

LIZASOÁIN RUMEU, Olga (Enero/Julio 2011). Reflexiones sobre la formación del profesorado en la atención a la diversidad. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 661-674

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

## RESUMEN

La legislación en favor de la atención a la diversidad y de la inclusión de las personas con necesidades educativas específicas tiene importantes implicaciones pedagógicas. La universidad se presenta en este artículo como la institución desde la que hacer frente a estas implicaciones, mediante la formación de aquellos estudiantes llamados a ser futuros profesionales de la Educación. La formación que se defiende tiene que ser tanto inicial como permanente. Finaliza este artículo con el planteamiento de un decálogo de competencias profesionales que deben guiar el establecimiento de una adecuada formación universitaria en la atención a la diversidad.

**PALABRES CLAVE:** Atención a la Diversidad, Competencias Profesionales, Formación Continua, Formación Inicial, Necesidades Educativas Especiales.

## ABSTRACT

The development of legislation in favour of people who possess special educational needs has important pedagogical implications related to the attention to diversity. The university is presented in this paper as the institution from which to address these implications, through training those students who are called to be future professionals in Education. The training must be focused on both initial and continuing education. Ten important skills are presented in order to guide an adequate university training facing to diversity.

**KEY WORDS:** Attention to Diversity, Continuous Training, Initial Training, Professional Skills, Special Educational Needs, University Context.

## **REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

### **REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING IN DEALING WITH DIVERSITY**

Olga Lizasoáin Rumeu<sup>1</sup>

#### **LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA: UN CONTEXTO DESDE EL QUE DAR RESPUESTAS A LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Para introducirnos en el tema objeto de estudio, comenzaré este artículo haciendo referencia a una realidad socio educativa que, bajo el encuadre general de atención a la diversidad, se ha ido imponiendo tanto en Europa como en Sudamérica. Dentro de este marco nos desenvolvemos entre conceptos por todos conocidos tales como: individualización (donde la atención educativa debe adaptarse a las características y aptitudes de cada uno); normalización (que se opone al criterio de discriminación, con la convicción de que todas las personas han de tener los mismos derechos como requisito para la

---

<sup>1</sup> Olga Lizasoáin Rumeu es profesora de Educación Especial y Pedagogía Hospitalaria en la Universidad de Navarra. Durante más de una década ha desarrollado actividades de orientación familiar y atención psicopedagógica destinadas a los niños ingresados en la planta de Pediatría de la Clínica Universidad de Navarra y a sus familias. Es representante de la "Red Latinoamericana y del Caribe por el derecho a la Educación de Niños y Jóvenes Hospitalizados o en Tratamiento" en la organización HOPE (Hospital Organisation of Pedagogues in Europe). En la actualidad es investigador principal en el proyecto "Estudio sobre las necesidades psicosociales de los hermanos de personas con discapacidad intelectual. Diseño de estrategias de intervención centradas en la fortalezas personales y familiares" del Gobierno de Navarra en la convocatoria de proyectos de investigación de las universidades y centros de investigación de Navarra. e-mail: [olizas@unav.es](mailto:olizas@unav.es). Universidad de Navarra – España

equidad); o integración escolar (como medio para lograr la normalización); perseguimos, en mayor o menor medida, que la escuela de la homogeneización dé paso a la de la diversidad; la escuela de la atención a las deficiencias se sustituya por la atención a las necesidades educativas especiales y que la escuela de la segregación gire hacia una escuela inclusiva<sup>2</sup>.

En la mayoría de los países tenemos el marco legal propicio, o al menos diversas declaraciones de intenciones, que facilitan la movilización hacia estos cambios. En cualquier caso, el sistema educativo, a través de los servicios y recursos necesarios, debería dar repuesta a todos y a cada uno de los alumnos -incluidos aquellos con discapacidad, con alteraciones conductuales, con sobredotación, de incorporación tardía al sistema educativo, en situación de itinerancia, en desventaja socio cultural o con graves problemas de salud. La atención a la diversidad se entiende, por tanto, como una condición imprescindible para ofrecer respuestas de calidad al conjunto de la población, poniendo el énfasis en el colectivo de alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad<sup>3</sup>.

La opción de una educación inclusiva, de una educación de calidad para todos, demanda a su vez un profesorado implicado, comprometido, competente, capaz de hacer que sus alumnos aprendan al máximo, independientemente de las características que presenten. Se precisa, en suma, de un profesorado bien formado.

---

<sup>2</sup> En los últimos años se va haciendo evidente una evolución del concepto de integración hacia el concepto de inclusión. El foco ya no está tanto en las características del alumno que se integra sino más en el contexto, en el centro escolar, que tiene que estar preparado para satisfacer las necesidades de todos los alumnos que se encuentran en él.

Los cambios sociales y educativos de las últimas décadas depositan muchas responsabilidades en los profesionales de la educación. La institución universitaria aparece aquí como un contexto privilegiado, desde el que dar respuesta a las demandas sociales, a través de la formación de sus estudiantes en tanto que futuros profesionales.

Dentro del panorama universitario, y ahora me referiré específicamente a Europa, nos encontramos con el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (también llamado Proceso de Bolonia o de convergencia europea). La Declaración de Bolonia, del 19 de junio de 1999, supuso el inicio de una reflexión sobre el papel que debía desempeñar la universidad europea en el desarrollo de la sociedad del conocimiento y del bienestar. Todos los países firmantes de esta declaración se comprometieron a llevar a cabo una reestructuración de la enseñanza superior, que debía finalizar en el año 2010<sup>4</sup> y <sup>5</sup>.

Las universidades europeas afrontan así un importante reto de renovación con el objetivo básico de potenciar la calidad de dicha institución; facilitando a su vez el reconocimiento académico de los títulos en cualquiera de los países de la UE y la movilidad de alumnos y profesores. Cabe también destacar la importancia otorgada en este Espacio Europeo de Educación Superior al desarrollo de

---

<sup>3</sup> LIZASOÁIN, O. (2007). Reflexiones en torno a la docencia de la Educación Especial en el contexto universitario: el reto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, n. 209, pp. 101-117.

<sup>4</sup> DE MIGUEL, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Oviedo.

<sup>5</sup> GARCÍA SUÁREZ, J.A. (2006). *¿Qué es el espacio europeo de educación superior?: el reto de Bolonia, preguntas y respuestas*. Universitat de Barcelona.

competencias, entendidas éstas como objetivos educativos que no se ciñen a la estricta transmisión de contenidos, sino que añaden el aprendizaje de habilidades, valores y actitudes: saber, saber hacer y saber ser. Como unidad de medida del saber académico se emplea el llamado crédito europeo o ECTS (*European Credit Transfer System*) que gira en torno al aprendizaje de los estudiantes y no se centra tanto en la docencia de los profesores<sup>6</sup>.

Parece que en este nuevo espacio europeo el profesor universitario abandona el lugar que le constituía en centro y fuente del conocimiento, pasando a ser un facilitador de la información a la que accede el alumno. Por su parte, éste pasa a ser un ente más activo, experto en técnicas de acceso y manejo de la información.

No obstante, y dejando de lado las enseñanzas *on line*, con todas sus ventajas e inconvenientes y su imparable proyección de futuro, la herramienta más importante con la que cuentan los profesores universitarios es la relación directa con el alumnado a través de la clase presencial. La lección magistral, siendo la metodología más empleada, es también la más descalificada, aunque la inercia de la costumbre, la masificación de las aulas y sus probadas virtudes, junto a aquello de que *no hay nada más práctico que una buena teoría*, impiden su erradicación. Pero la clase magistral debe estar complementada por actividades de carácter participativo y por lo que, de modo genérico, denominamos actividades prácticas - conocimientos de la práctica y sobre la práctica- para equilibrar el

---

<sup>6</sup> REICHERT, S.; TAUCH, Ch. (2004). *Trends IV. European universities implementing Bologna*. Bruselas: EUA.

peso de los saberes que hay que enseñar o de saberes académicos descontextualizados<sup>7</sup>.

Uno de los retos más apremiantes que subyacen a este Espacio Europeo de Educación Superior al que me estoy refiriendo, además de la calidad, es el fomento de la igualdad de oportunidades y la lucha contra la exclusión social y la discriminación; así, en este contexto deberán considerarse principalmente los colectivos sensibles, como el constituido por las personas con necesidades especiales en materia educativa. En este sentido, tal y como se argumenta en el Informe del Consejo Europeo<sup>8</sup>, 2001, los sistemas educativos y de formación *deberían tener por objetivo contribuir a la creación de una sociedad integradora, garantizando la existencia de estructuras y dispositivos que acaben con la discriminación a todos los niveles.*

Los perfiles profesionales relacionados con la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales, tienen así una importancia social que va en claro aumento<sup>9</sup>. Desde esta perspectiva, no cabe duda de que se precisa una mayor regulación que ayude a configurar y a distinguir, claramente, las titulaciones universitarias relacionadas con la educación, considerando que estamos ante unos profesionales llamados a ejercer su actividad en un abanico amplio de puestos laborales. O dicho de otra manera, todo esto debería suponer

---

<sup>7</sup> PERRENOUD, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

<sup>8</sup> El Informe completo puede consultarse en: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/es/01/st05/05980es1.pdf>

<sup>9</sup> CARDONA, C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estratégicos para la enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson, Prestice Hall.

un replanteamiento global de la formación inicial y permanente del profesorado.

## **SOBRE LA FORMACIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN EN GENERAL**

En la línea de lo presentado, y centrándome en la formación de los profesionales de la educación, me consta que hay entre ellos una idea compartida y que se repite sistemáticamente: la necesidad de una formación específica del profesorado para abordar la educación de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo en la escuela regular<sup>10</sup>.

Una simple mirada a la formación inicial y permanente del profesorado basta para entender esta percepción<sup>11</sup>. A aquellos que estamos en contacto con este ámbito no nos queda más remedio que reconocer que la formación inicial del profesorado le ha dado la espalda a este tema.

No obstante, quiero abrir aquí un paréntesis para afirmar que el desarrollo de la práctica profesional no puede ni debe depender en exclusiva de la formación inicial. Imaginemos, por un momento, un médico, un cirujano, que aplique los mismos procedimientos y técnicas que le enseñaron en su carrera veinte años atrás, sin atender a las innovaciones tecnológicas ni a los nuevos medios de

---

<sup>10</sup> LIZASOÁIN, O; LIEUTENANT, Ch. (2001). La Pedagogía hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. *Estudios de Educación*, n. 2, pp. 157-167.

<sup>11</sup> SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* n. 59-60, vol.21, pp. 149- 180.

diagnóstico o tratamiento que la investigación pone al servicio de la medicina; es de suponer que no tardaría en quedarse sin pacientes. Igual de claro lo vemos en otras profesiones como la arquitectura o el periodismo que se desarrollan en interactividad continua con un mundo en permanente cambio. Sin embargo, en la profesión docente parece no existir esta evidencia acerca de la necesidad de una formación continua. De hecho en las actividades de formación, sean cuales sean las modalidades, asiste poco profesorado, casi siempre el mismo, y que suele ser además el que menos lo necesita por ser el más reflexivo y comprometido<sup>12</sup>.

El ejercicio y el entrenamiento podrían ser suficientes para mantener las competencias esenciales si la Pedagogía fuera «un mundo estable». Ahora bien, la profesión se ejerce dentro de contextos escolares muy diversos, ante alumnos que cambian y evolucionan, con referencias a intervenciones y programas que se replantean constantemente, apoyados por nuevos conocimientos, nuevos enfoques y nuevos paradigmas. De ahí la necesidad de estar al día, adaptados a unas condiciones de trabajo en constante evolución. Cuando nos situamos cara a cara con el alumno lo que realmente cuenta en esos momentos es una presencia humana y profesional de calidad.

La formación tiene que ser continua. No basta con estar preparados, con obtener un reconocimiento oficial o título universitario que nos permita un día trabajar junto a los alumnos más vulnerables. Este trabajo exige y merece una formación permanente. A cada uno le compete tomar sus responsabilidades.

---

<sup>12</sup> M<sup>a</sup> Teresa Nuñez (Universidad de A Coruña). *La formación del profesorado para la inclusión educativa*. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano sobre el síndrome de Down. Granada, 30 abril,

Por otro lado, si como repetimos incesantemente, la diversidad está en las escuelas, la formación para responder a ella no debe dirigirse sólo a los especialistas, sino que es esencial también para el profesorado de los grupos ordinarios.

## **SOBRE LA FORMACIÓN ESPECÍFICA DE LOS PROFESIONALES EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Tras una formación inicial obligatoria para ser profesor (que suele oscilar entre 3 y 4 años), el colectivo al que nos referimos realiza, en la mayoría de los casos, un año o dos de postgrado o cursos en atención educativa a personas con necesidades especiales. Lo que cambia de unos países a otros es la obligatoriedad de cursar dicha formación complementaria antes de incorporarse al aula. Los profesores demandan, en general, un sistema de entrenamiento avanzado para atender a la diversidad en las escuelas<sup>13</sup>. En esta línea, es grande la necesidad, sentida por los propios profesionales de potenciar los foros de discusión nacionales e internacionales. Por otro lado, la formación continua que reciben los profesionales está organizada, generalmente, por el Ministerio de Educación, y los temas vienen determinados por él. Dichas actividades formativas se contemplan en los respectivos planes provinciales de formación del profesorado, donde la asistencia no siempre es obligatoria y suelen organizarse durante el horario escolar.

Los temas de formación que más demandan los profesionales están relacionados con los siguientes aspectos:

---

2010.

- conocimiento actualizado de las posibles causas de diversidad y de sus efectos.
- pautas para la orientación familiar;
- estrategias para adaptar el currículo y para la utilización de las tics (tecnologías de la información y la comunicación) en las aulas;
- desarrollo de competencias en los dominios de la comunicación;
- hay que reconocer que la formación del personal se centra esencialmente en la adquisición de competencias técnicas y, aún hoy, el lugar que ocupan los aspectos deontológicos, éticos y humanos es muy pequeño. Partiendo del poco lugar que esta dimensión ocupa en la formación inicial de los profesionales, podremos comprender mejor por qué aquéllos que no reciben un apoyo emocional y psicológico adecuado llegan a un grado de saturación que les conduce incluso al padecimiento de una depresión o a dejar el trabajo.
- apoyos para entablar relaciones con todos los profesionales involucrados en la atención a la diversidad, dentro y fuera del colegio; los profesionales reclaman la necesidad de trabajar estrategias de cooperación educativa, el intercambio de experiencias, para generar trabajo colaborativo entre profesionales y poder abordar así la relación del profesorado del aula con el de los tutores, con el profesorado de apoyo a las necesidades especiales, con los departamentos de orientación y

---

<sup>13</sup> GARCÍA PASTOR, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.

con las instituciones educativas donde cada uno tenga clara su identidad profesional en el seno de un equipo multidisciplinar.

A raíz de todo lo expuesto hasta aquí, pienso que debería existir una formación básica en atención a la diversidad en los planes de estudio de formación inicial del profesorado de todos los niveles educativos (infantil, primaria y secundaria). Junto a esto impartirse una formación más específica a nivel universitario, asentada sobre la profundización de los contenidos, la acción, la investigación y la reflexión sobre las buenas prácticas profesionales.

### **CONCLUSIONES EN EL ALCANCE DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Todas estas premisas e ideas que he ido fundamentando a lo largo de mi discurso pueden condensarse en un decálogo de aspectos básicos a tener en cuenta para el desarrollo de competencias profesionales que, a mi entender, deben guiar el establecimiento de una adecuada formación universitaria en la atención a la diversidad:

1. Hay diferentes vías para llegar a una buena formación que debe ser tanto inicial como permanente; y que debe ser gradual (el estudiante que acaba la carrera no opera, el recién salido el la facultad no es fiscal, pero en educación el recién salido trabaja ya directamente con toda la responsabilidad de formar y ser tutor de alumnos) y acompañada de prácticas (reflexionar en y sobre la práctica).
2. Hay que apoyar al profesorado en su aprendizaje y práctica (no dejarlo solo, que el aprendizaje por supervivencia no es

bueno). Crear encuentros periódicos de apoyo entre profesores de aula, de apoyo y especialistas.

3. Es necesario formar maestros seguros, fuertes, emocionalmente estables.

4. Que sepan comunicar y escuchar. Que sepan ayudar y también pedir ayuda.

5. Hay que tener siempre presente la necesidad del reciclaje. Formar profesionales de la educación que gestionen su propia formación continua, lo que se relaciona con otras competencias básicas como son: la iniciativa, la curiosidad, el dinamismo, el esfuerzo, el afán de superación o la búsqueda de información.

6. Formar profesionales creativos, formados en el uso de las TICs (pero donde los recursos siempre están al servicio de la enseñanza y no al revés).

7. Profesores preparados para luchar contra el fracaso escolar (sin quejas, ilusionados, no tirar nunca la toalla, probar cosas nuevas, innovar ...).

8. Con la idea clara de que la educación prepara para la vida (romper la rigidez del currículo, trabajar no sólo contenidos sino la inteligencia emocional).

9. Enseñar a fomentar el trabajo colaborativo con otros profesionales, enseñar a trabajar en equipo. A fomentar el contacto con las familias, implicando a los padres.

10. En definitiva, y aunque suene a utopía, el objetivo es contar con profesionales de la educación bien formados y



entusiasmados con la educación para obtener como resultado no sólo alumnos bien formados y preparados sino: ¡alumnos felices!

---



## BIBLIOGRAFÍA

### LIBROS

CARDONA, C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estratégicos para la enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson, Prestice Hall.

DE MIGUEL, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Oviedo.

GARCÍA PASTOR, C. (2005). *Educación y diversidad*. Málaga: Aljibe.

GARCÍA SUÁREZ, J.A. (2006). *¿Qué es el espacio europeo de educación superior?: el reto de Bolonia, preguntas y respuestas*. Universitat de Barcelona.

PERRENOUD, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

REICHERT, S.; TAUCH, Ch. (2004). *Trends IV. European Universities Implementing Bologna*. Bruselas: EUA.

\*\*\*

### PERIODICOS CIENTIFICOS

LIZASOÁIN, O; LIEUTENANT, Ch. (2001). La Pedagogía hospitalaria frente a un niño con pronóstico fatal. Reflexiones en torno a la necesidad de una formación profesional específica. *Estudios de Educación*, n. 2, pp. 157-167.

LIZASOÁIN, O. (2007). Reflexiones en torno a la docencia de la Educación Especial en el contexto universitario: el reto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Ciencias de la Educación*, n. 209, pp. 101-117.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* n. 59-60, vol.21, pp. 149- 180.