for diversity in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 37 (2), 114-120.
- Sánchez Fernández, S. (1999). El profesorado ante la educación intercultural. Reflexiones y propuestas para su formación. En *Homenaje al profesor D. Oscar Sáenz Barrio*. Granada: Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, 641-660.

- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Book.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1983). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno, J. Pérez, A. (Eds.). *La Enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 372-419.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 4-14.
- Sleeter, C.E. (1992). Restructuring schools for multicultural education. *Journal of Teacher Education*, 43(2), 141-148.
- Stahl, A. (1994). The fourfold gap: preparing teachers for educating the culturally different. *European Journal of Teacher Education*, 17(3), 241-251.
- Tabachnick, B.R. y Zeichner, K.M. (1993). Preparing teachers for cultural diversity. *Journal of Education for Teaching*, 19(4/5), 113-124.
- UNESCO (1983). *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París: UNESCO.
- Vasquez, A. (1992). Perspectives francaises. Études ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française. *Revue Française de Pédagogie*, 101, 45-58.
- Villar, L.M. (1986). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Villar, L.M. (1990). *El profesor como profesional: Formación y desarrollo profesional*. Granada: ICE y Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- Villar, L.M. (1992). La formación del profesorado en la perspectiva de la educación intercultural en Europa. En AA.VV. *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida*. Salamanca: Diputación Provincial de Salamanca, 441-464.
- Yinger, R. J. y Clark, C.M. (1988). El uso de documentos personales en el estudio de pensamientos del profesor. En Villar, L.M. (Dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil, 175-195.
- Yinger, R. (1991). *Working knowledge in teaching*. Paper presented at the ISATT.
- Young, M. (1998). Rethinking teacher education for a global future: lessons from the english. *Journal of Education for Teaching*, 24(1)9, 51-62.
- Young, L. J. (1998). Care, community, and context in a teacher education classroom. *Theory into Practice*, 37(2), 105-113.
- Zeichner, K.M. (1996). Educating teachers for cultural diversity in the United States. En Graft, M. (Ed.). *Teacher education in plural societies. An international review*. London: Falmer Press, 141-158.
- Zeichner, K.M. (1994). *Action research & issues of equity & social justice in preservice teacher education*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Zeichner, K.M. y otros. (1998). A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: Design principles. *Theory into Practice*, 37(2), 163-171.