

Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar

Begoña VIGO ARRAZOLA
Juana SORIANO BOZALONGO
Carmen JULVE MORENO

Correspondencia

Begoña Vigo Arrazola
Facultad de Educación,
Universidad de Zaragoza. Paseo
San Juan Bosco, 7. 50009
Zaragoza.
Tel.: 976 761301 Ext. 3397
E-mail: mbvigo@unizar.es

Juana Soriano Bozalongo
Facultad de Educación,
Universidad de Zaragoza. Paseo
San Juan Bosco, 7. 50009
Zaragoza.
Tel.: 976 761301 Ext. 3386
E-mail: jsorboza@unizar.es

Carmen Julve Moreno
Facultad de Educación,
Universidad de Zaragoza. Paseo
San Juan Bosco, 7. 50009
Zaragoza.
Tel.: 976 761301 Ext. 3397
E-mail: cjulve@unizar.es

Recibido: 08/02/2010
Aceptado: 20/09/2010

RESUMEN

El trabajo que se presenta afronta el reto de la preparación de los futuros maestros para la atención a la diversidad desde un proceso de investigación en la acción. La investigación sugiere que la formación inicial podría contribuir a la preparación de maestros capaces de ofrecer una enseñanza para todos, sean alumnos con necesidades educativas específicas o sin ellas. El diagnóstico de las percepciones de los estudiantes sobre la atención a la diversidad mostró una concepción fundamentalmente técnica y terapéutica. Con la intención de ampliar dicha concepción se diseñó y desarrolló un plan de acción interdisciplinar. La evaluación posterior reflejaba una comprensión de la atención a la diversidad como la respuesta dirigida a todos los alumnos desde una perspectiva que combina aspectos técnicos y personales.

PALABRAS CLAVE: Formación profesorado, Innovación educativa, Interdisciplinariedad, Desarrollo de competencia, Diversidad, Educación inclusiva.

Preparing teachers for attention to diversity: possibilities and limitations of an innovation and interdisciplinary improvement project

ABSTRACT

The work presented here faces the challenge of preparing future primary teachers for attention to diversity from a process of action research. The study suggests that initial Teacher Education could contribute to preparing teachers to be able to provide an education

for everybody, both students with and without special education needs. The diagnosis of students' perceptions about attention to diversity suggests a mainly technical and therapeutic conception. In order to extend that conception, an interdisciplinary agenda was designed and implemented. The subsequent assessment reflected changes in their perceptions towards an understanding of attention to diversity as a broader set of technical and personal aspects addressed to all students.

KEYWORDS: Teacher Education, Educational innovation, Interdisciplinarity, Skills development, Diversity, Inclusive education.

1. Introducción

En la actualidad, la preparación de profesionales para atender a la diversidad debería constituir un tema prioritario en los debates socioeducativos. En el ámbito escolar y en el académico-institucional de formación del profesorado existen argumentos que justifican su consideración. De una parte argumentos de tipo social, educativo y normativo, y de otra parte, argumentos basados en la reflexión y la investigación.

En el contexto social de globalización, de acceso libre a la información, de movimientos migratorios y de colaboración o de aprendizaje a lo largo de toda la vida, la heterogeneidad de la población en las aulas forma parte de la normalidad.

En el marco educativo, la respuesta a la diversidad se desarrolla al amparo de la cultura de los modelos organizativos racionalistas. Los espacios y los tiempos específicos de Educación Especial o de Educación Compensatoria dirigidos a los alumnos "diversos", salvo excepciones, han definido las prácticas de atención a la diversidad en la escuela. Las prácticas actuales para la atención a la diversidad se desarrollan al amparo de una cultura dual que diferencia una respuesta educativa para los alumnos identificados con necesidades especiales o específicas. Sin embargo, el reconocimiento de una realidad educativa en la que la heterogeneidad es la norma, implica una respuesta educativa basada en la inclusión, o lo que es lo mismo, que atienda las necesidades de todos los alumnos estén o no reconocidos por la administración.

La inclusión supone una transformación profunda de la escuela que integre una perspectiva ética basada en los derechos humanos, una perspectiva social de la discapacidad, una perspectiva organizativa, una perspectiva comunitaria y una perspectiva investigadora y emancipadora (PARRILLA, 2002). Sin perder de vista la interacción entre los diferentes puntos de referencia, desde la perspectiva organizativa institucional, la escuela debería minimizar las barreras que limitan la

participación y el aprendizaje a todo el alumnado (BOOTH y AINSCOW, 2002). Las dificultades de los alumnos están condicionadas por el modo en que están organizadas las escuelas. Las alternativas al funcionamiento tradicional a partir de las escuelas *eficaces* (AINSCOW, 2001), las escuelas *adhocráticas* (SKRTIC, 1996) o las escuelas *heterogéneas* basadas en la reestructuración de la educación en general (THOUSAND y VILLA, 1992; STAINBACK y STAINBACK, 1999), son ejemplos de referencia para la revisión de las prácticas y la mejora del funcionamiento.

Arnáiz (2003) sistematiza los principios de educación inclusiva y destaca que los aspectos organizativos y didácticos deben suponer “un giro copernicano en el diseño y desarrollo del currículum, en la organización de los centros y, en definitiva, en los procesos de enseñanza-aprendizaje propiciados por los profesores” (*Ibid.*, 2003, 228). Se trata de avanzar hacia un enfoque centrado en el alumnado pero, como destacan en estos momentos diferentes autores (BARTON, 2009; SUSINOS, 2009), con el alumnado, con las voces de los implicados.

En el marco normativo, la legislación educativa (*Ley Orgánica de Educación –LOE–*, de 2006) reconoce la heterogeneidad. Desde modelos de desarrollo organizativo y bajo el referente de “educación de calidad”, aunque mantiene “una educación diferente”, la ley contempla la atención a la diversidad de todos los alumnos, es decir, no sólo de los identificados *con necesidad específica de apoyo educativo*. Así se explicita en el artículo primero a través de las exigencias de una educación para todos.

En el ámbito académico de formación del profesorado, no pasan desapercibidas las implicaciones que la diversidad de la población conlleva en la profesión. Como en el ámbito escolar, coexisten condicionantes culturales y normativos. De una parte, subyace la cultura curricular que ha diferenciado la formación de profesores de educación ordinaria y de educación especial hasta el momento actual. De otra parte, se presenta una titulación de Maestro, según la Orden ECI/3857/2007, bajo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, que en el apartado 3 del Anexo, señala la atención a la diversidad como una competencia para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

La revisión de las reflexiones realizadas sobre el rol del maestro en el momento actual por diferentes autores procedentes del ámbito educativo, filosófico, literario y crítico nos lleva a diferenciar tres perspectivas fundamentales: (1) una dimensión técnica en unos casos, (2) una dimensión afectiva en otros y (3) la combinación de un papel basado en la dimensión técnica y en la afectividad.

La dimensión técnica se perfila en la competencia del profesorado para gestionar el progreso del aprendizaje de los estudiantes en el sentido que se indica a continuación:

- Atender a la diversidad, trabajar con las familias, incorporar las tecnologías de la comunicación e información (PERRENOUD, 2004).
- Seleccionar y crear tareas significativas, adquirir responsabilidad profesional, reflexión y aprendizaje continuo, liderazgo y colaboración (DARLING-HAMMOND y YOUNG, 2002).
- Crear espacios de formación/cultura colaborativa (IMBERNON, 2006).
- Ser competente para favorecer el deseo de saber de los alumnos y ampliar sus conocimientos, ser capaz de desarrollar una educación multicultural (MARCHESI, 2007).

La dimensión afectiva y la implicación personal del profesor se considera a partir de la referencia a su comprensión de la práctica y la articulación de ésta desde un eje ético y moral (ESCUDERO, 2006); desde el entusiasmo que logra implicar al alumno y la transformación del desánimo en acción (STEINER y LADJALÍ, 2005); la *pasión*, el *entusiasmo*, la *preocupación*, el *compromiso* y la *esperanza* (DAY, 2006, 28). Éstos son los aspectos que no están indicados en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, placer y amor, deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos (MORIN, 2003). Desde esta perspectiva, el profesor vivencia la enseñanza.

La combinación de una dimensión técnica y una dimensión afectiva en el profesor atiende a las dos caras de una misma realidad (MEIRIEU, 2006). El profesor necesita de la competencia, pero también de la técnica y el arte, la incertidumbre (MORIN, 2003). La fusión de la dimensión técnica y la dimensión afectiva en interacción con la incertidumbre y la imprevisibilidad, es el referente en el rol del maestro del momento actual.

Diferentes estudios ponen de manifiesto la importancia de abordar esta doble dimensión en la preparación del profesorado para atender a la diversidad. Jordan y otros (2009) inciden en el valor que tiene ir más allá del simple conocimiento de estrategias y avanzar en el desarrollo de las creencias epistemológicas en el período de formación inicial. Un estudio realizado por estos autores sobre la preparación del profesorado en ejercicio para la atención a la diversidad, explicita la relación existente entre la mejor preparación del profesorado y sus creencias acerca de

aspectos como la naturaleza de la discapacidad, el modo en que se adquiere el conocimiento y su responsabilidad ante los alumnos en el aula. El estudio señala la trascendencia que tiene conocer estrategias que posibilitan el aprendizaje de todos los alumnos, pero destaca que la preparación del profesor para atender a la diversidad está condicionada por las creencias que éstos tienen cuando se incorporan al desarrollo de la profesión. Cada vez más investigaciones dejan entrever el alcance que tiene abordar estas creencias, tanto desde las acciones de los profesores en las instituciones de formación, como a partir de las propias acciones que realizan los estudiantes.

Por lo que se refiere a las acciones de los profesores, los estudios enfatizan la investigación interna del desarrollo de programas de formación de profesorado. Ponderan la importancia de una práctica cooperativa entre profesores universitarios de distintas áreas que, con visiones opuestas de la atención a la diversidad, trabajan conjuntamente en las aulas universitarias (O'NEILL *et al.*, 2009). Esta implicación del profesorado es reconocida por las aportaciones que supone para la propia formación que reciben los estudiantes sobre la colaboración (NEVIN *et al.*, 2009). Otros estudios insisten en la importancia de la formación ofrecida conjuntamente por la universidad y las escuelas asociadas, mediante un programa común en el que participan una buena parte de los profesores universitarios a través de una planificación compartida en la que se incluyen contenidos y experiencias (FLORIAN y ROUSE, 2009); en este sentido, también se avanza hacia un trabajo coordinado de los distintos sectores sociales.

En cuanto a las acciones de los estudiantes, las investigaciones inciden en los siguientes aspectos: análisis reflexivo y crítico de la información junto al razonamiento dialógico a partir de la resolución de problemas (WHITE, 2007, cit. en JORDAN *et al.*, 2009; FLORIAN y ROUSE, 2009); contacto con experiencias de la práctica que les permitan aprender cómo dirigir las necesidades de la diversidad en la clase (FEIMAN-NEMSER, 2001); apoyar cambios desde dentro de las escuelas pensando con los profesores qué se puede hacer (FLORIAN y ROUSE, 2009); vivenciar procesos de colaboración (NEVIN *et al.*, 2009); tomar decisiones compartidas en torno a la realización de planificaciones de enseñanza que tengan en cuenta que los alumnos aprenden de distintos modos (FLORIAN y ROUSE, 2009).

En este contexto, ante el reto de mejorar la formación del profesorado para la atención a la diversidad, se considera pertinente la revisión y la reconstrucción de las prácticas de formación inicial del profesorado.

2. Un proceso de investigación-acción en formación del profesorado para la atención a la diversidad

Un grupo de profesores del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza se planteó el reto de abordar esta competencia específica de atención a la diversidad de forma interdisciplinar. Este grupo, desde el ámbito académico, ha contribuido a la reflexión sobre la formación del profesorado en los distintos niveles y modalidades de enseñanza. La temprana aportación acerca de los modelos de formación de profesorado y las posteriores reflexiones sobre los mismos (BERNAT, 1982; 1992; 2000), la formación del profesor tutor y la atención a la diversidad (VIGO, 1997; 2004) o la formación del profesor universitario (BERNAL, 2006) constituyen algunos ejemplos. Más específicamente, en el contexto de los Proyectos de Innovación Docente para el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior, se articula desde el curso 2004-2005 un proyecto de “Innovación docente y atención a la diversidad”. Este último se ha sometido a un proceso de evaluación¹, intercambio y discusión en redes en las que, en unos casos, la atención a la diversidad era el objetivo principal, y en otros, la convergencia europea.

La reflexión de este grupo de profesores orientó el diseño y el desarrollo de una iniciativa que pretendía superar el reduccionismo de la preparación del maestro para la atención a la diversidad, haciendo de ésta una responsabilidad compartida. La intención se presentó estrechamente vinculada al interés por superar el *asignaturismo* que también en la universidad, como señalaba recientemente el profesor Lledó², impide ver la globalidad y el sentido del propio conocimiento. De este modo, la intención fue abordar la atención a la diversidad en distintas materias del curriculum de formación de profesores y no solo en una materia específica sobre el tema, con un tiempo y en un espacio diferenciados. El proyecto forma parte de un proceso de investigación en la acción (COHEN y MANION, 1990). La cuestión de investigación surgió así de la interacción entre las necesidades en el contexto anteriormente referido y la revisión de los estudios sobre el desarrollo de las creencias epistemológicas para la atención a la diversidad. Las prácticas que se indican a continuación dinamizaron el proceso:

- Reflexión conjunta sobre las competencias profesionales de los futuros maestros en torno a la atención a la diversidad.

1. Este trabajo fue reconocido con una Mención Honorífica en la II Convocatoria de Premios de Innovación Docente del Consejo Social de la Universidad de Zaragoza (curso 2006-2007).

2. Conferencia pronunciada por el profesor Emilio Lledó en la presentación de la colección *[Re]pensar la Educación*. Octubre, de 2009. Universidad de Zaragoza.

- Indagación, revisión y análisis de estrategias y recursos que superen una formación exclusivamente técnica para avanzar hacia la integración de las dimensiones personal y técnica en el futuro docente.
- Desarrollo de acciones interdisciplinarias que permitan progresar hacia la competencia y emancipación profesional de los futuros docentes, ante y desde la atención a la diversidad.
- Diálogo, intercambio y enriquecimiento entre estudiantes y profesores implicados.
- Creación de espacios y tiempos reglados, de estudio y análisis, comunes a distintas asignaturas de una especialidad y de un mismo curso.

Los objetivos que surgieron en este contexto son:

- Identificar cuáles son las preconcepciones y concepciones sobre la atención a la diversidad que tienen los futuros profesionales de la educación en distintos cursos y especialidades.
- Reflexionar y describir las prácticas en las que los estudiantes tengan oportunidades de evaluar sus creencias y aprender cómo atender situaciones de diversidad en el aula.
- Averiguar cuáles son los cambios en las percepciones de los estudiantes sobre la atención a la diversidad después de la experiencia interdisciplinar en los distintos cursos y especialidades.

2.1. Participantes

Los participantes fueron los siguientes:

- Estudiantes de Maestro en las especialidades de Educación Especial, Audición y Lenguaje, Lengua Extranjera, Educación Musical, Educación Física y Psicopedagogía de la Facultad de Educación en la Universidad de Zaragoza de los cursos 2005-2006/2006-2007. Estos participantes han variado en los distintos momentos de la experiencia en función de la ordenación docente del Departamento. Los profesores implicados han cambiado, en algunos casos, de asignaturas y, siempre, de grupos de estudiantes.
- Una profesora del área de Teoría e Historia de la Educación y cuatro profesores del área de Didáctica y Organización Escolar.

Las asignaturas implicadas fueron las que se indican a continuación:

- Teoría e Instituciones Contemporáneas de la Educación (1º Educación Especial).
- Didáctica General (1º Educación Física; Educación Musical).
- Organización Escolar (1º Lengua Extranjera).
- Bases Pedagógicas de la Educación Especial (2º Audición y Lenguaje; Educación Especial; Lengua Extranjera; Educación Musical).
- Tratamiento didáctico y organizativo de la diversidad (Optativa Psicopedagogía).

En un primer momento se analizó la información de 196 estudiantes. Posteriormente, en la valoración final, tras el desarrollo de la experiencia, se examinó la información procedente de 247 estudiantes.

2.2. Desarrollo de la experiencia

El desarrollo de la experiencia se enmarca en un proceso de investigación en la acción en el que se pueden diferenciar las siguientes fases:

| | | | |
|---------|---|-------------|--|
| 1ª fase | Delimitación del significado de la atención a la diversidad por parte de los profesores implicados. | DIAGNÓSTICO | Análisis de las percepciones de los estudiantes. |
| | | OBJETIVOS | |
| 2ª fase | Selección de recursos comunes y diferenciados para abordar la atención a la diversidad desde los contenidos de las asignaturas implicadas. | METODOLOGÍA | Concreción y desarrollo de los mismos. |
| 3ª fase | Evaluación de los resultados en torno a las percepciones de los estudiantes sobre la atención a la diversidad. Evaluación de la experiencia. | EVALUACIÓN | |

Primera fase. Diagnóstico de las percepciones de los estudiantes sobre la atención a la diversidad

De acuerdo con el estudio realizado por Popkewitz (1998), partimos de que los discursos pedagógicos de los futuros maestros están históricamente contruidos. Entendemos que no existen diferencias de discurso entre los estudiantes en las distintas asignaturas. En esta primera fase, el interés teórico fue explorar el

discurso de los futuros maestros. No se cuestionaban sus opiniones, sólo nos interesó conocer cuáles son las condiciones que podrían posibilitar la mejora de su formación. Con esta intención se estudiaron las percepciones y puntos de vista emergentes de los participantes en relación con las siguientes cuestiones:

- *¿Qué entiendes por ser diverso?*
- *¿Qué entiendes por atención a la diversidad?*
- *¿Qué capacidades educativas crees que debería poseer un buen maestro para abordar adecuadamente la atención a la diversidad?*

La recogida de la información tuvo lugar durante las clases. Los profesores de las asignaturas referidas plantearon las cuestiones y los estudiantes respondieron de forma individual y anónima.

El análisis y codificación de la información se basó en una metodología cualitativa. Fue realizado a partir del análisis de contenido (BARDÍN, 1986; MEYER, 2003), mediante el programa *Nudist*. Las categorías surgieron de las respuestas, mediante un proceso inductivo (VIGO *et al.*, 2006, 2007).

De este análisis se interpretó que en la comprensión de la diversidad entre los estudiantes de cada una de las asignaturas destacaban las referencias al déficit y la escasa alusión a la diversidad como enriquecimiento. No obstante, los estudiantes presentaron diferentes percepciones sobre la diversidad en función del curso en el que se encontraban. En primero, los alumnos percibían la diversidad en un sentido más próximo a la normalidad que en segundo. Véanse las siguientes referencias:

“Entiendo por ser diverso que no hay dos personas iguales, cada persona es distinta a las demás” (Didáctica General, 1º Especialidad Educación Física).

“Nos podemos encontrar a personas con algún déficit” (Bases Pedagógicas de la Educación Especial, 2º Especialidad Lengua Extranjera).

El discurso sobre la atención a la diversidad aparecía vinculado con una dimensión técnica centrada en *“atender necesidades”*. De modo muy coherente con sus percepciones sobre la diversidad, los estudiantes de primero entendían que la atención a la diversidad es la respuesta a todos los alumnos mientras que los de segundo referían la respuesta dirigida a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Otro resultado destacable fue la tendencia a considerar que la capacidad del maestro para llevar a cabo la programación didáctica y la individualización

permitiría abordar la atención a la diversidad en el aula. Más específicamente, los estudiantes señalaban el conocimiento de distintos modelos de enseñanza.

La dimensión personal del profesor para la atención a la diversidad fue escasamente considerada por los estudiantes. No obstante, los estudiantes del segundo curso aluden a la empatía y a la tolerancia como capacidades que debería desarrollar el maestro.

Estos resultados orientaron el diseño de un plan de acción para atender de modo colaborativo la competencia de la atención a la diversidad con los estudiantes de primero y, más específicamente, con los de segundo.

Los objetivos que orientaron este proceso fueron los siguientes:

- Favorecer la comprensión de la diversidad como enriquecimiento.
- Favorecer la comprensión de la atención a la diversidad como una educación para todos y como responsabilidad de todo profesor.
- Reforzar las dimensiones: afectiva, actitudinal, motivacional y personal del rol de profesor.

Asimismo, las bases que guiaron su desarrollo fueron las que se indican a continuación:

- Fomentar el intercambio entre los estudiantes de un grupo o distintos grupos.
- Facilitar la interacción con situaciones y experiencias prácticas en torno a la atención a la diversidad.
- Desarrollar la teoría y divulgar la experiencia.

Segunda fase. La atención a la diversidad como una responsabilidad compartida en la formación inicial del profesorado

Las preconcepciones referidas por los estudiantes en el diagnóstico sirvieron para profundizar, en una segunda fase, desde los contenidos de cada asignatura. Con la finalidad de mejorar la formación del profesorado desde una doble dimensión técnica y afectiva, la intención fue reconstruir la comprensión de la diversidad y de la responsabilidad del profesor ante la misma. Además, se pretendía enseñar a planificar pensando que en el aula se puede aprender de distintas maneras.

Las prácticas desarrolladas en los distintos cursos académicos han sido las siguientes:

- Diálogo e intercambio entre los estudiantes de uno o de distintos grupos a partir del análisis de artículos y experiencias que representan distintas concepciones de atención a la diversidad.

El diálogo y el intercambio de las distintas percepciones entre los estudiantes fue una práctica que permitía abordar la comprensión de la diversidad como enriquecimiento. En este proceso se enfatizó una visión dinámica del individuo y, por tanto, con potencialidades para aprender.

Ante la comprensión de la atención a la diversidad desde una perspectiva centrada en las necesidades de determinados alumnos, esta práctica podía permitir explicitar alternativas que cuestionaran a los estudiantes su percepción inicial. Como también señalan otros estudios que inciden en el desarrollo de las creencias del profesorado (WHITE, 2007; FLORIAN y ROUSE, 2009) entendíamos que el razonamiento dialógico implicado en la resolución de problemas podría favorecer cambios respecto al sentido de su responsabilidad ante el aprendizaje de todos sus alumnos, independientemente de cuál fuera su modo de aprender.

- Organización de talleres impartidos por maestros en ejercicio cuyas prácticas responden a la diversidad de la población.

La colaboración entre los profesores de la Universidad y los de las escuelas constituye otra de las bases que contribuye al desarrollo de la dimensión afectiva de los futuros maestros (FLORIAN y ROUSE, 2009). En este sentido, se considera oportuna la participación de los estudiantes en talleres impartidos por maestros en ejercicio, cuyas prácticas y planteamientos pedagógicos facilitan la atención a todos (globalización, conexión de la escuela con las experiencias externas, cooperación, intercambio, comunicación, recursos varios). En éstos se trataba de desarrollar ejemplos de prácticas que los maestros realizan en sus clases. Los estudiantes pueden conocer así, de un modo vivenciado, un modelo para dar respuesta a las distintas necesidades de sus alumnos.

- Análisis de casos y experiencias.

La interacción de los estudiantes con experiencias y casos cuyos protagonistas favorecen la atención a la diversidad, como han contrastado otros estudios (FEIMAN-NEMSER, 2001), promueven en los futuros maestros el desarrollo de sus creencias epistemológicas. El análisis de los aspectos organizativos y

didácticos podía permitir a los estudiantes tomar conciencia de la relación entre sus creencias de la diversidad como enriquecimiento y la atención a la diversidad como responsabilidad de su profesión.

- Elaboración de planificaciones de enseñanza para grupos de alumnos que aprenden de distinto modo.

El protagonismo de los estudiantes en la elaboración de una planificación para la enseñanza en un grupo heterogéneo, conocido en el período de sus prácticas escolares, podía contribuir igualmente a lograr el objetivo buscado. La reflexión en grupo sobre la planificación, los contenidos, la metodología, los recursos o la evaluación contribuye, sin duda, al cambio positivo en los procesos de enseñanza (ROSALES, 2000). Esta actividad ofrece al estudiante la oportunidad de manifestar la conceptualización alcanzada en este proceso. Los grupos, formados por alumnos de las especialidades de Educación Especial y Lengua Extranjera, elaboran una planificación en la que tratan de integrar los aspectos aprendidos y vivenciados en las prácticas anteriormente señaladas.

Estas experiencias enfatizan el aprendizaje basado en la interacción con experiencias y con profesionales cuyas prácticas educativas refuerzan la atención a la diversidad. Además se incide desde el aprendizaje basado en la participación reflexiva sobre “problemas”, en los que los estudiantes toman decisiones compartidas para realizar una planificación de enseñanza dirigida a grupos de alumnos que aprenden de modo distinto.

- Desarrollo de la teoría y divulgación de la experiencia.

La sistematización del conocimiento que surge en este proceso de colaboración docente forma parte del proceso de reflexión conjunta, el desarrollo profesional de los participantes y la revisión del aprendizaje de los estudiantes. La elaboración de una página *web* (http://unizar.es/cce/atencion_diversidad/) ha proporcionado una base facilitadora de la interacción con nuestros estudiantes y con otros grupos de trabajo. La página consta de una presentación del grupo y una parte de los recursos compartidos (documentos visuales) entre los profesores de las distintas asignaturas. Además cada profesor dispone de un enlace a la página de sus asignaturas en la que operativiza el desarrollo de la atención a la diversidad.

La participación en distintos foros relacionados con la mejora de la docencia universitaria y de la atención a la diversidad, ha contribuido a la divulgación y al propio desarrollo de la experiencia.

Tercera fase. La atención a la diversidad como respuesta educativa para todos

El peso atribuido al conocimiento de estrategias de enseñanza para todos y la consideración del desarrollo de creencias epistemológicas en la preparación de profesionales (JORDAN *et al.*, 2009) justifican la evaluación de los cambios en las percepciones de los estudiantes, a partir de las acciones realizadas. Esta evaluación se lleva a cabo con los estudiantes que han participado en las distintas actividades. Evidentemente, no se ignora que otros factores no controlados hayan podido condicionar sus respuestas.

Con el propósito de *describir, comprender y explicar* los cambios en las percepciones de los estudiantes, se analiza, de nuevo, su discurso. Las respuestas a las cuestiones señaladas al inicio de la experiencia se disponen en primer lugar, a partir de los núcleos de contenido que estructuran el discurso de todos los estudiantes. En segundo lugar, se profundiza en el discurso de los estudiantes de una misma especialidad en distintos cursos. Los resultados se contrastan con el diagnóstico de la primera fase.

La *recogida de la información y el proceso de codificación* se realizaron del mismo modo que en la fase de diagnóstico.

Concepciones de la diversidad

Desde el punto de vista cualitativo, ante la pregunta *¿Qué entiendes por ser diverso?*, las categorías que emergen de las respuestas de los estudiantes reflejan una comprensión de la diversidad variada. No obstante, como indica el análisis cuantitativo realizado, el peso de una visión esencialista de la diversidad es mayor frente a la percepción de la diversidad como diferencia o déficit, destacado en la fase del diagnóstico. Los estudiantes refieren que *“Ser diverso es ser una persona diferente de las demás por algunas cosas u otras. Puede ser diferente por muchas razones”*. Desde esta perspectiva prevalece una comprensión dinámica del individuo y por tanto con posibilidades de cambio, en el sentido señalado por Jordan y *et al.* (2009) a partir de la interacción entre los estudiantes. Asimismo, se interpreta que los estudiantes alcanzan una visión de la diversidad como enriquecimiento.

Las diferencias observadas en la fase de diagnóstico entre las percepciones de los estudiantes de primero y segundo curso desaparecen. Así, la tendencia a considerar la “diversidad” como “normalidad” se mantiene y refuerza en ambos cursos y no sólo en el primero como ocurría en la fase de diagnóstico (Tabla 1).

Tabla 1. Concepciones de la diversidad.

| | Alumnos 1º | | Alumnos 2º | |
|-----------------|-------------------|--------|-------------------|--------|
| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 1 | Fase 2 |
| Esencial | 12 | 32 | 12 | 38 |
| Pluralidad | 11 | 5 | 8 | 7 |
| Diferencia | 12 | 15 | 14 | 12 |
| Enriquecimiento | 1 | 13 | 1 | 17 |
| Capacidades | 18 | 4 | 11 | 6 |
| Déficit | 8 | 3 | 10 | 5 |
| Pragmática | 3 | 10 | 2 | 5 |

Concepciones de la atención a la diversidad

Ante la pregunta *¿Qué entiendes por atención a la diversidad?*, desde una perspectiva cualitativa, las respuestas refieren un discurso variado; un discurso que enfatiza una dimensión social relacionada con favorecer y atender la igualdad de oportunidades. Tras la experiencia desarrollada, los cambios en el discurso se manifiestan cuando los estudiantes señalan que atender a la diversidad también es “atender a todos” o “Poder educar a todos los alumnos adaptándonos a sus características y necesidades”. El discurso de los estudiantes incorpora una nueva categoría que enfatiza la atención educativa dirigida a todos los alumnos y no sólo a los alumnos con necesidades específicas. En ese mismo sentido, en esta fase disminuye la importancia atribuida a los recursos diferenciados y a la realización de adaptaciones curriculares individuales. Desde esta perspectiva, las concepciones de los estudiantes de la atención a la diversidad consideran una respuesta educativa que atienda a los distintos modos de aprender de todos los alumnos así como su responsabilidad ante la misma (Tabla 2).

Tabla 2. Concepciones de atención a la diversidad.

| | Alumnos 1º | | Alumnos 2º | |
|---------------------------|-------------------|--------|-------------------|--------|
| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 1 | Fase 2 |
| Favorecer igualdad | 6 | 4 | 7 | 6 |
| Igualdad de oportunidades | 2 | 6 | 5 | 4 |
| Variedad de modelos | 8 | 10 | 1 | 5 |
| Pluralidad de recursos | 10 | 5 | 10 | 2 |
| Adaptación curricular | 5 | 3 | 11 | 4 |
| Atender necesidades | 39 | 27 | 31 | 40 |
| Atender a todos | | 17 | | 32 |
| Personalización | 14 | 10 | 12 | 7 |

Las capacidades técnicas y personales del maestro

Ante la tercera pregunta, *¿Qué capacidades crees que debería poseer un buen maestro para abordar adecuadamente la atención a la diversidad?*, el discurso de los estudiantes, desde el punto de vista cualitativo, se ha centrado en aspectos de conocimiento y de personalidad. Respecto a la primera fase, resulta significativo el aumento de sub-categorías que matizan el conocimiento que éste debe tener de los modelos de enseñanza y su implicación personal. Las expresiones de “Ser capaz de averiguar cuáles son las necesidades de sus alumnos, y saber poner en juego las estrategias más adecuadas en cada caso” y “Empatía, capacidad de escucha, motivar, ayudar, saber canalizar las situaciones difíciles, comprensión” constituyen ejemplos de las expectativas que tienen del maestro ante la atención a la diversidad.

Desde el punto de vista cuantitativo, el discurso de los estudiantes en las distintas asignaturas, cursos y especialidades pondera no solo el *conocimiento de los modelos de enseñanza* como en la primera fase sino también los rasgos de personalidad. *Comprensivo responsable, comprometido o flexible* son rasgos que ejemplifican la consideración de la dimensión afectiva. De un modo más detallado, véase en la siguiente tabla.

Tabla 3. Capacidades del maestro.

| | Alumnos 1º | | Alumnos 2º | |
|------------------------------|-------------------|--------|-------------------|--------|
| | Fase 1 | Fase 2 | Fase 1 | Fase 2 |
| Modelos de enseñanza | 25 | 5 | 20 | 9 |
| Modos de afrontar conflictos | 3 | 3 | 4 | 3 |
| Técnicas adaptación nivel | 15 | 10 | 7 | 15 |
| Necesidades | 14 | 2 | 14 | 8 |
| Formación | | 8 | | 12 |
| Empatizar | 3 | 7 | 12 | 12 |
| Flexible | 7 | 6 | 7 | 11 |
| Paciente | 7 | 10 | 5 | 10 |
| Tolerante | 5 | 6 | 14 | 9 |
| Comprometido | | 6 | | 9 |

A modo de conclusión

Las experiencias desarrolladas desde la interdisciplinariedad y la colaboración del profesorado implicado en este proceso han supuesto una mejora del

aprendizaje de nuestros estudiantes respecto a la atención a la diversidad, desde una perspectiva que integra una dimensión técnica y una dimensión afectiva.

Las potencialidades de esta experiencia están en relación con los cambios que presentan los estudiantes en el modo de ver la atención a la diversidad en un doble sentido:

- Los estudiantes pasan de percibirla como una práctica dirigida a los alumnos con dificultades a comprenderla como una práctica dirigida a todos.
- La percepción inicial de la atención a la diversidad desde una perspectiva centrada en el conocimiento técnico se amplía, tras la experiencia, a la consideración de la responsabilidad de éste en la atención de todos con la consiguiente implicación personal que supone.

La evaluación individual de los estudiantes, mediante la justificación de una planificación para un grupo heterogéneo, entre los que se encontraban algunos con necesidades específicas de apoyo educativo, se puede calificar de excelente; especialmente cuando se refiere a los que han asistido de modo continuado. No obstante, en los resultados de los estudiantes se mantienen las limitaciones que se derivan de la cultura dominante en la escuela actual.

La evaluación de este proceso, a la vista del análisis realizado, permite enfatizar la aplicabilidad de la experiencia y su efecto multiplicador. Resulta alentadora la posibilidad de ampliar su desarrollo en asignaturas de distintos departamentos para avanzar hacia la transformación de la formación del profesorado. Aspectos como la interacción, el diálogo, el enriquecimiento, la socialización personal, la aproximación a la realidad y las altas expectativas, considerados en el proceso, constituyen factores de ineludible interés en cursos posteriores y en otras asignaturas.

En el marco de la valoración positiva del proceso, no pasa desapercibida la complejidad de su comprensión ante la cultura dominante en la escuela y en las instituciones educativas de formación del profesorado para la atención a la diversidad y ante el reduccionismo existente ante otras formas de ver y hacer la práctica profesional del maestro.

Las limitaciones de esta cultura se proyectan en un doble sentido:

- La dificultad que tienen los estudiantes para generalizar el conocimiento aprendido cuando acceden a prácticas escolares en las que la atención a la diversidad está centrada únicamente en la intervención dirigida a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

- En las instituciones de formación de profesorado, la distribución de espacios y horarios asignados para la docencia constituye un condicionante. La participación simultánea de grupos de estudiantes pertenecientes a distintas materias no se contempla desde el punto de vista institucional. No existen franjas horarias que lo posibiliten.

Los principios y prácticas introducidas en la experiencia facilitan, de modo directo, el intento sistematizado de transformación docente requerido en la sociedad compleja que caracteriza el momento actual; se requieren profesionales capaces de comprender y asimilar nuevas situaciones y diferentes exigencias, pero también de innovar, facilitar y dinamizar el cambio. De modo indirecto, pero intencionado, dichos principios y prácticas han permitido la ejemplificación de las competencias profesionales del maestro.

Con la intención de avanzar en este proceso de mejora se ha ampliado la experiencia a la participación de asignaturas impartidas por profesores de otras áreas implicadas en la formación inicial del maestro; de modo más concreto, del área de Psicología y Sociología, el área de Ciencias Experimentales y el área de Lengua.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de las escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ARNÁIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- BARDÍN, L. (1986). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal/Universitaria.
- BARTON, L. (2009). "Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones". *Revista de Educación*, 349, 137-152.
- BERNAL, J. L. (2006). *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- BERNAT, A. (1982). "Bases para un curriculum de formación de profesores de EGB". *Revista de Educación*, 269, 17-41.
- BERNAT, A. (1992). "Los nuevos roles del profesor y la consolidación de los equipos docentes ante la Reforma Educativa". En *Actas del IV Seminario Didáctico: Aragón ante la reforma educativa*. Zaragoza: I.C.E. Universidad de Zaragoza.
- BERNAT, A. (2000). "Ideología y formación del profesorado en España". *Anuario de Pedagogía*, 2, 67-120.

- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- DARLING-HAMMOND, L. y YOUNG, P. (2002). "Defining 'Highly Qualified Teachers': What does 'Scientifically-Based Research' actually tell us?". *Educational Research*, 31, 9, 13-25.
- DAY, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- ESCUDERO, J. M. (2006). "La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos". En J. M. Escudero y A. L. Gómez, *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-49). Barcelona: Octaedro.
- FEIMAN-NEMSER, S. (2001). "From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching". *Teachers College Record*, 103, 6, 1013-1055.
- FLORIAN, L. y ROUSE, M. (2009). "The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education". *Teaching and teacher education*, 25(4), 594-601.
- JORDAN, A., SCHWARTZ, E. y MCGHIE-RICHMOND, D. (2009). "Preparing teachers for inclusive classrooms". *Teaching and teacher education*, 25(4), 535-542.
- MARCHESI, A. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: SM.
- MEIRIEU, P. (2006). *Carta a un joven profesor*. Barcelona: Graó.
- MEYER, M. (2003). "Entre la teoría, el método y la política: La ubicación de los enfoques relacionados con el ACD". En R. Wodak y M. Meyer (Comps.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 35-59). Barcelona: Gedisa.
- MORIN, E. (2003). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- NEVIN, A.I, THOUSAND, J.S. y VILLA, R. (2009). "Collaborative teaching for teacher educators". *Teaching and teacher education*, 25(4), 569-574.
- O'NEILL, J., BOURKE, R. y KEARNEY, A. (2009). "Discourses of inclusion in initial teacher education: Unravelling a New Zealand 'number eight wire' knot". *Teaching and teacher education*, 25(4), 588-593.
- PARRILLA, M.A. (2002). "Acerca del origen y sentido de la Educación Inclusiva". *Revista de Educación*, 327, 11-31.

- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- POPKEWITZ, T. S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- SKRTIC, T. M. (1996). "La crisis del conocimiento de la Educación Especial: Una perspectiva sobre la perspectiva". En B. M. Franklin (Comp.), *Interpretación de la discapacidad* (pp. 35-124). Barcelona: Pomares-Corredor.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STEINER, G. y LADJALI, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- SUSINOS, T. (2009). "Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva". *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- THOUSAND, J. S. y VILLA, R. (1992). "Collaborative teams. A powerful tool in school restructuring". En R. Villa, J. Thousand, W. Stainback y S. Stainback (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (pp. 73-108). Baltimore: Paul H. Brookes.
- VIGO, B. (1997). "Hacia la formación del Profesor Generalista en Educación Especial". *Revista Interuniversitaria Electrónica de Formación del Profesorado*, 0. Accesible a través de <http://www.uva.es/aufop>.
- VIGO, B. (2004). "Reflexión y reconstrucción del conocimiento sobre la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. Dudas y preguntas". *Anuario de Pedagogía*, 5, 353-371.
- VIGO, B., BERNAL, J. L., BERNAT, A., JULVE, C. y SORIANO, J. (2006). "La atención a la diversidad desde una perspectiva interdisciplinar en la formación inicial del profesorado: Aspectos metodológicos". En *Actas I Jornadas de Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación en la Universidad de Zaragoza. Caminando hacia Europa*. Universidad de Zaragoza.
- VIGO, B., BERNAL, J. L., JULVE, C. y SORIANO, J. (2007). "La atención a la diversidad desde una perspectiva interdisciplinar en la formación inicial del profesorado: Aspectos metodológicos". En J. Ipland, M. Córdoba, A. Moya, M.P. García y M. J. Gil (Coords.), *Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida*. Huelva: Universidad de Huelva.
- WHITE, R. (2007). "Characteristics of classroom teachers which contribute to their professional growth in implementing inclusive practices". Unpublished M.A. Thesis, University of Toronto.

