

## **ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO. APUNTES PARA LA REFLEXIÓN**

**Paco Jiménez y Montserrat Vilá**  
*Universidad de Girona*

### 1. Introducción

Recordamos que en el Boletín de Información del Área de Pedagogía Terapéutica nº 2 (Jiménez, 1981), publicación por aquellas fechas del Departamento de Pedagogía Experimental, Terapéutica y Orientación de la Universidad de Barcelona, exponíamos nuestras opiniones en torno al tipo de profesional (en aquél entonces nos cuestionábamos si pedagogo o psicólogo, no se sabe por qué absurdo reduccionismo) indicado para intervenir en el proceso educativo de niños con necesidades educativas especiales, deficientes entonces, ya que esa terminología no era utilizada por la mayoría de profesionales de la educación en general.

Afortunadamente, la mentalidad respecto a la Educación Especial y a sus profesionales ha ido cambiando desde la práctica y desde la Universidad en relación a los diferentes ámbitos de conocimiento y formación implicados.

Dicha mentalidad ha generado una actitud diferente y el trabajo y estudio relacionado con niños con necesidades educativas especiales (n.e.e.) se ha ido desarrollando de manera cada vez más rigurosa desde las distintas disciplinas que abordan dichos planteamientos psicoeducativos.

Posiblemente, uno de los problemas principales que impiden abordar la realidad educativa, compleja, rica y a la vez desafiante, quizás sea la falta de claridad en los criterios que definen el qué, el cómo y el cuándo de la respuesta educativa más pertinente, así como también la falta de concreción de la diversidad de tareas a desarrollar por los distintos profesionales que en ella trabajan.

En este sentido, pues, es necesario hacer un esfuerzo en pensar y planificar planes de formación que posibiliten el destierro definitivo del carácter de precariedad y provisionalidad en que se encuentra la atención educativa de niños con n.e.e., a pesar de reconocer tímidos cambios que se han producido en la práctica como respuesta a un cambio conceptual y teórico real, ya que no reconocerlo sería obviar la evolución de algunas prácticas educativas actuales hacia una propuesta de una nueva escuela abierta a todos y de carácter comprensivo. Todo ello, creemos que contribuiría a que todos los profesionales se sintieran copartícipes y responsables en la escuela, del trabajo que debe realizarse.

En primer lugar, es necesario eliminar falsos atributos jerárquicos entre unos ámbitos de conocimiento y otros y comprender, o como mínimo hacer un esfuerzo por comprender, que tanto los profesionales de un ámbito de conocimiento determinado como los de otro ámbito de conocimiento específico tienen una importancia paralela en el trabajo, hecho en colaboración, de atención a la diversidad de todos los niños en la escuela. Es habitual que los profesionales de un ámbito concreto tengan cierta tendencia a creer que son, si no los únicos sí los primeros, en la competencia de conjugar la respuesta educativa adecuada para dar la respuesta idónea a las necesidades educativas de todos los alumnos.

Es necesario pues, que todos los profesionales reconozcan que los conocimientos sobre el desarrollo psicopedagógico del niño y adolescente con n.e.e. son útiles, es decir, que deben de ser interrelacionadamente utilizados.

Es también importante aclarar que no hay profesionales que establecen de manera exclusiva la valoración y profesionales que se dedican exclusivamente a intervenir, ya que eso sería como aceptar la restricción que significa que unos se limitan a unas tareas y otros a otras.

Pensamos que el problema clave quizás resida en la exclusivización del trabajo de un profesional o de otro o creer que el ámbito de las n.e.e. debe ser reivindicado por alguien (profesional, ámbito de conocimiento, corriente de pensamiento, etc.) como propiedad exclusiva.

En verdad, en muchos casos se da mucha o poca importancia a diferentes aspectos en función de la formación recibida; en ocasiones, por ejemplo, se da escasa importancia a herencias y a aspectos biológicos y a esto o lo otro, y en este sentido, deberíamos darnos cuenta de que las tentativas de confiar a unos u otros profesionales (de manera exclusiva) no pueden redundar más que en una solución parcial del problema escolar de los niños con n.e.e. y de todos los niños de la escuela.

De todo lo anterior deberíamos deducir que no es positivo establecer rivalidades entre los diferentes profesionales dedicados a la atención de la diversidad de necesidades educativas de los niños en la escuela.

Desde estas líneas, queremos aportar reflexión a todos los profesionales y solicitar la coparticipación y la colaboración a la hora de tratar los planes de estudios, así como en aportar visiones de concepción y actuación complementarias y verdaderamente compartidas.

Evidentemente, no es sencillo responder al marco tipológico de formación de dichos profesionales, entre otras cosas porque tampoco es sencillo encontrar el tipo de respuesta, o mejor dicho ponernos de acuerdo sobre el tipo de respuesta que deben ofrecer los profesionales a las n.e.e. de los alumnos.

Es también evidente que en los últimos años se ha trabajado mucho sobre los sistemas de formación para los profesionales, se han revisado algunos planes de estudio y se han implantado, se han conformado nuevas titulaciones, etc.

En la actualidad, concretamente durante esta década de los noventa, a diferente ritmo, en las distintas universidades del estado español, se están implantando los planes de estudio, y ya antes de haber experimentado la primera promoción, nos estamos cuestionando la eficacia o el acierto de los mismos en relación a la demanda del contexto cultural, social, laboral y económico.

Por otra parte, algunas administraciones llegan a considerar que la formación es de alguna manera un lujo y que además cuesta cara.

Antes de tomar pues, alguna decisión respecto a qué formación ofrecer, sería conveniente y urgente convencerse de que la planificación y el desarrollo de la educación en los diferentes niveles del sistema educativo deben estar muy vinculados al sistema de formación. Si no se está convencido de lo anterior la propuesta de formación no estará relacionada con lo que en realidad el contexto socio-educativo requiere, y si esto sucede en el entorno normal no digamos de cuando de niños con n.e.e. se trata.

Por eso es necesario convenir que es urgente que el mundo de la formación y el mundo de la práctica vayan aproximando posiciones y lleguen a encontrarse. No es posible mantener esa disociación y sobre todo no es posible que algunos profesionales y/o algunas corrientes de pensamiento se ubiquen en la certeza, situándose otros en la duda permanente.

Por otra parte, las instituciones formadoras deben tomar conciencia y cuestionarse si el tipo de formación que pueden ofrecer a los profesionales debe ser de una manera o de otra, si debe, por ejemplo tomar un carácter preferentemente académico, o bien fundamentalmente profesional, es decir, más estrechamente vinculado a las necesidades y a las prácticas reales.

Actualmente muchos creen que, de forma inicial, es necesario dar una formación de base común para todos los profesionales, y que si es preciso, en el marco de la formación continua, se generen ámbitos de formación específica para abordar cuestiones que no es

posible tratar y analizar en el marco genérico, evitando, claro está, que eso no genere un divorcio evidente entre profesionales.

En consecuencia, será necesario plantearse y resolver en lo posible una serie de interrogantes tales como:

- ¿qué formadores hay en la formación inicial?
- ¿qué formadores queremos, generalistas o especialistas?
- ¿han tenido ocasión los formadores de experimentar y estructurar el saber para transmitirlo?
- ¿qué actitud tienen esos formadores ante un currículum único?
- ¿hasta qué punto desde una formación específica se puede aportar algo a una formación general?
- ¿debe dar la formación respuesta a todas las especificidades?
- a la hora de dar una respuesta ¿qué institución está al día?
- ¿quién controla que la institución esté al día?
- ¿cómo se ponen en cuestión los sistemas de formación y cómo se evalúan?
- ¿cómo se resuelve el problema del distanciamiento entre institución formadora y la escuela?
- ¿se dan respuestas reales a los que quieren formarse?

Por otra parte, la institución formadora deberá saber relacionar investigación y formación, y responder a las necesidades de los futuros prácticos para que puedan ser capaces de dar respuesta a las necesidades educativas de todos los niños en una escuela para todos y si es posible a través de diferentes modalidades de organización.

2. Esbozo de las funciones desarrolladas por el profesional de Educación Especial a lo largo de la historia. Antecedentes y estado de la cuestión

Una de las formas para conocer y deducir cuál ha sido la función de los profesionales durante estas últimas décadas y cuáles las exigencias actuales y futuras, es el análisis de las funciones que se especifican en libros y manuales que tratan el tema, pero esta indagación debe realizarse también, y sobre todo, a través del análisis de las prácticas reales.

La Ley General de Educación (1970) mencionó por primera vez en la historia de las instituciones educativas españolas, la figura del licenciado en pedagogía terapéutica (artículo 50), al que asignaba funciones en el seno de equipos específicos.

Sucesivas disposiciones de distinto rango han ido configurando la imagen profesional, al mismo tiempo que le asignaba tareas apropiadas (Véase O.M. - de 16 de Junio de 1972, BOE de 12 de Julio de 1972).

A partir de aquí se va fraguando progresivamente el currículum para la formación de los licenciados en Pedagogía Terapéutica, por ejemplo el día 1 de Octubre de 1976 el Ministerio de Educación y Ciencia en el BOE de 21 de Julio de 1977, aprueba el plan de estudios del segundo ciclo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona y en concreto para la Especialidad de Pedagogía Terapéutica.

El Real Patronato de Educación y Atención a deficientes en el Plan Nacional de Educación Especial (1979), elaborado en Alcalá de Henares, en su tercera ponencia, dedicada al personal y a su formación, integra ampliamente aquellas demandas y replantea globalmente necesidades, funciones y preparación de los profesionales. En definitiva los estudios de Pedagogía Terapéutica se proponen para la formación de los profesionales de la Educación Especial capaces de asumir a nivel superior las tareas y servicios propios de la especialidad. En concreto una enumeración de tareas del Pedagogo Terapeuta abarcaba cuando menos las siguientes:

- a) atención, orientación, enseñanza y educación de sujetos deficientes, minusválidos e inadaptados;
- b) dirección y coordinación de centros, equipos e instituciones educativas especializadas;
- c) participación en equipos médico-pedagógicos y psicosociales;
- d) planificación de actividades educativas especializadas;
- e) investigación y experimentación;

- f) formación de profesores especializados a distintos niveles;
- g) elaboración de métodos y técnicas adecuadas; y
- h) promoción de iniciativas e innovaciones de alcance social.

Ante la presentación de las diferentes opciones parece indispensable planificar el estudio de lo que podría ser la función del, por aquellas fechas, profesional terapeuta frente al niño con n.e.e.

En este sentido, pues, si el educador debe en todos los casos participar en el establecimiento de un plano de la personalidad del niño y utilizar ese plano para su acción educativa es evidente que cada uno de los programas de las diferentes opciones deberá referirse a este esquema base. Sin duda es necesario precisar lo que quiere decir para el educador establecer el plano de la personalidad y a la vez especificar lo que puede ser la acción educativa que de ello se deriva.

Mucho más que en un plano etiológico y estático, interesa al educador (en su trabajo cotidiano con el niño) establecer un plano dinámico y significativo en su vida cotidiana de los rasgos característicos del mundo vital del niño con determinadas dificultades en los procesos de aprendizaje. Es cierto que el niño manifiesta su manera de ser por medio de su comportamiento, por su manera de vivir, sufrir y defenderse con y contra su inadaptación, por la manera como se percibe a sí mismo y al entorno y cómo se sitúa en ese entorno.

Para conocer al niño con n.e.e., guiarlo y ayudarlo a desarrollarse, es preciso poseer una información sobre las características de sus necesidades educativas, utilizar este conocimiento en contacto con el niño y tener la intención de tratarlo dentro de una cierta óptica. Esto supone una información sobre las n.e.e., una toma de conciencia de la significación psicológica de la diversidad, una acción educativa que tiene en cuenta lo que ya se hace y que se orienta específicamente en unos cuadros institucionales dados.

## 2.1. Dimensiones implicadas en la formación de los profesionales

Desde una perspectiva global, podemos afirmar que la valoración de la figura del profesional ha aumentado considerablemente desde que la sociedad se ha ido interesando por ofrecer una respuesta educativa cada vez más adecuada a los niños con n.e.e.

En realidad, existen muchos factores que influyen en los roles y funciones del profesional que realiza tareas en los servicios escolares a veces parecidas a las del psicólogo clínico. Es decir, que de alguna manera y en algunas situaciones, realiza funciones relacionadas con el diagnóstico y el tratamiento psicológico, además de dedicarse a los planteamientos educativos en general.

Si aceptamos que existen distintos factores que influyen en los roles, creemos que dicha situación se debe a que al no existir un rol definido, al profesional se le obliga a estar entrenado en diferentes niveles, algunos altamente sofisticados, a tener diferentes perspectivas teóricas y a conocer un conjunto de destrezas necesarias para las múltiples demandas.

Tampoco podemos olvidar que también debe realizar, a menudo, funciones de valoración de alumnos con n.e.e. para saber tomar decisiones en relación a qué niveles de educación se necesitan en función de los distintos procesos de desarrollo y aprendizaje a los que tiene que dar respuesta, para definir qué tipo de relación se debe establecer con los padres y profesores y para determinar qué papel debe jugar en una elaboración de programas colaborativos, etc.

Es evidente que el programa educativo está íntimamente ligado al profesional. Y en este sentido, el profesional debe investigar desde una perspectiva pluridisciplinar que contemple múltiples facetas del problema: ¿cómo pueden ayudar a la actividad escolar?, ¿cuál es la función en un centro escolar?, ¿cuáles son sus tareas de trabajo colaborativo con los distintos profesores y profesionales?, etc.

Ciertamente hemos de convenir que una de las exigencias y de las urgencias prioritarias de la institución formadora, la Universidad en este caso, ha de ser capaz de percibir las demandas sociales en el ámbito de la política educativa.

El profesorado de los servicios educativos está explicitando, cada vez con más precisión y preocupación, cuáles son sus necesidades y por ello la Universidad debe trabajar para dar respuesta a las mismas, pero debe hacerlo desde su capacidad para apoyarse en la diversidad de experiencias y de investigaciones que desde los diferentes ámbitos de conocimiento se están desarrollando, que inciden en el ámbito educativo y que, en la mayoría de ocasiones, no trascienden al plano formativo de manera eficaz.

La realidad actual nos muestra a la mayoría de los profesionales de la educación con una necesidad real de formación en relación a las competencias y habilidades para articular respuestas educativas a los problemas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de algunos alumnos. Debemos tener en cuenta que los alumnos con n.e.e. se han ido incorporando de una manera más o menos gradual a la escuela, recordemos el Plan de Integración que se reguló a través del Real Decreto 334/1985. Además, tenemos que añadir que la presión social también ha ido ejerciendo su reivindicación en ese sentido.

Por otra parte, hemos de tener en cuenta que el Real Decreto citado contempla el perfeccionamiento de los profesionales en ejercicio.

Por esas y por otras razones se justifica la importancia de esa formación para que sea posible, en el marco de una escuela integradora, las actuaciones profesionales que la heterogeneidad de alumnos exige.

Dicha educación integrada en el ámbito de la Reforma (LOGSE, 1990) ha supuesto la necesidad de trabajar en el marco de un currículum abierto y flexible, la exigencia de modificar aspectos organizativos del centro educativo y del trabajo en el aula, además se ha hecho también necesario generar un proceso de adquisición y desarrollo de nuevas prácticas y procedimientos metodológicos, así como se ha tenido igualmente que incidir, aunque creemos que no lo suficiente, en generar nuevas actitudes que, en algunas ocasiones han polemizado con el tema de la profesionalización y de su priorización. Polemización que ha provocado como contrapartida la aparición de nuevas orientaciones en el trabajo de los profesionales.

Es evidente que en base a lo que acabamos de exponer, pero sobre todo en base a la diversidad de problemas que en la práctica de hoy se plantean en una escuela que pretende educar en la diversidad, creemos conveniente analizar la situación actual, las diferentes interconexiones entre ámbitos de conocimiento, la complejidad de configurar colaborativamente, entre profesores y profesionales especialistas, los planteamientos curriculares adecuados a los distintos alumnos, etc. De hecho, conocer cómo han existido trabas y problemas para ir haciendo realidad una política de integración escolar no es demasiado difícil, existen muchos trabajos al respecto (González y Escudero, 1987; Illán, 1989; García Nadal, 1993; Pujolás, 1996), los cuales intentan resaltar la complejidad y trascendencia de dicho proceso.

No se puede dudar del interés formador de la Universidad, que pretende la formación y actualización de los profesionales que trabajan en la escuela en general y aquellos que se centran en este ámbito en particular. Tampoco podemos dudar que los contenidos de formación, además de ofrecer información acerca de los diferentes temas, pretenden ofrecer, en muchas ocasiones, contrastes y análisis de las diferentes experiencias que se llevan a cabo en la práctica diaria.

No hemos olvidado que el objetivo principal que se persigue con la formación, es facilitar al profesor orientación sobre las funciones que deberá ejercer en función de las nuevas demandas que la atención a la diversidad requiere. Por lo tanto, la Universidad deberá ofrecer todos aquellos conocimientos conceptuales, de procedimiento y actitudinales que la atención a la diversidad plantea desde un punto de vista no solamente teórico y conceptual sino también institucional.

Creemos que los éxitos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los profesores, están muchas veces en relación directa con unas orientaciones de calidad contextualizadas y teóricamente bien fundamentadas provenientes del profesorado de la Universidad.

### 3. Situación actual

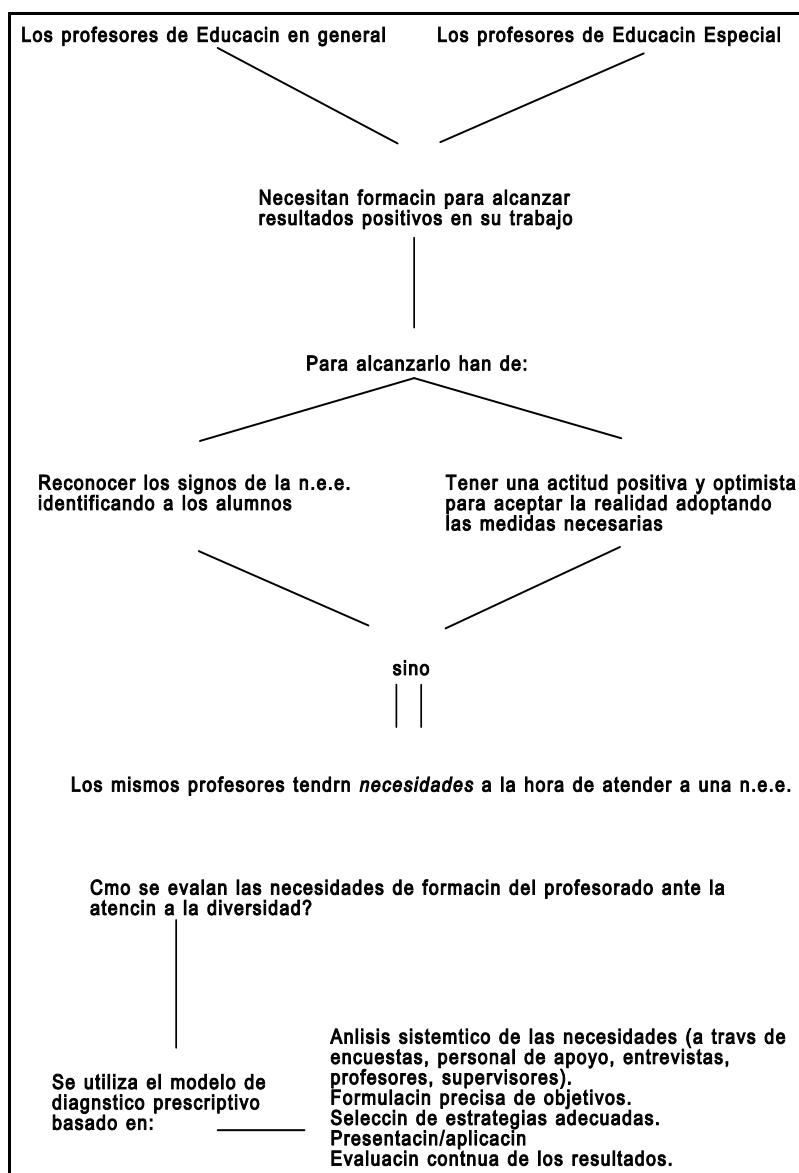
En la actualidad no es ninguna novedad afirmar que uno de los problemas, si no el primero sí el que más preocupa al colectivo de profesionales de la educación en general, es el tema de la formación inicial y permanente del profesorado. Ciertamente es uno de los deberes pendientes en la Universidad, especialmente ahora que se está poniendo de moda llevar a cabo la revisión de los planes de estudio, ahora que estamos en un período de crisis permanente y ahora que no acabamos de saber por dónde empezar.

El tema es preocupante y más teniendo en cuenta que uno de los pilares claves de cualquier proceso de implementación de una reforma educativa es la formación de los profesionales en ella implicados.

Esta preocupación hace tiempo que se está convirtiendo en problemática y se está encerrando en una gran cantidad de expectativas, de las cuales se hace difícil arrancar hacia un proceso de avance real.

En esta situación, en primer lugar creemos que es fundamental tomar conciencia de que para que la reforma educativa se desarrolle positivamente esto depende en buena parte de la formación del profesorado. Es necesario enfrentarse al problema con decisión y ofrecer alternativas que ayuden a su evolución, a través de nuevas ideas y nuevas estrategias de formación. Para ilustrar lo anterior podemos observar la Figura 1, la cual ofrece ideas a tener en cuenta en la determinación de las principales necesidades de formación.

En este sentido, se han realizado variedad de estudios que intentan resaltar que la realidad que plantea la escuela abierta a la diversidad demanda una formación que sea fruto de un debate y una discusión interdisciplinarias que posibiliten la existencia tanto de elementos de reflexión como de modelos de formación (OCDE, 1994; Balbás, 1995; Reynolds, 1990; Mitler, 1993).



**Figura 1. Necesidades de formación permanente del profesorado**

Ciertamente éste es un tema muy complejo y denso que en una publicación de estas características no podemos profundizar suficientemente, de todas maneras, desde estas líneas quisiéramos generar y ofrecer líneas de trabajo para tratar de encontrar posibles soluciones a los nuevos currícula de formación y responder a cuestiones ya planteadas en líneas anteriores. Creemos que la formación del profesional que debe dar respuesta a la diversidad de alumnos en la escuela, debe contemplarse como un elemento básico para que los procesos de atención a la diversidad en el aula y fuera de ella se desarrollen de la manera más adecuada.

Para sintetizar algunas ideas anteriores, consideramos pertinente hacer referencia a la clasificación elaborada por Birch y Reynolds (1982), en relación a los profesionales que deben dar respuesta a la diversidad de niños con necesidades educativas especiales, tanto en medio formal como no formal, a saber:

1. Los profesores tutores que tienen alumnos con n.e.e. en el aula. La formación de estos profesionales se realiza fundamentalmente en las diplomaturas de Magisterio de las Facultades de Educación.
2. Los profesores de apoyo y los profesores especialistas que trabajan en la escuela y que también se forman en el mismo tipo de instituciones que los anteriores.
3. El profesional que apoya al profesor de Educación Especial. Se trata de profesionales que asesoran en determinados problemas de la Educación Especial: pedagogos, psicopedagogos, logopedas, psicomotricistas, etc. Su formación tiene lugar en las Facultades de Ciencias de la Educación y Psicología.
4. También podrían contemplarse aquellos profesionales que intervienen en medio educativo no formal y que realizan tareas muy variadas como las que ejercen los monitores, educadores sociales, etc.

Una vez realizada dicha síntesis y contextualizando al profesional en el ámbito escolar, es necesario establecer diferentes momentos de formación de los profesionales, como pueden ser:

1. Formación inicial.
2. Formación permanente.
3. Formación en la práctica.

Aunque no entremos plenamente en el análisis de la cuestión, sí creemos acertada la aportación que hace Reynolds (1990), respecto a la formación inicial, identificando una serie de dilemas, sobre los que se mueve la formación de los profesores y sobre los que no hay claridad ni coincidencia de criterios y sobre los cuales se debería trabajar para tratar de resolver en lo posible problemas tales como:

1. Doble formación, general y especial, o la formación única especial.
2. Formación categórica frente a formación no-categórica.
3. Especialización por áreas o especialización por etapas o niveles.
4. Formación para el trabajo directo con el alumno o para el asesoramiento y el trabajo indirecto.

En ese sentido algunos trabajos (López Melero, 1990; Cuomo, 1991; Suárez, 1991; Orcasitas, 1991; Parrilla, 1992; Balbás, 1994; Jiménez, 1995) han intentado profundizar en los diferentes dilemas y proponer líneas de trabajo en el sentido de proponer una ampliación de la formación de los profesionales de la atención a la diversidad desde el papel exclusivamente didáctico hasta una función de asesoramiento, colaboración y formación cooperativa entre todos los profesionales.

Respecto a la formación permanente, resulta evidente la necesidad de una formación continua del profesorado dada la situación de cambio que ha generado la atención a la diversidad en el aula, entre otras.

Para Parrilla (1992), las tres funciones básicas de la formación permanente se plantearían desde los siguientes ejes:

1. Una función de especialización, dirigida a los profesionales de la educación general que se especializan en Educación Especial tras un período de dedicación a la enseñanza.
2. Actualización de conocimientos de los profesores tutores en temas de Educación Especial.
3. Profundización y desarrollo en la especialización del profesorado de Educación Especial.

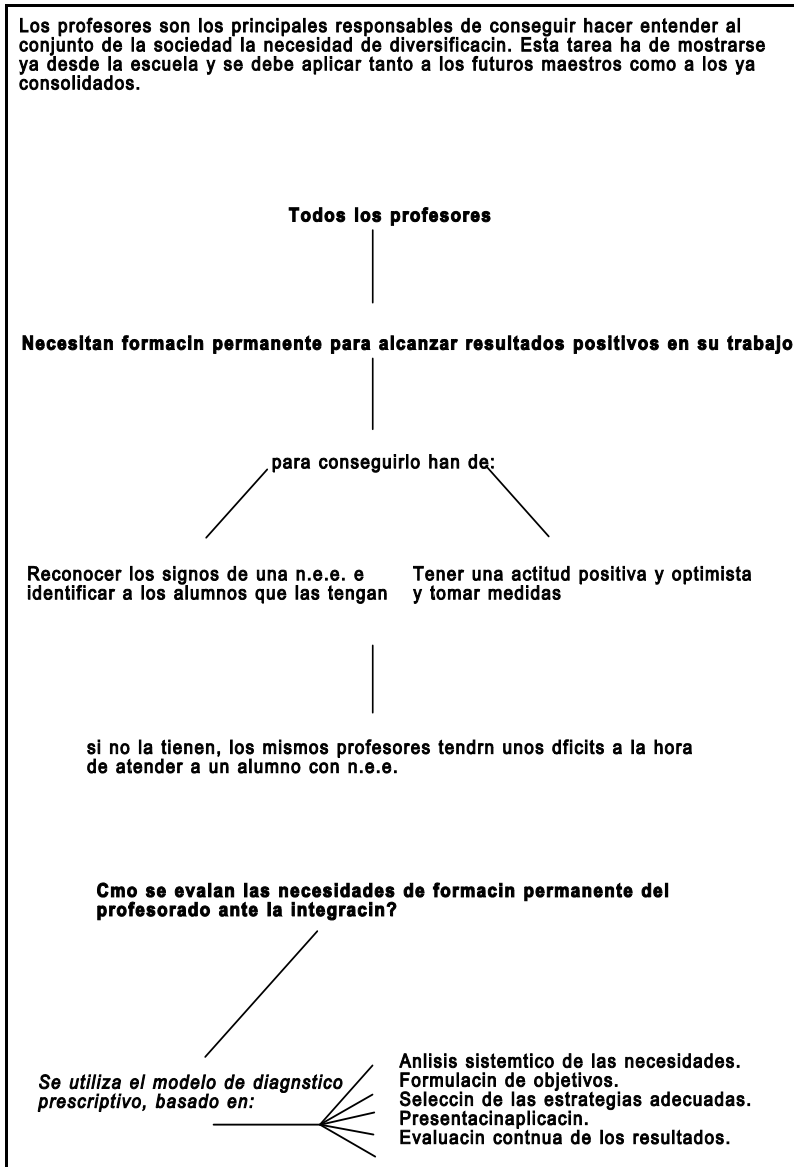
La Reforma del Sistema Educativo y la aparición en escena de las n.e.e. del alumno ponen de manifiesto una serie de hechos y retos en la formación continua del profesorado, tanto inicial como permanente, tal como se desprende del estudio realizado por Balbás (1994: 162-165):



1. Redefinición del rol docente que implica la puesta en marcha de programas de formación actualizados.
2. Los profesores de Educación Especial y ordinaria necesitan una preparación específica para afrontar con éxito las nuevas funciones encomendadas.
3. Poca clarificación y definición de la nueva situación que genera la integración de alumnos con n.e.e.
4. Se aboga por una formación inicial común entre los profesores de educación ordinaria y especial.
5. Adaptación de los programas de formación a las demandas.
6. Implicación del profesorado en el diseño de la formación permanente.
7. Partir de la identificación y análisis de necesidades.
8. Los profesores en formación adolecen de experiencias prácticas en integración.
9. Reconversión de las funciones del especialista: orientar y asesorar.
10. Formación orientada a la práctica.
11. No existe un consenso sobre cuáles son las competencias que se requieren.
12. La mayoría de autores coinciden en un conjunto de conocimientos y competencias que deben poseer los profesores y que se convierten en necesidades de formación: Principios de la integración, aspectos legales, recursos y sistemas de apoyo, características de los niños, actitudes, ambiente de aprendizaje, diagnóstico de necesidades, selección y diseño del currículum, gestión de clase, evaluación de los alumnos, planificación y administración y, comunicación e interacción.

Para sintetizar este apartado de formación permanente, ofrecemos la Figura 2 donde contemplamos el proceso de evaluación de necesidades de formación del profesorado.

Por otra parte, queremos manifestar que en relación a la respuesta actitudinal de los profesionales relacionados con la Educación Especial respecto a la atención de las necesidades educativas de los alumnos, los profundos cambios que ello provoca tanto dentro como fuera del contexto escolar invitan a reflexionar sobre los procesos que generan unas determinadas actitudes sobre el tema de la diversidad.



**Figura 2. Evaluación de las necesidades de formación permanente del profesorado: estrategias**

El conocimiento, la información y la comprensión de las dificultades de los alumnos con n.e.e., así como la confianza en su propia competencia profesional y la calidad y disponibilidad de los soportes adicionales, son las bases para provocar un cambio de actitud favorable a la atención a la diversidad (Beveridge, 1993). No obstante, a la actitud de los profesionales también tendríamos que contemplar la generación de actitudes de los padres (García Pastor, 1991) y de los propios compañeros (Lewis y Lewis, 1988) hacia la diversidad.

Por otra parte, la atención educativa de alumnos con n.e.e. en una escuela para todos debe producir un cambio tan radical que implique una recomposición del espacio organizativo, de tal envergadura que sea capaz de resquebrajar las viejas y obsoletas estructuras organizativas de la escuela. Pero este cambio organizativo no puede sino plantearse desde un posicionamiento del centro escolar en favor de la atención a la diversidad, donde, como "estructura vivencial" asuma e implique a todos los componentes que lo conforman en un proyecto común. La propuesta de cambio que lleva implícita la atención a la diversidad nos conduce a un análisis de los procesos de percepción, pensamiento y actuación del profesorado, sobre el cual recae la práctica educativa integradora ante este nuevo reto (González y Escudero, 1987).

Por tanto, los profesionales implicados en ello igualmente quedarán afectados por unas nuevas exigencias y sus prácticas profesionales, así como su formación, indudablemente tienen que ser abordados en la misma dirección.

Como conclusión, queremos aprovechar las palabras de García Pastor (1993: 220-221) cuando afirma:

*"(...) no necesitamos especialistas en distintos tipos de niños, necesitamos especialistas en distintos tipos de problemas educativos. Convendría llamar la atención sobre este aspecto porque algunos teóricos y prácticos, ignorantes de los grandes retos que esta propuesta supone, creen que se pueden desechar los problemas con la misma facilidad que los términos y proponen respuestas muy simples a problemas muy complejos. Nunca estuvo más claro que dar respuesta a determinadas necesidades educativas requiere de un conocimiento experto difícil de adquirir".*

#### 4. Una experiencia real: necesidades de formación de los maestros de Educación Infantil y Primaria en relación a la atención a la diversidad

El equipo de profesores de Educación Especial de la Universidad de Girona estamos trabajando actualmente en la investigación *Evaluación del proceso de integración escolar de los alumnos/as con necesidades educativas especiales en la provincia de Girona 1984-1994. Una propuesta de formación del profesorado*. Su finalidad general es obtener información sobre cómo se está llevando a cabo, en el contexto educativo de Girona, el proceso de integración educativa, centrándonos en el estudio de distintas dimensiones (itinerarios seguidos por los alumnos, documentos formales de los centros educativos, propuestas curriculares, estudio sobre el profesorado -actitudes, experiencia, expectativas, formación, etc), con la intención de elaborar finalmente una propuesta de diseño curricular de formación del profesorado que lo capacite para responder a los retos que supone la integración en la nueva perspectiva de la Reforma Educativa (Jiménez y Pujolas, 1995; Jiménez, Pallisera y Vilá, 1995; Vila, Jiménez y Pallisera, 1995; Pujolás y otros, 1996).

En el marco de este estudio sobre la evaluación del proceso de integración escolar de alumnos con n.e.e., una de las fases de trabajo realizadas se ha centrado (a través de un cuestionario primero y una entrevista en profundidad después) en el análisis, por una parte, de los aspectos de la formación inicial de los profesores de educación infantil y primaria que ellos perciben como los que más les han ayudado en la atención de los alumnos con n.e.e. en sus prácticas educativas diarias, y por otra, en el análisis de cuáles creen ellos que son las necesidades de formación prioritarias para los profesores que atienden como ellos a alumnos con n.e.e.

En un primer momento, el estudio de aquellas preguntas del cuestionario relacionadas directamente con los dos ámbitos de análisis que acabamos de definir y que reflejan la opinión de los maestros y maestras implicados en la atención a la diversidad, es concretamente lo que nos ha permitido realizar una primera aproximación a las necesidades formativas de estos profesionales. A partir de estas aportaciones, creemos que podemos formular algunas primeras propuestas y sugerencias a tener en cuenta en la formación inicial de los profesores y profesoras de escuela infantil y primaria, así como plantear las estrategias necesarias en la investigación para obtener más y mejores datos que nos permitan, más adelante y utilizando la información que nos proporcionará el estudio de otras dimensiones evaluadas, elaborar, de forma completa, un Proyecto de Formación de Profesores.

Así pues, y de forma resumida, fruto del análisis de las respuestas a este tipo de preguntas, deducimos como conclusiones, primeras y provisionales, las siguientes:

1. Como aspecto o elemento de la formación que más ha ayudado a los maestros, se destaca la experiencia profesional. En cambio, como necesidades de formación prioritaria la categoría experiencia la encontramos en un porcentaje muy pequeño. Una posible explicación reside en el hecho de que la mayoría de los maestros y maestras que están trabajando actualmente recibieron su formación anteriormente a la promulgación del Decreto 117/84 de Ordenación de la Educación Especial en Cataluña; por lo tanto, apenas recibieron en su formación elementos para trabajar en la atención a la diversidad; en este caso, ha sido la experiencia lo que les ha aportado más orientaciones, recursos y criterios de intervención para la atención a la diversidad. Sin embargo, una gran mayoría de

maestros (71%) consideran que la formación específica es imprescindible para la atención a la diversidad.

2. Observamos que otro de los aspectos que un porcentaje considerable de maestros resaltan, como factor importante de formación que ha contribuido a la atención a la diversidad, es la realización de actividades de formación complementaria. Ello nos lleva a pensar que la oferta de actividades de formación complementaria, en forma de jornadas, seminarios, cursos, etc., es bien recibida y valorada.

3. Buena parte de los maestros consideran que la actitud positiva y favorable respecto a la diversidad es un componente formativo muy importante en la atención de niños con n.e.e. en el aula ordinaria. Esto nos lleva a confirmar la necesidad de contemplar en los programas formativos para maestros el trabajo de las actitudes. Dimensión, por otra parte, apenas considerada en los planes de formación inicial y en actividades de formación complementaria.

4. Encontramos un número considerable de respuestas que seleccionan como necesidades prioritarias de formación las relaciones con el asesoramiento y el apoyo en el trabajo. Es evidente que hablar de asesoramiento y apoyo por parte de especialistas no puede ser estrictamente considerado un elemento o un factor propio de un proyecto de formación. De todas maneras, lo que sí refleja es que en la práctica de las aulas es una dimensión percibida como notablemente necesaria y positiva por los maestros. Esta consideración nos hace pensar que seguramente uno de los aspectos metodológicos y de estrategias a trabajar en los planes de formación sea la familiarización y el hábito de trabajo en equipo, de participar en grupos interdisciplinarios (que puede seguir distintas modalidades: por ejemplo, alumnos de los mismos estudios, pero de especialidades distintas, o bien alumnos de estudios diferentes, pero con temas de estudios comunes...)

A partir de estas observaciones podemos afirmar que, sin lugar a dudas, se hace absolutamente necesario plantear el tema de la formación del profesorado y la atención a la diversidad desde una perspectiva de cambio. Tal como queda reflejado en el análisis que hemos presentado, es importante trabajar en el diseño de nuevos proyectos de formación inicial, pero a su vez, también la formación permanente merece especial atención y nuevos planteamientos.

Sabemos que, entre las principales dimensiones que deben formar parte de estos nuevos diseños de formación han de considerarse imprescindiblemente, por una parte, el trabajo de las actitudes y, por otra, la participación de forma habitual en equipos de trabajo de distintas características y con diversas finalidades.

En relación a los demás componentes de dichos planes de formación, es decir, a los relativos a los contenidos conceptuales y procedimentales, será el análisis de la totalidad de las preguntas del cuestionario lo que nos dará las primeras pistas informativas. De todas maneras, nos encontramos todavía en una de las fases de un proyecto de investigación mucho más amplio. Seguramente, será el análisis y la contrastación de los datos obtenidos a través de las distintas fases, lo que nos permitirá fundamentar rigurosamente un proyecto de formación de profesores adecuado a las necesidades de una escuela que, en verdad, sea para todos.

#### Bibliografía

Beveridge, S. (1993). *Special educational needs in school*. London: Routledge.

Birch, J.K. y Reynolds, M.C. (1982). Special Education as a profession. *Exceptional Educational Quarterly*, 2 (4), 1-13.

B.O.E de 21 de julio de 1977. Planes de estudios del segundo ciclo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona. Especialidad de Pedagogía Terapéutica.

Balbás, M.J. (1994). *La Formación Permanente del Profesorado ante la Integración*. Barcelona: PPU.

Balbás, M.J. (1995). *Proyecto Docente de Educación Especial*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Cuomo, N. (1991). ¿Dificultades de aprendizaje y/o enseñanza?. En Zabalza, M.A. y Alberte, J.R. (Eds.). *Educación Especial y formación de profesores* (pp.15-52). Santiago: Tórculo.

Decret 117/84 sobre Ordenació de l'Educació Especial a Catalunya. D.O.G. de 18 de abril de 1984.

García Nadal (1993). *Niveles de desarrollo y uso de una innovación por parte de los profesores*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Murcia.

García Pastor, C. (1991). Dilemas en la formación del profesorado para la integración. En Zabalza, M.A. y Alberte, J.R. (Eds.). *Educación Especial y formación de profesores* (pp.253-268). Santiago: Tórculo.

García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU.

González, M.T. y Escudero, J.M. (1987). *Innovación Educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

Illán Romeu, N. (1989). *La Integración Escolar y los Profesores*. Valencia: Nau libres.

Jiménez Martínez, P. (1981). Educación Especial, ¿psicólogo o pedagogo?". *Butlletí de Pedagogia Terapèutica*, 28-30. Barcelona: Departament de Pedagogia Experimental, Orientació i Terapèutica. Universitat de Barcelona.

Jiménez, P. y Pujolas, P. (1995). La integración escolar en la enseñanza secundaria: la estructura del aprendizaje cooperativo, un método de trabajo en el aula compatible con la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos. En Salvador, P., León, M.J. y Miñán, A. (Eds.). *Integración escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional* (pp.63-72). Granada: Actas de 1as XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial.

Jiménez, P., Pallisera, M. y Vila, M. (1995). *Integración escolar y formación del profesorado. Análisis de un cuestionario*. En XII Reunión Científica Internacional de AEDES. Murcia: Universidad de Murcia.

Lewis, A. y Lewis, A. (1988). Young children's attitudes. After a period of integration towards peers with severe learnings difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 3 (3), 161-171.

Ley General de Educación (B.O.E. n.187 del 6/8/1970) del 70.

Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) (1990). Ley 1/1990 de 3 de octubre. B.O.E., 4-10-1990.

López Melero, M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Cuadernos Puerta Nueva, Junta de Andalucía.

Mittler, P. (1993). La colaboración entre padres y educadores de niños deficientes: una necesidad. *Perspectivas*, 17 (3), 185-195.

O.C.D.E. (1994). *L'integration scolaire des enfants et adolescents handicapés. Ambitions, théories et pratiques*. Paris: CERI-OCDE.

Orcasitas, J.R. (1991). La formación de profesionales de la educación especial. En Acosta, V. y otros (Ed.). *Programas de evaluación e intervención en educación especial*. La Laguna.

Parrilla, A. (1992). El centro escolar ante la integración. En IDEM. *El profesor ante la integración escolar: imestigación y formación* (pp.138-155). Madrid: Cincel.

Pujolas, P. y otros (1996). Evaluación de la integración escolar: de la perspectiva de análisis individual a la perspectiva de análisis curricular. En Jurado, P. y otros (Eds.) *Las necesidades*

*educativas: presente y futuro* (pp.299-306). Bellaterra. Dep. Pedagogía Aplicada. U. Autònoma Barcelona.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial. (B.O.E. 16-3-1985).

Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes (1979). *Plan Nacional de Educación Especial*. Madrid: Fundación General.

Reynolds, M.C. (1990). Educating Teachers for Special Education students. En Houston, W. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp.423-436). New York: MacMillan.

Suárez, A. (1991). El profesor del aula ordinaria ante las dificultades en el aprendizaje. En Zabalza, M.A. y Alberte, J.R. (Eds.). *Educación especial y formación de profesores* (pp.201-212). Santiago: Tórculo.

Vila, M., Jiménez, P. y Pallisera, M. (1995). Evaluación del proceso de integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales en la provincia de Girona (1984-1994). Un cuestionario para profesores. En Salvador, P.; León, M.J. y Miñán, A. (Eds.). *Integración escolar. Desarrollo curricular, organizativo y profesional* (pp.251-262). Actas de las XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Granada.