

***La formación inicial del profesorado ante la diversidad:  
una propuesta metodológica para el nuevo espacio  
europeo de educación superior***

Auxiliadora SALES CIGES

Correspondencia

Auxiliadora Sales Ciges

Universitat Jaume I  
Facultad de Ciencias Humanas y  
Sociales  
Dept. Educación  
Campus Riu Sec  
12071 Castellón

Tel: 9649808

E-mail:  
asales@edu.uji.es

Recibido: 20/10/06  
Aceptado: 27/12/06

**RESUMEN**

La diversidad es un buen eje vertebrador para enfocar la formación inicial del profesorado. Por un lado, como realidad que debe abordarse de forma estructural y sistemática en las escuelas y, por otro, como aspecto esencial de la enseñanza universitaria, tal y como se plantea la innovación didáctica en el Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, proponemos una nueva perspectiva de formación inicial del profesorado, que diversifica las estrategias metodológicas para atender a los diversos estilos de aprendizaje del estudiante, en coherencia pedagógica con el reto de apostar por un nuevo perfil de maestro o maestra y de docente universitario.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado, Diversidad, Espacio Europeo de Educación Superior.

***Preservice teacher training for diversity: a methodological  
proposal for the new european higher education area***

**ABSTRACT**

Diversity is a good dimension to approach pre-service teacher training. On the one hand, it is a reality that must be systematically faced at schools. On the other hand, it is an essential aspect of university teaching, as innovative teaching is viewed within The European Higher Education Area proposes. For these reasons, we suggest and explain a new approach to pre-

service teacher training that diversifies methodological strategies in order to cater for different students' learning styles. All of these changes are pedagogically coherent with the challenge of training a new type of primary school and university teachers.

**KEYWORDS:** Teacher Training, Diversity, European Higher Education Area.

### **1. *El nuevo perfil docente ante la diversidad***

La evolución social, ideológica y pedagógica producida en el ámbito de la Educación Especial, está llevando consigo un cambio también en los roles y responsabilidades a asumir por los profesionales de la educación que atienden la diversidad en las aulas ordinarias. Los nuevos modelos educativos y la concepción de la diversidad como un valor intrínseco de la educación exigen un nuevo perfil docente, que implica una manera distinta de concebir el desarrollo profesional de éste (LEÓN GUERRERO, 2001), entendiendo el desarrollo profesional desde un enfoque que valora el contexto organizativo y que está orientado al cambio, a través de la resolución conjunta de problemas, superando, así, la perspectiva tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado (MARCELO, 1989).

En este sentido, la atención a la diversidad supone un cambio global en la formación de este desarrollo profesional de todos los educadores, enmarcando el reto formativo en la promoción del pensamiento práctico y en el desarrollo de actitudes y capacidades para cuestionar críticamente la realidad educativa y para la búsqueda de alternativas superadoras de las desigualdades e injusticias. Esto implica un nuevo perfil docente, desde un modelo teórico-práctico que capacite para saber planificar, actuar y reflexionar sobre su propia práctica y, a la vez, para desarrollar procesos de análisis críticos acerca de las tensiones y contradicciones entre la ideología social y política de la atención a la diversidad y la práctica escolar y social de discriminación de las personas diferentes. Por tanto, la perspectiva sociocultural y crítica deben acompañarse de un enfoque pedagógico intercultural que complementa esta visión de la diversidad (VALENZUELA, CONNERY & MUSANTI, 2000).

Estamos hablando, pues, de un nuevo perfil docente, de un profesorado reflexivo y crítico ante la diversidad. Un profesional que parte de su práctica para confirmar o modificar sus teorías, sin por ello despreciar los conocimientos que la teoría y la técnica le pueden aportar. Su reflexión en la acción exige una actitud investigadora para aprender de la propia experiencia, analizando los contextos e intervenciones para así ir ajustando sus previsiones y modificar sus teorías si fuera necesario. Es un profesional abierto al diálogo, a la deliberación

grupal, a la escucha de opciones distintas a la suya. Por ello, la comunicación, la colaboración y la deliberación entre profesionales de la educación, en equipos docentes, son procedimientos, junto al análisis constructivo de la propia actividad docente, para el cambio y la transformación de las prácticas educativas. Todo ello desde una nueva visión de la escuela como espacio intercultural, donde el trabajo cooperativo e interdisciplinar entre el profesorado es fundamental como estrategia y filosofía educativa, puesto que permite aprovechar los conocimientos, intereses y perspectivas de todos los miembros del claustro, alentando la reflexión crítica sobre sus prácticas y cómo mejorarlas, favoreciendo un clima cultural y educativo propicio para que el profesorado asuma la responsabilidad del aprendizaje de todo su alumnado (AINSCOW, 1995; ARANDÍA, 2004).

## **2. La formación del profesorado para la atención a la diversidad**

### **2.1. Nuevas necesidades formativas**

Teniendo en cuenta que, como señala Balbás (1994), los distintos momentos en la formación del profesorado forman parte de un *continuum* que se debe desarrollar a lo largo de toda su carrera profesional, podemos apuntar como nuevas necesidades de formación ante la diversidad: el desarrollo de programas de formación y actualización que hagan posible la redefinición del papel del profesorado y permitan afrontar sus nuevas funciones para la atención a la diversidad; la promoción de actitudes positivas ante la diversidad y la comprensión profunda de los cambios organizativos y curriculares que exige una educación inclusiva; el desarrollo de una formación básica para todos los profesionales de la educación que evite las perspectivas categoriales centradas en el déficit, el aislamiento y la descoordinación entre profesionales (generalistas y especialistas) (ARTILES ET AL., 2000; ANZUL ET AL., 2001).

Ante estas necesidades, la formación en y sobre la diversidad requiere como principios: proporcionar demostraciones que permitan al docente comprender, analizar y actuar ante las demandas específicas de cada contexto; posibilitar la puesta en práctica, reflexión constante y revisión de los nuevos conocimientos, desde la colaboración y apoyo entre profesionales (PARRILLA, 1999).

Así pues, actualmente existe una tendencia a considerar la especialización más apropiada tras una formación generalista (ARNÁIZ & BALLESTER, 1999). Tendencia que se ratifica desde la Declaración de Bolonia de 1999, en la que se han sentado las bases de un Espacio Europeo de Educación Superior que trata de unificar criterios y metodologías y favorecer la movilidad y competitividad de los sistemas

educativos superiores. Pensamos que todo profesor debe tener una formación básica para trabajar en contextos de diversidad, sea del tipo que sea, sin hacer una distinción tajante entre las funciones de los distintos profesionales de la educación que intervienen en la escuela. De esta manera, frente a visiones categoriales y homogeneizantes, las más recientes tendencias formativas plantean una visión de la formación integral del profesorado más centrada en los contextos y culturas institucionales concretas, por tanto más cercanas a la formación centrada en la escuela, la investigación-acción, el análisis institucional o el desarrollo organizativo. Estos planteamientos, una vez más, nos acercan al profesional práctico-reflexivo del que hemos tratado previamente y a la escuela como un lugar de resolución de problemas, donde las estrategias de trabajo se basan en la cooperación y colaboración profesional (TORRES GONZÁLEZ, 1999).

## **2.2. La formación inicial del profesorado en el EEES**

El proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior tiene como objetivo adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, la introducción de un suplemento europeo al título. La necesidad de un sistema adecuado de equivalencias y reconocimiento de estudios en la Unión Europea ha cristalizado en el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), que permite definir el trabajo académico necesario para completar cada unidad, módulo o asignatura de cada uno de los cursos.

Sin ánimo de exponer aquí de manera exhaustiva las implicaciones del Espacio Europeo de Educación Superior, sí quisiéramos destacar dos grandes aportaciones que consideramos esenciales para nuestra propuesta:

- a) Por un lado, la estructuración del sistema de titulaciones en Grado y Postgrado corrobora la tendencia europea de un primer nivel (Grado) en el que se dé una formación más generalista que tendrá valor específico en el mercado de trabajo (MEC, 2003). La especialización, por tanto, queda para los títulos de Postgrado. Esta estructura coincidiría con la necesidad que percibimos de que la formación del profesorado sea más generalista y que la especialización pueda llegar, incluso, cuando ya ha accedido a un puesto de trabajo. En España todavía se da una tendencia a la especialización temprana, que, en caso de la formación del profesorado, sigue manteniendo el distanciamiento entre los profesores de educación general y especial (TORRES GONZÁLEZ, 1999). No deberían darse *diferentes tipos de educación para diferentes tipos de niños*, por lo que la especialización debería ser post-inicial en algunas

estrategias específicas de enseñanza para necesidades muy particulares, como afirma García Pastor (1991). Para esta autora, la tendencia en algunos países es la de dirigir la especialización a profesores con alguna experiencia que, ante determinadas circunstancias o situaciones educativas, la necesitan como desarrollo profesional. No se trata de rechazar la existencia de especialistas en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, sino de primar una formación inicial con posibilidades de especialización cuando las necesidades del contexto y/o el alumnado así lo requieran, generando un tipo de profesional abierto a la diversidad de cualquier tipo y a su tratamiento inclusivo (JIMÉNEZ & VILÀ, 1999).

- b) Los ECTS ya no centran la atención en la enseñanza, cuyo método predominante en la Universidad sigue siendo la lección magistral, sino en el volumen de trabajo del estudiante y, por tanto, en su proceso de aprendizaje, un proceso que se prolonga a lo largo de su vida. Esto exige una diversificación metodológica por parte del profesorado universitario, que debe traducir los objetivos y contenidos de su materia en propuestas activas de aprendizaje que movilicen las distintas estrategias del estudiantado, sus diferentes estilos y expectativas (DE LA CALLE, 2004). Significa también un mayor énfasis en los componentes procedimentales y actitudinales de la formación inicial frente a la actual supremacía de la dimensión conceptual de los conocimientos profesionales. Esta consecuencia del Espacio Europeo entronca directamente con nuestra propuesta metodológica para la formación inicial del profesorado, como veremos a continuación.

De esta manera, si planteamos la formación inicial desde un enfoque crítico y reflexivo, la intención formativa consiste en capacitar para tomar decisiones autónomas, actuar de manera cooperativa en los centros educativos y buscar alternativas a la diversidad de situaciones complejas que son inherentes a la práctica educativa de enseñar. Se trata de formar desde la Universidad al profesorado como profesionales que sean tolerantes, flexibles y capaces de enfrentarse a los retos de una educación pluralista desde el contexto de la escuela como institución democrática y participativa.

Estos objetivos y contenidos de formación tienen una implicación institucional que exige una serie de cambios en la concepción universitaria de la enseñanza y de la educación, de manera que se acerquen a las demandas de la atención a la diversidad: cambios didácticos y organizativos en los modelos y procedimientos de evaluación, en la organización académica e institucional y en la concepción homogeneizadora de la enseñanza frente al reconocimiento y la consideración

positiva de las diferencias y las heterogeneidades entre las personas y los colectivos, etc. (PALOMERO, 2004).

Para finalizar este apartado, vamos a detenernos brevemente en las estrategias centradas en la formación de profesores reflexivos. Se ha comprobado que las estrategias didácticas pasivas como las lecturas, listas de recursos y material informativo son menos efectivas que las estrategias más dinámicas, como la observación de modelos de enseñanza, discusiones en pequeños grupos o la práctica de determinadas habilidades y destrezas. El uso del diario del profesor, por ejemplo, permite el análisis de la comunicación y la mejora de la coordinación en sistemas de enseñanza cooperativa (ESCUDERO, 2003).

Son múltiples las técnicas y ejercicios que se pueden realizar para situar y contextualizar a los futuros maestros y maestras en su rol de profesionales críticos, aunque quisiéramos destacar aquí la importancia de dos grandes estrategias de enseñanza-aprendizaje: las de aprendizaje cooperativo y las posibilidades de co-enseñanza o enseñanza cooperativa, desde las que la inclusión es mucho más entendible y realista (PERRENOUD, 2004a).

Señalar también la importancia de nuestra propia coherencia en la enseñanza universitaria, de forma que no se le exija al profesorado de primaria y secundaria una transformación de la enseñanza que no se realiza desde la propia Universidad. Desde nuestra labor formativa en la Universitat Jaume I, hemos tratado de contribuir a esta coherencia educativa a la hora de formar a los que serán maestros y maestras en los próximos años (SALES & MOLINER, 2001; SALES, MOLINER & SANCHIZ, 2001b). Frente a la formación inicial de maestros y maestras entendidos como técnicos, burócratas o científicos neutrales, creemos que sigue muy vigente la propuesta de Giroux & McLaren (1990) de convertir la institución escolar –incluida la Universidad– en un espacio contrapúblico, en el que se propicien una serie de prácticas a través de las cuales los futuros maestros y maestras sean capaces de dismantelar y cuestionar los discursos educativos hegemónicos y oficiales. Nuestra propuesta trata de romper con el concepto tradicional de formación de maestros, centrado en la transmisión académica y unidireccional de conocimientos y vinculado directamente con el estudio de contenidos que conforman las diferentes disciplinas, para dar paso a una formación en la que prime la interpretación, la comprensión y la reflexión crítica sobre esos contenidos. Para darle coherencia a la acción formativa introducimos en el aula una metodología de carácter eminentemente práctico que desarrolla una serie de actitudes, valores y habilidades en la propia interacción del aula: la cooperación entre iguales estableciendo procesos de comunicación y diálogo para la resolución de conflictos; la reflexión crítica a partir de los recursos educativos empleados (orales, escritos

o audiovisuales), diversificando las perspectivas; la responsabilidad del estudiante ante su propio aprendizaje partiendo de sus conocimientos previos y planteando actividades motivadoras y culturalmente significativas, es decir, estrategias todas ellas que favorezcan la construcción colectiva del conocimiento para propiciar la innovación pedagógica y la transformación social.

### **3. Una propuesta metodológica de formación inicial**

#### **3.1. Contexto y objetivos de la propuesta**

El contexto de esta propuesta es la Universitat Jaume I de Castellón, desde las titulaciones de Maestro (Infantil, Primaria, Educación Física y Educación Musical) y en concreto la asignatura de *Bases Pedagógicas de la Educación Especial*, única troncal para todas las titulaciones que tiene como contenido específico el tratamiento de la diversidad en el contexto escolar. Desde esta asignatura pretendemos desarrollar en el estudiantado la capacidad de análisis y atención educativa a las diferencias humanas en el contexto escolar, desde un marco comprensivo de la diversidad. Esta gran finalidad se concreta en los siguientes objetivos:

- a) Propiciar la toma de conciencia de la importancia de la formación a lo largo de toda la vida profesional, para dar respuesta y comprometerse con las demandas de mejora de la calidad de la educación que exige una nueva realidad sociocultural cada vez más plural, diversa y heterogénea.
- b) Favorecer la aproximación interdisciplinar al hecho educativo, fomentando la estructuración compleja entre conceptos, procedimientos y actitudes en la materia de estudio (PERRENOUD, 2004b).
- c) Promover actitudes reflexivo-críticas sobre los estereotipos políticos y socioculturales que clasifican, jerarquizan y segregan las diferencias individuales.
- d) Facilitar un clima de comunicación e interacción en grupo que permita el aprendizaje compartido y cooperativo, a través de la indagación y la reflexión sobre la práctica educativa.

Estos objetivos se desarrollarán a lo largo del curso en una serie de actividades que se planifican una vez estimado el peso en créditos ECTS de la asignatura, teniendo en cuenta el tiempo destinado a las clases presenciales de teoría, prácticas o problemas, el tiempo previo y posterior dedicado al estudio, a la revisión de

las notas tomadas durante las clases, las lecturas preliminares y posteriores, las actividades didácticas individuales y en grupo, tutorías, presentación de proyectos, tiempo de preparación de proyectos y de estudio para exámenes u otras pruebas de evaluación, sin olvidar posibles actividades voluntarias y complementarias que permitan a los estudiantes más avanzados, con mayores conocimientos previos o con mayor motivación para el estudio de la temática de la asignatura, avanzar a su propio ritmo.

Así pues, el sistema ECTS exigirá una mayor planificación de nuestro trabajo como formadores universitarios, en la medida en que deberemos estimar los tiempos necesarios para cada actividad y un mejor ajuste de los pesos reales de las asignaturas en los planes de estudio y en el currículum de los estudiantes, así como una buena elección de las estrategias metodológicas que vehiculen nuestro proyecto formativo.

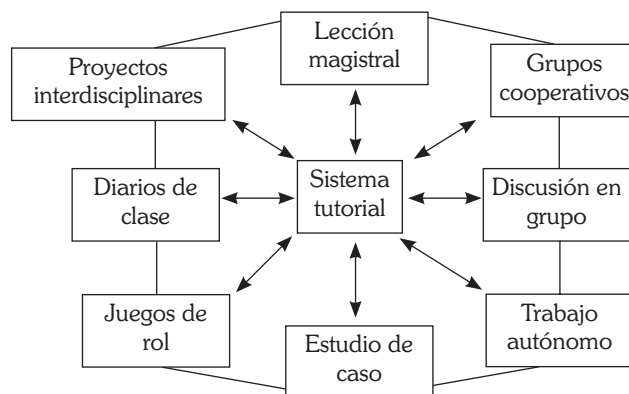
### **3.2. Estrategias metodológicas**

Hay consenso en reconocer la importancia de la diversificación metodológica, es decir, aquella forma de vehicular metodológicamente los procesos de enseñanza-aprendizaje que presupone que el profesor varía sus estrategias en función de las demandas y necesidades de las situaciones, siempre heterogéneas, del grupo-aula. En nuestro programa se plantean un número importante de objetivos y contenidos de carácter procedimental y actitudinal, relacionados con la toma de decisiones, con la reflexión crítica, con la toma de conciencia de las propias creencias y valores, con la inducción teórica del análisis de la práctica, con la búsqueda de nuevas y creativas explicaciones o alternativas educativas, etc.; por lo que se deben tener en cuenta espacios donde el alumnado pueda vivenciar, practicar y aprender estas habilidades y capacidades; espacios destinados al análisis y crítica de textos o películas documentales, al trabajo en grupo, al estudio valorativo de experiencias y situaciones prácticas, al seguimiento tutorial, etc.

A continuación, presentamos una referencia más detallada de las estrategias metodológicas de esta propuesta de formación inicial, con el triple objetivo de: tratar como contenido la atención a la diversidad en la escuela, al tiempo que se atiende a la diversidad de los estudiantes de Magisterio y se plantea la innovación didáctica del nuevo perfil del docente en cualquier nivel del sistema educativo:



FIGURA 1. Sistema metodológico propuesto.



### *Lección magistral*

En nuestra propuesta didáctica incorporamos la lección magistral al inicio de cada bloque temático, de forma general, estableciendo sus principales relaciones y presentando a qué objetivos del programa se refieren. Se abre un diálogo con el estudiantado para que exprese sus opiniones y creencias sobre los núcleos temáticos propuestos en base a los conocimientos que ya tienen. Con ello se intenta, por una parte, motivarlo positivamente para el trabajo de los distintos temas del bloque, y, por otra, observar y conocer los conocimientos previos que puedan poseer sobre los temas, así como sus posibles expectativas. Igualmente, al finalizar cada tema, se propicia un tiempo para las preguntas y el resumen de los principales aspectos expuestos, recalcando las ideas básicas sobre las que se sustenta el tema en cuestión, actividad en la que la participación del estudiantado es fundamental: así, se tiene la posibilidad de relacionar cada uno de los temas con aspectos ya tratados, situándolos en una perspectiva más amplia de generalización.

### *Trabajo en grupos cooperativos*

Algunas de las actividades se trabajan en grupos cooperativos, es decir, aquellos en los que los objetivos de sus miembros son compartidos y se da una interdependencia positiva entre ellos. Esta exigencia de ayuda mutua requiere un tiempo para solucionar los problemas y conflictos, así como para que sus miembros aprendan entre sí. En nuestra asignatura dedicamos sesiones específicas para trabajar y explicitar las actitudes, habilidades sociales y destrezas que son necesarias para el trabajo en grupo: normas de funcionamiento, plan de trabajo, gestión de los conflictos. En las actividades de aprendizaje cooperativo, el profesor

asume un rol de asesoramiento y seguimiento del trabajo de cada grupo, haciendo sugerencias acerca de cómo proceder o dónde encontrar información. Los trabajos en grupo cooperativo son fundamentalmente de tres tipos:

- a) Actividades de aula: se trata de tareas breves y con objetivos muy definidos, que no duran más de una sesión, para cuyo desarrollo se crean grupos esporádicos (de composición aleatoria) que una vez terminada la actividad se disuelven.
- b) Prácticas en grupo: se trata de actividades complejas de análisis de casos, resolución de problemas y desarrollo de respuestas creativas que requieren varias sesiones de trabajo, tanto dentro como fuera del aula. En estos casos los grupos, formados voluntariamente, son más estables, lo que implica una organización interna previa, con normas de funcionamiento y roles determinados entre sus miembros. No exceden de 5 personas. Las tareas se realizan tanto dentro como fuera del aula y en tutorías grupales.
- c) Grupos de investigación: se trata de actividades voluntarias de investigación sobre temas concretos de la materia. El criterio de formación de los grupos es el interés por el tema y sus miembros no exceden de cuatro personas, puesto que sus tareas se realizan siempre fuera del aula, lo que dificulta más su organización y funcionamiento. El papel de la profesora ante estos grupos es de asesoramiento y seguimiento desde el horario tutorial.

Estos tres tipos de agrupamientos cooperativos permiten a los alumnos trabajar con distintos compañeros y organizarse siguiendo distintos criterios, estrategias y objetivos.

### *Discusión en grupo o debate*

En nuestra propuesta didáctica, la modalidad de debate utilizada es la discusión en grupo (GARCÍA ET AL., 2002), que consiste en el intercambio de ideas e información sobre un tema dado, con la intención de hacer que los alumnos reflexionen sobre el mismo, al tiempo que conocen puntos de vista diferentes sobre la cuestión debatida. Aunque generalmente se utilice como discusión informal, da muy buenos resultados cuando se emplea con la intención de clarificar valores, ya que la dirección de la discusión se ejerce en el sentido de estimular el desarrollo personal y promover el respeto a los valores de las otras personas. Se trata, por tanto, de una controversia verbal entre varias personas, a partir de un contenido preparado previamente. Para su puesta en práctica los participantes deben recoger información, para poder intervenir en el debate con un conocimiento previo sobre el

tema, el derivado de la perspectiva desde la cual han recogido la información previa al mismo. El debate no es, pues, una improvisación, sino un tratamiento planificado del tema, al tiempo que el estudiantado va descubriendo, por sí mismo, sus propios valores. Tiene, por tanto, la función fundamental de permitir la explicitación de las propias ideas, contrastarlas con las de los compañeros y comenzar un proceso de construcción compartida (dialógica) del conocimiento.

### *Estudio de caso/ Solución de problemas*

Esta técnica tiene un notable interés en aquellas áreas que requieren un entrenamiento para la formación teórico-práctica de los estudiantes. A través del estudio de casos los alumnos pueden desarrollar, entre otras, las siguientes capacidades (LÓPEZ CABALLERO, 1997):

- a) Habilidades cognitivas como pensamiento crítico, análisis, síntesis y evaluación.
- b) Acercamiento a la realidad, comprensión de fenómenos y hechos sociales, familiarizándose con las necesidades del entorno.
- c) El desbloqueo de actitudes de inseguridad ante situaciones de la vida profesional.
- d) Los procesos de toma de decisiones.

Para evaluar el progreso de los estudiantes, es útil dividir las habilidades de un análisis de casos en tres partes: identificación de los hechos, identificación del problema y solución del mismo; por lo tanto, la evaluación del estudiante se establece en la medida en que haga explícitas sus preguntas, su proceso de información y sus soluciones.

En nuestro caso, el estudio de caso se utiliza en su modalidad de solución de problemas: partiendo de una realidad escolar concreta, los equipos de trabajo analizan la situación y elaboran respuestas organizativas y curriculares innovadoras e inclusivas, a través de proyectos de trabajo.

### *Juego de rol*

En nuestra propuesta utilizamos el juego de rol para iniciar debates sobre la atención a la diversidad en la escuela y poder comprender el papel o actitud que tiene cada colectivo de la comunidad escolar. Los estudiantes están muy acostumbrados a analizar los fenómenos escolares sólo desde el punto de vista del

profesorado, y este tipo de actividades les permite identificarse con los intereses o posiciones de otros grupos y comprender ciertos conflictos que se generan en la escuela y cómo gestionarlos. En otras ocasiones, el juego de rol nos permite escenificar una situación de coordinación del equipo docente y las consecuencias de su errónea concepción, lo que nos da pie a comenzar a tratar el tema de la colaboración profesional y la cultura de trabajo en equipo, imprescindible para llevar a cabo un apoyo educativo inclusivo en las escuelas.

### *Trabajo autónomo*

En el desarrollo de la asignatura pretendemos que el estudiantado profundice en determinados aspectos del programa, aprendiendo a buscar, relacionar, analizar... información que, por limitaciones de tiempo, es imposible trabajar con mayor profundidad durante las sesiones de clase. En nuestra metodología, el trabajo autónomo tiene como objetivos:

- La reflexión individual sobre las experiencias educativas previas de los estudiantes, tanto como alumnos como en su papel de maestros en prácticas: cuáles son los modelos educativos que han podido reconocer en la praxis escolar respecto a la diversidad.
- Aportar soluciones creativas a aspectos tratados en la materia, en los que no se ha podido incidir tanto por falta de tiempo: análisis y/o elaboración de materiales didácticos, búsquedas selectivas de información tanto en formato impreso como informatizado, etc.
- Desarrollar estrategias y capacidades de investigación, partiendo de hipótesis de trabajo, que permitan relacionar la teoría y la práctica.
- Trabajos de campo que acerquen el día a día escolar y nos permitan conocer las actitudes de las comunidades educativas hacia la atención a la diversidad, proponiendo, en su caso, estrategias de cambio y mejora.

Los trabajos de investigación realizados de forma individual o en grupos muy reducidos son expuestos en la clase en la última sesión del curso, lo que permite compartir el estudio con los compañeros y contrastar sus conclusiones, como en una comunidad científica.

### *Tutorías*

Como propuesta metodológica, la ventaja de un buen sistema de tutoría para el estudiante consiste en asumir un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje

y le obliga a comprometerse con su desarrollo intelectual. Desde el punto de vista del docente universitario, la tutoría le permite superar la mera labor expositiva, para tomar el papel de orientador de la formación de los estudiantes. Entre las innovaciones que exige el Espacio Europeo de Educación Superior, la tutoría tiene un papel fundamental para el seguimiento del trabajo de los alumnos, puesto que las horas lectivas presenciales en un aula no serán el único espacio de aprendizaje, ni siquiera el más importante (GAIRÍN ET AL., 2004). En nuestro caso, dejamos las tutorías individuales al criterio de cada alumno y planificamos una serie de tutorías grupales para el seguimiento del trabajo cooperativo y la resolución de conflictos y dudas. Apostamos por un enfoque más sistematizado del tiempo de tutoría desde el que compatibiliza un modelo más tradicional de atención puntual individualizada –tanto presencial como telemática–, con la dirección y guía de los trabajos de investigación; y en su momento entrevistas evaluativas en pequeño grupo sobre cuestiones esenciales de difícil valoración en clase o en pruebas escritas (ej.: actitudes y valores profesionales básicos, grado de participación en trabajos de equipo, etc.).

#### *Diarios de clase*

Los diarios de clase son una estrategia pedagógica de gran utilidad educativa desde el enfoque constructivista y dialógico del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los diarios nos ayudan a comprender cómo funciona el aula (AA.VV., 2001). La palabra escrita debe preguntarse acerca de las experiencias vividas, sobre el encuentro con otras voces y los sentimientos compartidos. De igual forma se adentrará en el análisis de nuestras acciones, nuestros pensamientos y valoraciones, explicitando nuestra forma de entender el saber y las relaciones educativas. El objetivo fundamental para su utilización ha sido el de facilitar un instrumento de construcción del discurso de grupo a partir de las reflexiones individuales de cada miembro del mismo. Una forma de sistematizar por escrito las propias ideas, vivencias, sentimientos e impresiones sobre la asignatura, el trabajo en grupo, los temas debatidos, el propio rol como estudiante y después como maestros y maestras, etc.

Nuestra propuesta de diario en su conjunto no pretende ser un contenido evaluable: el compromiso es hacer un diario, no que éste responda a unos determinados estándares de calidad o desarrollo formal. En vez de dar las pautas de desarrollo del diario, nos pareció más interesante dejar absoluta libertad al respecto de manera que a través de los diarios pudiéramos analizar, por un lado, cómo funcionan realmente y qué posibilidades tienen como instrumentos de recogida de la dinámica de las clases, y por otro lado, qué tipo de *selección de*

*eventos* hacen los estudiantes sobre aquello que ocurre en el aula universitaria. El diario se convierte en un lugar de encuentro del grupo y la profesora, en algo que tenemos en común. En el relato que ofrece el diario, los estudiantes reconstruyen las sesiones y su punto de vista particular sobre las mismas, dándoles un sentido personal que les dé significado y explicita sus motivaciones y expectativas.

Por otra parte, la lectura al comienzo de cada sesión del diario permite ir conociendo cómo los estudiantes interpretan o explican los fenómenos del aula, como una estructura cognitiva y experiencial que les permite decodificar la realidad y orientar la acción (ZABALZA, 1991b:40). Así pues, la utilidad del diario de clase es compartida tanto por los estudiantes de la asignatura como por la profesora que la imparte, puesto que facilita: el contraste entre las previsiones y las realizaciones, que en la propuesta metodológica de elaboración de proyectos de trabajo y resolución de problemas es una herramienta esencial para ir evaluando el proceso de enseñanza-aprendizaje. El contraste intergrupos: el trabajo en grupos cooperativos necesita de mecanismos de cohesión intergrupala y el diario sirve de incentivo para la asamblea en gran grupo al inicio de cada sesión, donde todos comparten sus inquietudes y procesos particulares. A la profesora le proporciona una visión global del grupo y le permite contrastar la situación de los distintos grupos de una misma asignatura.

#### **4. Conclusiones**

Partiendo de la premisa de que la diversidad supone un cuestionamiento de la organización y el currículum escolar tradicionales basados en modelos de déficit y asimilacionismo, nos planteamos el reto que supone para el sistema educativo y en concreto para el profesorado la búsqueda de modelos inclusivos e interculturales, no sólo en la Escuela sino también en la Universidad. De hecho, no podemos caer en la paradoja de abogar por este modelo en los niveles educativos obligatorios y obviarlos en los niveles superiores. Tanto la atención a la diversidad en la Escuela como el proceso de convergencia europea en la Universidad pueden quedar como bellos discursos vacíos de contenido. La voluntad política y el compromiso institucional deben propiciar el desarrollo profesional de los docentes desde la reflexión y revisión continuas de su propia práctica, puesto que sólo cuando el profesorado participa activamente en el diseño y planificación de su propia formación y desarrollo profesional es cuando cobra sentido.

La formación inicial de los profesionales de la educación debe contemplar la diversidad como un elemento vertebrador para el análisis y transformación de una realidad social y educativa que es compleja y multidimensional. La diversidad

siempre debe enriquecer el derecho a la igualdad y no crear desigualdades disfrazadas de diferencia.

La propuesta formativa que aquí hemos presentado pretende ser una pequeña aportación hacia nuevos enfoques educativos que implican tanto la autocrítica y reconceptualización de las funciones del profesorado universitario como de la formación inicial de maestros y psicopedagogos. Como formadora de profesionales de la educación considero que es fundamental ser coherente con los propios planteamientos defendidos, aplicando en la propia práctica docente universitaria aquellos principios didácticos que defiende como beneficiosos y convenientes para la Escuela. Los creadores de la idea del Espacio Europeo de Educación Superior no hacen más que sumarse a una tendencia pedagógica más constructivista que transmisiva que, hoy por hoy, está calando más en la Escuela que en la propia Universidad. Esperemos que el proceso de convergencia no quede en mera estrategia eficientista y permita a la Universidad adaptarse también a esa nueva realidad plural, democrática y globalizada a la que el profesorado en las escuelas está ya buscando alternativas más justas y solidarias.

### **Referencias bibliográficas**

- AA.VV. (2001). Escribir para comprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 58-61.
- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades educativas en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- ANZUL, M. ET AL. (2001). "Moving Beyond a Deficit Perspective with Qualitative Research Methods". *Exceptional Children*, 67 (2), 235-249.
- ARANDÍA, M. (2004). "La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 59-77.
- ARNÁIZ, P. & F. BALLESTER (1999). "La formación del profesorado de educación secundaria y la atención a la diversidad". *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 3 (2).
- ARTILES, A. J. ET AL. (2000). "From Individual Acquisition to Cultural-historical Practices in Multicultural Teacher Education". *Remedial and Special Education*, 21 (2), 79-82.
- BALBÁS, M. J. (1994). *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU.

- DE LA CALLE, M. J. (2004). "El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 251-258.
- ESCUADERO, T. (2003). "La formación pedagógica del profesorado universitario vista desde la enseñanza disciplinar". *Revista de Educación*, 331, 101-121.
- GAIRÍN, J. ET AL. (2004). "La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.
- GARCÍA LÓPEZ, R. ET AL. (2002). *Necesari@s. Programa de Sensibilización para el Voluntariado en el ámbito escolar*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- GARCÍA PASTOR, C. (1991). "Dilemas en la formación del profesorado para la integración". En M. A. Zabalza & J. Albete (Ed.), *Educación Especial y Formación de Profesorado*. Santiago: Tórculo.
- GIROUX, H. A. & P. MCLAREN (1990). "La educación del profesorado como espacio contrapúblico: Apuntes para una redefinición". En Th. S. Popkewitz (Ed.), *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- JIMÉNEZ, P. & M. VILA (1999). *De Educación Especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- LEÓN GUERRERO, M. J. (2001). "Profesionales de la Educación Especial". En F. Salvador Mata (Dir.), *Enciclopedia de Necesidades Educativas Especiales*. Vol. I. Málaga: Aljibe, 195-216.
- LÓPEZ CABALLERO, A. (1997). *Iniciación al análisis de casos: una metodología activa de aprendizaje en grupos*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- MARCELO, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teorías y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- M.E.C. (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Documento dirigido al Consejo de Coordinación Universitaria. Consultado el 20 de junio de 2005 en <http://www.mec.es/gabipren/notas/2003/febrero/documentomarco.pdf>
- PALOMERO, J. E. (2003). "Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 21-41.
- PARRILLA, A. (1999). "Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela para todos". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36, 157-166.



- PERRENOUD, PH. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PERRENOUD, PH. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- SALES CIGES, A. & O. MOLINER GARCÍA (2001). "¿Educamos actitudes positivas hacia la diversidad en la Universidad?" Comunicación presentada en las XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial: Atención Educativa a la diversidad en el nuevo milenio. A Coruña.
- SALES CIGES, A., O. MOLINER GARCÍA & M. L. SANCHIZ RUIZ (2001). "Maestros y maestras críticos". *Cuadernos de Pedagogía*, 307, 39-42.
- TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1999). *Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Málaga: Aljibe.
- ZABALZA, M. A. (1991). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.