

# La formación de profesorado en relación a la atención a la diversidad

**Autor:** Díaz Pérez, Paloma (Maestro. Educación Primaria,, Maestra de Educación Primaria).

**Público:** Maestros de Educación Primaria. **Materia:** Educación. **Idioma:** Español.

**Título:** La formación de profesorado en relación a la atención a la diversidad.

## Resumen

A lo largo de este trabajo se plantean diversos interrogantes acerca de la formación del profesorado en cuanto a la atención a la diversidad. La autora defiende que cada alumno es único, tiene sus propias características y motivaciones, todo ello hay que tenerlo en cuenta para poder hacerles llegar los diversos conocimientos, pero ¿hay algún método mejor que otro? ¿Se puede seguir unas pautas comunes? La formación de profesorado está bien planteada teóricamente, pero ¿en la realidad qué ocurre? ¿Cómo podemos formar a buenos profesionales que formen a los alumnos teniendo en cuenta sus características particulares?

**Palabras clave:** Diversidad, formación profesorado, educación.

**Title:** Teacher training in relation to attention to diversity.

## Abstract

Throughout this paper, there are several questions about teacher training in terms of attention to diversity. The author argues that each student is unique, has its own characteristics and motivations, all this must be taken into account in order to be able to get the different knowledge, but is there one method better than another? Can you follow some common guidelines? Teacher training is well posed theoretically, but in reality what happens? How can we train good professionals who train the students taking into account their particular characteristics?

**Keywords:** Diversity, teacher training, education.

Recibido 2016-12-01; Aceptado 2016-12-07; Publicado 2017-01-25; Código PD: 079011

## 1. INTRODUCCIÓN

Los centros educativos son lugares donde los alumnos tienen sus primeras relaciones sociales. En la actualidad, estos centros están repletos de alumnos con distintas culturas, distintas características físicas, distintas costumbres, distintas etnias, lo que hace de la escuela un contexto rico, multiculturalmente hablando. Los alumnos deben adaptarse a ese medio social, pero no debemos olvidarnos de que los centros educativos, no son únicamente medios sociales, sino también lugares donde los alumnos deben adquirir conocimientos. Ese es el momento en el que la figura del profesor cobra importancia.

Podemos decir, por tanto, que las aulas cuentan con una gran diversidad. Esta es una característica intrínseca de los grupos humanos, ya que cada persona tiene un modo especial de pensar, de sentir y de actuar, independientemente de que, desde el punto de vista evolutivo, existan unos patrones cognitivos, afectivos y conductuales con ciertas semejanzas. Esta variabilidad, está ligada a diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, ritmo de maduración, condiciones socioculturales, motivaciones etc., abarca un amplio espectro de situaciones, en cuyos extremos aparecen los sujetos que más se alejan de lo habitual.

Tras leer varias webs de educación de distintas comunidades autónomas, podemos afirmar, que todas tienen en cuenta y le dan mucha importancia a la diversidad, puesto que consideran ésta como una característica de la conducta y condición humana que se manifiesta en el comportamiento y modo de vida de los individuos, así como en sus modos y maneras de pensar, circunstancia que se da en todos los niveles evolutivos de la vida y en todas las situaciones, aún sin dejar de tener presente que cada individuo presente una estabilidad en su conducta, que le da coherencia a su actuación personal a nivel de actuaciones externas y de desarrollo interno personal. Esta diversidad tiene amplia repercusión en las aulas, puesto que en ese escenario educativo se dan de forma continua y permanente manifestaciones de la diversidad de los alumnos que las conforman.

De ahí, que cualquier profesional de la educación, que se aproxime a los alumnos que pueblan las aulas de los centros

educativos, captará rápidamente la existencia de alumnos diversos.

Si bien estas diferencias han existido siempre no han sido tenidas en cuenta de igual forma y en todo momento, por el sistema educativo vigente en cada época y por los maestros y/o profesores que impartían enseñanzas en cada momento. La escuela aun reconociendo la existencia de la diversidad, ha llevado a la práctica un tratamiento educativo más o menos homogeneizante en aras de una supuesta efectividad y/o rentabilidad de recursos.

Frente a una visión que asocia, o asociaba el concepto de diversidad exclusivamente a los colectivos que tienen unas peculiaridades tales que requieren un diagnóstico y una atención por parte de profesionales especializados, considero que en los grupos educativos existe una variabilidad natural, a la que se debe ofrecer una atención educativa de calidad a lo largo de toda la escolaridad.

Actualmente, está muy en auge la “Atención a la diversidad”, pero ¿qué es?, ¿qué entendemos por atención a la diversidad? Entiendo por Atención a la diversidad como el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo.

Los profesores deben hacer que todos sus alumnos, sin excepción consigan los objetivos que están planteados (bien sea en el currículo ordinario o en una adaptación curricular, si el alumno la necesitase). Para ello, los docentes deben llevar a cabo prácticas docentes que hagan que esos conocimientos sean adquiridos y utilizan estrategias educativas relacionadas con la educación multicultural.

Dentro del contexto de las ideas introductorias, debo confesar que no me ha resultado fácil decidir qué aspectos introducir para darle forma a este trabajo. ¿Qué actitudes tiene el profesorado frente a la diversidad? ¿Qué opinan acerca de ella? ¿Está tan preparado el profesorado como esperan las Administraciones? ¿Cómo se responde de forma adecuada a la diversidad dentro del aula? y ¿desde dónde se debe llevar a cabo esta formación del profesorado?

Todo esto de la diversidad, la multiculturalidad, la atención a las diferencias está muy bien, todas las organizaciones educativas están concienciadas y enteradas de lo que los profesores deben hacer en las aulas, pero, ¿están preparados para ello?, ¿qué opinan los docentes acerca de la diversidad?

Estoy de acuerdo con las ideas que dicen que los profesores deben aprender a enseñar de una forma sensible y responsable, independientemente del contexto y de las características de los alumnos. Por lo tanto, no creo que sólo se deba preparar a aquellos profesores que específicamente van a trabajar con alumnos en “riesgo de exclusión” (psicopedagogos, maestros de pedagogía terapéutica, educadores sociales, etc.), sino que se debe tratar de una preparación general, que abarque a todos los profesionales que van a desempeñar su trabajo dentro de un aula.

Podemos observar que a lo largo de las diferentes leyes, órdenes, resoluciones y decretos, las Administraciones dan mucha importancia a la formación continua y permanente del profesorado. En mi opinión, es una buena medida. Debemos tener siempre presente la diversidad del alumnado como un eje transversal.

La diversidad debe ser un tema que llene todos los programas de formación del profesorado, tanto inicial y, como continua, de tal manera que contemos con profesorado preparado para hacer frente a las diferencias y desigualdades de los alumnos, con capacidades y condiciones distintas, y que sean capaces de enfrentarse positivamente a la situación actual de las aulas.

Por otro lado, en momentos de evidente crisis en la formación del profesorado, donde la profesionalidad de los mismos está siempre en el punto de mira, es ineludible examinar cómo se lleva a cabo esta. A modo de aclaración, diré que no quiero decir que el problema de la atención a la diversidad sea la formación del profesorado, sino que parte de la solución al mismo, puede estar dentro de una buena formación de los profesionales de la docencia.

El interés que tengo en este tema se origina fruto de mi trayectoria como maestra y psicopedagoga, así como la experiencia profesional que tengo en el ámbito. Además, actualmente, la educación está sufriendo un gran cambio. Diversos estudios (como el informe PISA, publicado recientemente) ponen de manifiesto que los alumnos españoles están por debajo de la media de aquellos con los que se les compara, y parece ser que esto es debido al profesorado. De ahí, la idea de estudiar cómo los profesores tratan la diversidad dentro el aula y cómo les enseñan para ello.

## 2. ¿QUÉ ACTITUDES TIENEN EL PROFESORADO FRENTE A LA DIVERSIDAD?

En este apartado, veremos que sienten, piensan y hacen los docentes cuando se encuentran con alumnos con características distintas a las que la sociedad considera “normales”. Estos, pueden considerarlos un obstáculo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, o por el contrario, pueden ver ésta como una oportunidad para mejorar el aprendizaje.

Las actitudes hacen de mediadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que establecen la relación pedagógica entre el docente y el alumno. Pero, llegados a este punto, nos cabe preguntarnos ¿qué son las actitudes?

En primer lugar, citaremos a León del Barco (et al 2008 p. 34). Este define la actitud como “*una tendencia o disposición de carácter aprendido que se expresa mediante una evaluación favorable o desfavorable*”, es decir, es el producto y el resumen de todas las experiencias que tiene el sujeto.

Una de las teorías más interesantes acerca de las actitudes es la de los tres componentes (Breckler, 1984; Harding, Kunter, Proshansky & Chein, 1985). Estos componentes son el cognitivo, el emocional y el conductual. Por ello, puedo afirmar que los profesores responden a un determinado objeto de la actitud, puede encontrarse determinado por elementos relación con sus propias creencias, por la información previa que este posee, por los sentimientos y emociones o, por la intención y conducta que tenga el alumno.

Citadas estas dos definiciones de actitudes, y tras haber investigado otras muchas, puedo decir, que todas aquellas teorías que las estudian, tienen como punto de interés la relación entre las actitudes y los comportamientos, y la capacidad mutua que poseen de modificarse.

Teniendo claro el concepto de actitud, se puede decir en este momento, que la función del docente influye en las percepciones y actitudes del sujeto. Para ello, citaré la investigación de Siques, Vila & Perera, en 2009, la cual dice que sus conclusiones que no se puede afirmar que las percepciones del profesorado sobre el alumnado reproduzcan las percepciones sociales generales que las personas tienen acerca de las personas con características diferentes, pero sí que es verdad, que coinciden en buena parte. Así, se puede hacer una relación entre lo que manifiesta el profesorado y o que piensa la sociedad en general, acerca de la diversidad en las personas.

Las actitudes y las expectativas de los maestros son muy importantes en el rendimiento escolar de sus alumnos, de ahí que muchos otros investigadores, hayan intentado dar respuesta al interrogante de cuáles son las actitudes del profesorado, Álvarez, M., y otros en la investigación “Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas”. Obtuvieron como conclusión que la actitud que tienen los profesores frente a alumnos con necesidades educativas es positiva. Muy buena parte de los maestros, están de acuerdo con la integración de los alumnos con características diferentes, es más, la consideran necesaria. Haciendo como apunte, que consideran la presencia de características en el aula, como beneficiosas para el resto de alumnos, aunque el funcionamiento de la clase no pueda desarrollarse con normalidad.

De este mismo estudio, se extrae que las actitudes de los docentes no cambian si estos se encuentran en centros privados, concertados o públicos, ni si se encuentran en una etapa o en otra, por lo que podríamos decir que existe una homogeneidad de actitudes ante la atención a la diversidad. Pero en esa investigación, hay un dato curioso, los profesores de secundaria muestran actitudes más negativas hacia la diversidad dentro del aula.

En general, puede afirmarse que las actitudes negativas de los profesores tienden a no resultar beneficiosas para la plena integración de los alumnos. Estas actitudes negativas, pueden deberse a una carencia de formación sobre alumnado, sobre discapacidad y sobre integración en general. Las actitudes negativas que detectaron en su investigación Álvarez y otros, pueden venir derivadas al temor de enfrentarse a situaciones de aula en las que no se le haya preparado pedagógicamente en su formación inicial.

La atención a la diversidad dentro de la educación requiere que el docente, no solo mejore las expectativas respecto de sus alumnos, sino que se hace necesario “cambiar la capacidad del profesor para lograrlo” (Díaz-Aguado, 1996). En este sentido, la estrecha relación entre actitudes y expectativas es fundamental, y ha sido ampliamente estudiada dentro del campo de la educación.

En este punto, y antes de pasar al siguiente apartado, me gustaría destacar lo dicho por Merino y Ruiz “Un profesor cuyas actitudes sean negativas hacia la integración de los alumnos tenderá a bajar sus expectativas escolares hacia dichos

niños; en otras palabras, dicho profesor se limitara a “cubrir los mínimos exigibles” con esos alumnos”.

Las actitudes del profesorado son tan sumamente fundamente, que si los profesores que se enfrentan a la diversidad en el aula, afrontasen esta con actitudes positivas, las problemática de la diversidad y la atención a las diferencias, estaría resuelta.

### 3. ¿ESTÁ PREPARADO EL PROFESORADO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD?

En este punto, me gustaría aclarar, qué es lo que se está haciendo actualmente, para formar a los docentes frente a la atención a la diversidad; es decir, qué hacen las Administraciones, las universidades y los centro educativos, para ayudar a los profesores a adquirir conocimientos, destrezas, valores, procedimientos y habilidades que les ayuden a enfrentarse a la gran diversidad con la que actualmente se encuentran en las aulas.

¿Qué encontramos en este nivel? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de atender a la diversidad de los alumnos? ¿Qué significados se esconden bajo ese paraguas conceptual?

Hablar de diversidad, como sabemos sobradamente, supone reconocer las diferencias existentes entre nuestros alumnos y adaptar la enseñanza a sus necesidades de aprendizaje. En realidad, atender la diversidad significa, didácticamente, respetar el viejo principio de individualización, de manera tal que cada alumno singular encuentre oportunidades educativas suficientes para el mejor desarrollo posible de sus capacidades, en un marco de condiciones en el que el principal reto es que todos alcancen la igualdad siendo diferentes.

Claro que la práctica del sano principio de atender a la diversidad de nuestros alumnos no puede hacernos olvidar el principio complementario de la integración. Si bien el término integración ha venido a engrosar nuestro abultado vocabulario profesional —como el de diversidad y tantos otros— no es una palabra que pertenezca estrictamente a un determinado colectivo profesional como, por ejemplo, el de los profesionales de la educación especial. Más bien, la palabra integración desborda los límites de un área de conocimiento específica o un determinado colectivo profesional y pretende tener sentido y aplicación tanto para el conjunto de los profesionales de la educación, cuanto para el conjunto de otros profesionales tales como economistas, matemáticos, sociólogos...

#### EVOLUCIÓN: DE SEGREGACIÓN, INTEGRACIÓN – INCLUSIÓN

Como dos caras de una misma moneda, las prácticas educativas de profesores y profesoras se enfrentan al mandato moral de buscar un equilibrio entre “salvaguardar lo común” —lo que sin duda supone renuncias individuales y aceptación de patrones compartidos— y defender toda aquella singularidad éticamente defendible. En este ámbito, como en tantos otros, mantener el equilibrio no resulta una tarea fácil. Los tiempos que corren exigen un cierto sentido de alerta hacia la tendencia a la simplificación de una realidad tan compleja y desestabilizadora.

### 4. ¿CÓMO RESPONDEMOS A LA DIVERSIDAD EN EL AULA?

Con las breves advertencias anteriores respecto a la variedad de significados que arrastra el lenguaje sobre la diversidad (un mayor desarrollo de estos aspectos puede

Tabacknick y Zeichner (1993) dan cuenta de la existencia de tres alternativas de respuesta a la diversidad cultural por parte de las instituciones de formación del profesorado. La primera supone ignorar esta diversidad y continuar preparando al profesorado como si de atender a alumnos homogéneos se tratara donde cada uno comparte las características del grupo cultural dominante, persiguiendo, bien la asimilación de grupos culturalmente subordinados a la cultura dominante bien su aislamiento.

Obviamente, este enfoque no pretende preparar profesores para comprometerse con una pedagogía relevante que de respuesta a la demanda de diversidad cultural, sensible a las variaciones lingüísticas y culturales, que tenga en cuenta —y valore— los recursos culturales que los alumnos traen a la escuela.

La segunda alternativa consistiría en prestar una atención mínima a la diversidad cultural, mediante añadidos complementarios al curriculum de la formación (un curso específico o la presencia de algunos topicos en otros cursos o componentes del programa de formación.). *Segregado* es el término que Zeichner y Hoefft (1996) utilizan para denominar este enfoque. La visión de la sociedad se corresponde con la metáfora de la *sopera*, una síntesis del conjunto de los grupos en una cultura híbrida compuesta por todas las culturas, o un mosaico cultural en el que las diferentes culturas mantienen

aspectos de su identidad y conviven juntas.

Si bien en grados distintos, la atención a la diversidad cultural en ambas alternativas no es una parte importante del currículum de la formación del profesorado, sino una parte marginal del mismo.

En la tercera opción, el énfasis se coloca en desarrollar en profesores y profesoras una sensibilidad cultural y prepararlos para enfrentarse a la enseñanza con una actitud transcultural. La meta es favorecer la presencia de las cuestiones relacionadas con la diversidad cultural en el currículum de la formación y preparar al profesorado de manera tal que sea capaz de incorporar en su enseñanza los recursos culturales que sus alumnos aportan. La visión de la sociedad en este enfoque es la de un mosaico cultural en la que los diferentes grupos mantienen aspectos significativos de su identidad cultural al tiempo que construyen una cultura compartida (una identidad común).

En nuestro contexto, un examen de los contenidos de aquellas materias más directamente relacionadas con la atención a las necesidades educativas especiales, como por ejemplo “Bases psicopedagógicas de la Educación Especial” —materia troncal común presente en los planes de estudio de las diferentes especialidades de maestro— nos permitiría afirmar que existen, efectivamente, en el currículum de todos los futuros maestros contenidos dirigidos a capacitar a estos como “profesionales de la diferencia”, sobre todo en lo referente a las denominadas necesidades educativas especiales pero, ¿es suficiente esta atención ante la “polifonía semántica” del concepto de diversidad puesta de relieve en párrafos anteriores?.

Si bien la atención a las necesidades educativas especiales ha sido —y sigue siendo— el aspecto más visible, hablar de atención a la diversidad es también, como señalaba más arriba, hablar de culturas diferentes, de procedencias sociales distintas, de lenguas distintas, de géneros... lo que supondría, en coherencia, la necesidad de examinar la atención prestada al tema por otras materias. Una tarea más compleja tanto por la escasa presencia de materias que explícitamente se definan con esos contenidos en el ámbito de la titulaciones de Educación Social, Pedagogía o Psicopedagogía), cuanto por la dificultad de examinar la atención prestada al tema en el currículum globalmente considerado ya que, como defendía antes, la preparación de profesores para contextos multiculturales no se resuelve exclusivamente, en mi opinión, a través de la curricularización del tema sino, más bien, a través de un enfoque del currículum global.

Ahora bien, si efectivamente existen en los planes de estudio de los futuros profesionales de la enseñanza infantil y primaria contenidos que, hipotéticamente, están dirigidos a proporcionar a los futuros profesores herramientas para enfrentarse con alguna de las múltiples caras que adopta la diversidad, al menos en relación con uno de los significados que parecen ser más compartidos ¿cuál es la atención a la diversidad, incluso en ese sentido más restringido, que tiene lugar en la formación inicial del profesorado de Secundaria? A todas luces, los datos de que disponemos son insuficientes. Más aún si pensamos en los retos que la atención a la diversidad está planteando a profesores y profesoras en la actualidad, desde esa concepción ampliada de la diversidad que estoy postulando en este trabajo.

La importancia de los profesores, principalmente de los de primaria y secundaria, radica en la expectativa de que, a través de su acción, los alumnos adquieran la capacidad de enfrentarse, con confianza en sí mismos, a los retos de una sociedad progresivamente mundializada, tecnologizada, con el encargo de favorecer la cohesión social.

Claro que también es necesario salir al paso del riesgo que se corre al enfatizar la importancia del profesorado para los sistemas educativos; como tantos otros profesionales, los profesores son, personal y colectivamente limitados amén de ser mal conocidas por la sociedad las características específicas de su tarea y las condiciones laborales en las que la misma se realiza. Demasiado a menudo se responsabiliza exclusivamente al profesorado de sacar adelante el conjunto de estos retos desconsiderando los significados para el profesorado de atender a la ampliación de tareas profesionales producida por las demandas sociales, ignorando el tiempo, las condiciones laborales, y la necesidad de colaboración con otras instancias exigidos para hacerlo (veáse Zay, 1998).

El informe a la UNESCO realizado por una comisión internacional presidida por Jacques Delors titulado *La educación encierra un tesoro* (1996), constituye un referente interesante para analizar algunos de los retos planteados al profesorado y la formación provenientes de la atención a la dialéctica diversidad-integración. Entre otros:

a) La insistencia en la responsabilidad de profesores y profesoras en el desarrollo de actitudes de tolerancia y entendimiento mutuo, especialmente decisivas en el siglo XXI.

Como metas de este desarrollo: el viraje de los nacionalismos al universalismo; el desarrollo de actitudes favorables al pluralismo en oposición a alimentar prejuicios étnicos y culturales; la apuesta por sociedades democráticas; del privilegio

de la alta tecnología para unos pocos a un mundo tecnológicamente unido. Un conjunto de retos que colocan en primer plano los valores morales adquiridos en la infancia y la juventud y subrayan la responsabilidad que profesores y profesoras tienen en la tarea de su adquisición.

Las singulares características de una *escuela abierta al mundo* suponen para los docentes la ampliación e intensificación de su papel profesional y la demanda social de redefinirlo. Probablemente, el concepto de intensificación tenga que ver con el empeño imposible de sumar a un papel que no se cuestiona otros procedentes de los cambios sociales y de sus repercusiones sobre la actividad profesional docente. El esfuerzo de redefinición se plantea por tanto como una responsabilidad profesional ineludible.

El informe Delors define el papel de profesores y profesoras en la capacidad de organizar situaciones de aprendizaje que faciliten en los alumnos el desarrollo de su autonomía, junto a esa metacapacidad tan apreciada de aprender durante toda la vida (en justo isomorfismo debiera plantearse la formación de los docentes). La autoridad de los docentes tiene desde esta perspectiva un carácter paradójico ya que no se basa en el poder sino en *el libre reconocimiento de la legitimidad del saber*, un concepto cuya importancia reside en el papel a desempeñar por el profesorado en la construcción de la responsabilidad y el juicio crítico de sus alumnos. Claro que para ello los profesores deben estar dispuestos a reflexionar críticamente y aprender de su enseñanza. En coherencia, la formación debería responder a estos mismos principios.

Entre las medidas a adoptar el informe Delors plantea las siguientes: mejorar la selección del profesorado; aumentar la relación entre los centros de formación y los centros educativos de primaria y secundaria; formación continua, favoreciendo la formación a distancia y la utilización de nuevas tecnologías; coherencia metodológica de la formación; evaluación del profesorado; mejora de la dirección de los centros escolares y simplificación de las tareas administrativas; participación de personal exterior; condiciones de trabajo satisfactorias y sueldos comparables a los de profesiones con similar nivel de formación, como medios para mantener la motivación; la utilización de medios de enseñanza adecuados, tanto impresos como los asociados a las nuevas tecnologías.

El análisis realizado por Hargreaves (1996) de las paradojas presentes en la postmodernidad y sus desafíos para escuela y profesorado, subraya la complejidad actual del trabajo docente y pone sobre el tapete las contradicciones y dificultades presentes en el mandato de combinar la atención a la diversidad con la atención a la igualdad. Destaca siete dimensiones fundamentales:

- La flexibilidad de la economía y la complejidad tecnológica crean la necesidad de diversidad pero también la tendencia a la segregación. Con ser importante que los profesores estimulen en sus alumnos el desarrollo de capacidades relativas a la flexibilidad, no lo es menos la discusión sobre la utilización de la tecnología en las situaciones de desempleo y subempleo que tendrán que afrontar los jóvenes del futuro.
- La paradoja de la globalización provoca la duda y la inseguridad nacionales y lleva al peligro de, por un lado, sobrecargar los currícula tradicionales con una gran diversidad de temas actuales y, por otro, resucitar los currículos nacionales de carácter etnocéntrico, xenófobo y academicista.
- La incertidumbre moral y científica reduce la confianza en las certezas concretas sobre lo que se enseña en la escuela, disminuye la dependencia de los *mejores métodos* científicamente *comprobados* respecto a cómo enseñar, y se hace difícil garantizar un acuerdo moral sobre porqué se enseña lo que se enseña, surgiendo así las nostalgias de las certezas míticas de un pasado no bien recordado y, en ocasiones, interesadamente evaluado. El desafío que se plantea a los profesores consiste en desenvolver, en colaboración, certezas situadas en sus escuelas, sin perder de vista los cuadros morales de referencia más generales presentes en el debate político y social.
- La fluidez, flexibilidad, colaboración y capacidad de autoaprendizaje y adaptación de las organizaciones postmodernas del tipo *mosaico móvil*, desafían las estructuras burocráticas y balcanizadas de las escuelas (especialmente de las escuelas secundarias).

El intento de conseguir este modelo de organización flexible y de aprendizaje para las escuelas supone un reto para los profesores, al aumentar su poder de decisión junto con su responsabilidad sobre el curriculum y la evaluación, pero corriendo el riesgo de posibles manipulaciones y controles desvirtuadores.

- La ansiedad personal y la búsqueda de autenticidad provocados por el fenómeno del *yo ilimitado* se traduce en una búsqueda psicológica continua, en un mundo carente de anclajes seguros. La atención que últimamente está adquiriendo el desarrollo personal de los profesores (una de las vías más claras de atención a la diversidad del



profesorado) es un reflejo de este proceso, que debería vincularse estrechamente al cambio de los contextos en los que este desarrollo tiene lugar, evitando los riesgos de autoindulgencia, egocentrismo y narcisismo en que puede derivar.

- La sofisticación tecnológica y la complejidad crean un mundo de imágenes instantáneas y de apariencias artificiales en donde la simulación de la realidad puede resultar más perfecta que la realidad misma, si bien corre el riesgo de volverse incontrolable. La *colaboración artificial* en el aula o en la sala de profesores pueden ser ejemplos de simulaciones seguras expresivas de la vitalidad y espontaneidad del proceso colaborativo.
- La comprensión y gestión flexibles del tiempo y del espacio pueden conducir a una mayor adaptabilidad, mayor capacidad de comunicación y de respuesta en las escuelas, pero puede convertirse también en intensificación y sobrecarga intolerables, en superficialidad y ausencia de objetivos y de orientación. Si un reto en la reconstrucción del trabajo de los profesores consiste en desenvolver estructuras y procesos más flexibles y adaptables, no podemos perder de vista las presiones derivadas de las sobrecargas de las innovaciones y de los cambios acelerados.

Hasta aquí algunos de los aspectos que, desde mi punto de vista, deberían ser tenidos en cuenta a la hora de examinar los retos que para la formación del profesorado supone atender a la diversidad de los alumnos, primer nivel de análisis. ¿Qué nos encontramos en el segundo nivel de análisis?

## 5. ¿DESDE DÓNDE FORMAMOS A LOS PROFESORES PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD?

Profesores y profesoras son personas que poseen una historia personal, un origen cultural determinado, que construyen su identidad profesional confrontando la dinámica escolar con los conflictos, exigencias y dilemas presentes en su vida fuera de la institución escolar, una compleja realidad difícil de atender por las actuaciones burocráticas de la formación. Hargreaves afirma:

“Los docentes no sólo enseñan como lo hacen gracias a las técnicas que hayan podido aprender. Su forma de enseñar se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser. Sus carreras —sus esperanzas y sueños, sus oportunidades y aspiraciones o la frustración de las mismas— son también importantes para su compromiso, su entusiasmo y su moral. Y asimismo lo son sus relaciones con sus colegas, ya sean las propias de comunidades acogedoras que trabajan en conjunto tratando de conseguir objetivos comunes y un perfeccionamiento continuo o las de individuos que actúan aislados, con la inseguridad que a veces produce esta situación.” (1996: 20).

La progresiva visibilidad de profesores y profesoras como miembros de una organización y las demandas de formación para asumir los retos derivados de la misma, ha hecho saltar al terreno de juego de la formación la reconsideración de los ámbitos de actuación del profesorado y la formación pertinente para atenderlo de manera que bien puede hablarse de la necesidad de una “doble” preparación. Tradicionalmente ha primado la preparación del profesorado —futuro y en ejercicio— para el desempeño de la actividad docente en el aula. En la actualidad, es cada vez más evidente la necesidad de complementar esta óptica con la consideración de los profesores como miembros de una organización.

De esta consideración emergen demandas de ampliación de la formación del profesorado a la inclusión de contenidos tales como: el papel del profesorado en la construcción social de la escolarización; la participación en proyectos comunes y el trabajo en equipo; las relaciones con otros profesionales más “nuevos” en los centros; el significado de los cambios para el profesorado (su talante, su compromiso, su disponibilidad...), los diversos sentidos del concepto de calidad de enseñanza y la comprensión de su responsabilidad respecto a la misma...

Parece estarse produciendo un cambio de enfoque de la escuela como un lugar en el que suceden cosas —sin demasiada visibilidad acerca de la manera cómo esas cosas están

determinadas por los entramados institucionales, histórica, social y singularmente construidos— a otro, en el que la escuela es el núcleo aglutinador, el texto y el contexto adecuado para experimentar, analizar, comprender, el desarrollo del currículum, la formación y el desarrollo profesional de los profesores, los procesos de desarrollo institucional, los cambios, las innovaciones, los procesos de colaboración...

Como respuesta a la diversidad, se sugiere también un mayor protagonismo de los profesores en su propio desarrollo profesional. Como ponen de manifiesto los hallazgos de algunas investigaciones (por ej. Fierro, Fortoul y Rosas, 1999; Gimeno et al., 1995;

González Fernández, 1999), profesores y directores consideran que deberían estar programas de perfeccionamiento (un supuesto básico de enfoques orientados hacia la formación centrada en la escuela).

La comprensión del saber profesional como saber práctico apunta a las dimensiones grupales y sociales donde se genera la práctica pedagógica, en que el desarrollo profesional no puede ser visto como un factor exógeno. Por eso la formación debe ser articulada como acción pedagógica y organizativa permitiendo, así, compartir experiencias y transformar los saberes prácticos en “saberes comunicacionales”. Como actividad práctica, la enseñanza es concebida como una acción dilemática entre pensamiento y acción, en la que es preciso introducir la idea de la conciencia y la reflexión a través de las cuales los profesores someten a análisis crítico las propias prácticas, los contextos sociales en las que éstas se desenvuelven y las teorías que las informan. Esto supone concebir la enseñanza como una actividad eminentemente exploratoria e investigadora —racionalidad práctica o reflexiva— superando la linealidad aplicativa de los modelos de racionalidad técnica.

El gran desafío de la formación del profesorado en general y, en particular, para atender a la diversidad en todas sus manifestaciones, quizás resida, como señala la cita de Freire elegida para abrir este trabajo, en ayudar a corporeizar en profesores y profesoras la complejidad de las “tramas” en las que se desenvolverá su docencia, “en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos”. Claro que “Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con las cuales siempre es probable que aprendamos”. (Freire, 1996: 93).

•



## Bibliografía

- Aguado, T. (1997). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Alemany, Arrebola, Inmaculada, Villuendas, Giménez, Ma. Dolores. *Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales [en línea] 2004, 11 (enero-abril): [Fecha de consulta: 22 de mayo de 2014] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10503408>> ISSN 1405-1435
- Alonso, M. L. (2011) *El impacto de la diversidad socio-cultural en la escuela primaria desde la perspectiva del docente: perfil psico-social y (re)construcción de significado*. Universidad de País Vasco.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon M. A. y Álvarez-Martino, E. (2005). *Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas*. Universidad de Oviedo. Psicothema. Vol. 17, nº 4, pp. 601-606.
- Calvo B., T. (2003). *La escuela ante la inmigración y el racismo: orientaciones de educación intercultural*. Madrid: Catarata.
- Comunidad de Madrid, *Decreto 73/2008, de 3 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid*. Boletín Oficial del Estado
- Comunidad de Madrid, *Orden 18/2013, de 9 de enero, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, para la adaptación de los modelos de los documentos básicos de evaluación a la Enseñanza Básica Obligatoria en centros de Educación Especial y aulas de Educación Especial en centros ordinarios de la Comunidad de Madrid*. Boletín Oficial del Estado, 31 de enero de 2013, núm. 26, pp. 304 – 320
- Comunidad de Madrid, *Orden 1869/2009, de 22 de abril, por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria para el ejercicio 2009 de ayudas para la realización de actividades de formación permanente del profesorado, dirigidas a asociaciones e instituciones sin ánimo de lucro que tengan firmado convenio de colaboración con la Comunidad de Madrid (Consejería de Educación) en materia de formación del profesorado*. Boletín Oficial del Estado.
- Comunidad de Madrid, *Orden 2883/2008, de 6 de junio, de la Consejería de Educación, por la que se regula la formación permanente del profesorado*. Boletín Oficial del Estado.
- Comunidad de Madrid, *Orden 3265/2000, de 22 de junio, de la Consejería de Educación, por la que se regula el Registro de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad de Madrid*. Boletín Oficial del Estado.
- Comunidad de Madrid. *Orden 3890/2008, de 31 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 73/2008, de 3 de julio, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid*. Boletín Oficial del Estado
- Comunidad de Madrid, *Orden 4185/2010, de 30 de julio, de la Consejería de Educación, por la que se determina el curso de formación exigido en el marco de los Programas de Enseñanza Bilingüe para la asignación de complemento de productividad*. Boletín Oficial del Estado
- Comunidad de Madrid, *Orden 503/2013, de 25 de febrero, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se establecen las bases reguladoras y se convocan ayudas para la realización de curso de metodología y perfeccionamiento de lenguas extranjeras para el año 2013*. Boletín Oficial del Estado.
- Comunidad de Madrid. *Orden 70/2005, de 11 de enero, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regula con carácter excepcional la flexibilización de la duración de las diferentes enseñanzas escolares para los alumnos con necesidades educativas específicas por superdotación intelectual*. Boletín Oficial del Estado.
- Comunidad de Madrid. *Orden 992/2002, de 11 de diciembre, de las Consejerías de Educación y Sanidad de la Comunidad de Madrid, por la que se establece la colaboración entre ambas Consejerías, para la atención educativa de la población hospitalizada en edad de escolaridad obligatoria*. Boletín Oficial del Estado.
- Comunidad de Madrid. *Resolución de 11 de junio de 2001, por la que se dictan instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa, relativas al seguimiento y evaluación del alumnado hospitalizado o con convalecencia prolongada*. Boletín Oficial del Estado.
- Comunidad de Madrid. *Resolución de 8 de abril de 2010, de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, por la que se aprueba el plan de formación y acreditación en el uso de las tecnologías de la información y comunicación, en colaboración con la Agencia de Informática y Comunicaciones de la Comunidad de Madrid*. Boletín Oficial del Estado.
- De la Torre R., C. (2007). *El malestar docente: un fenómeno internacional*. Revista Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, 17, 301-325.
- Delgado Benito, V. (2013). La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la

Universidad de Burgos (2000-2011). Universidad de Burgos.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*, UNESCO/Santillana, Madrid.
- Doménech, V., Esbrí, J. V. González, H. A. Miret, L. *Actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad*. Universidad Jaime I.
- España, *Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 24 de diciembre de 2002, núm. 307, pp. 45188-45220.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI
- Gimeno, J. (1995). "Diversos y también desiguales. Qué hacer en educación", *Kiriki*, 38, 19- 25.
- Gutiérrez Rodríguez, J. A. (2005). *La formación permanente del profesorado, su incidencia en la mejora de la calidad educativa. La realidad en el ámbito del centro de profesorado Granada 2*. Universidad de Granada.
- Gimeno, J. (1999a). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)*, *Aula de Innovación Educativa*, 81, 67-72.
- Gimeno, J. (1999b). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (II)", *Aula de Innovación Educativa*, 82.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata: Madrid.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Licerias, A. (2004). *La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, n.8 (1)
- Márquez Aragonés, A. C. (2009). *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*. Universidad de Málaga.
- Montero Mesa, M<sup>a</sup> Lourdes (2000) *La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad*. Universidad de Santiago de Compostela
- Núñez V., I. (2009). La adaptación del currículo escolar a la diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(2), 1-9.
- Ortiz, M. (2008). *Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes*. Papers: revista de sociología, 87, 253-268.
- Penna Tosso, Melani. (2012). *Formación del profesorado en la atención a la diversidad afectivo-sexual*. Universidad Complutense de Madrid.
- Rodríguez, R. (2008). *Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado*. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 12, 3, 1-12.
- Sánchez Díaz, S. (2009). *La formación permanente del profesorado centrada en la escuela*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Valera Calvo, C. (1995). *El profesor de Educación Primaria: una propuesta de formación inicial desde la perspectiva de la didáctica de las ciencias experimentales*. Universidad de La laguna.