

## Trabajo Fin de Grado

La formación inicial del profesorado en atención a la  
diversidad en educación infantil en España

*Teacher's initial training in diversity outreach in  
pre-school education in Spain*

Autora

María Iruela Sanz

Directora

Juana Soriano Bozalongo

Facultad de Educación

2017

# **LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA**

<b>1. Introducción y justificación.....</b>	<b>1</b>
<b>2. La formación del profesorado para atender a la diversidad.....</b>	<b>2</b>
2.1. Atención a la diversidad.....	2
2.2. Definición y principios. ....	4
<b>3. Formación inicial del maestro de Educación Infantil.....</b>	<b>6</b>
3.1. Regulación general títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.....	6
3.1.1. Competencias y módulos.....	7
3.2. Análisis de la presencia de la Atención a la diversidad en los planes de estudio actuales.....	9
<b>4. Cambios en la formación inicial para conseguir una Escuela Inclusiva     dónde se favorezca la Atender a la diversidad.....</b>	<b>18</b>
<b>5. ¿Cómo comprenden los estudiantes y docentes la atención a la diversidad?     ¿Se sienten los profesionales de infantil suficientemente formados para     atender a la diversidad?.....</b>	<b>27</b>
5.1. Justificación .....	27
5.2. Participantes.....	28
5.3. Metodología.....	28
5.4. Resultados y discusión .....	32
5.4.1. Preguntas teóricas.....	32
5.4.2. Preguntas sobre la formación general del profesorado.....	35
5.4.3. Preguntas sobre su propia formación.....	35
5.4.4. Preguntas para maestros en activo.....	38
<b>6. Conclusiones y valoración personal.....</b>	<b>39</b>
<b>7. Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>42</b>

## **LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN INFANTIL EN ESPAÑA**

### **RESUMEN**

La actual necesidad de atender a la diversidad en las aulas requiere maestros verdaderamente formados para ello. Con motivo de conocer si éstos están realmente capacitados para afrontar una labor tan esencial e importante como trabajar de manera inclusiva, se han estudiado los planes de estudio de distintas universidades españolas para conocer la presencia de la atención a la diversidad en cuanto a créditos se refiere y el resultado ha sido que esta presencia es escasa en la mayoría de universidades. Esta información se ha contrastado preguntado a alumnos del grado de Maestro en Educación Infantil y maestros en activo su opinión sobre ello y su propia percepción sobre su capacidad para trabajar inclusivamente. Esta encuesta ha reafirmado que los alumnos tras acabar sus estudios se sienten poco formados y poco capaces de atender a la heterogeneidad.

### **PALABRAS CLAVE**

Formación inicial, educación inclusiva, atención a la diversidad, Educación Infantil.

## **TEACHER'S INITIAL TRAINING IN DIVERSITY OUTREACH IN PRE-SCHOOL EDUCATION IN SPAIN**

### **ABSTRACT**

The current need to pay attention to diversity outreach in the classrooms requires teacher who are truly trained to do so. In order to know if they are really qualified to tackle such an essential and important job as working in an inclusive way, the study plans of different Spanish universities have been studied with the aim of knowing the presence of diversity outreach in terms of ECTS credits and the result has been that this presence is limited in the most of the universities. With the purpose of compare this information, students of the degree in Early Childhood Education and active teachers have been asked about their opinion about this presence as well as their own perception of their ability to work inclusively. This survey has reasserted that students after completing their degrees are neither trained nor able to work with diversity.

### **KEY WORDS**

Teacher's Initial training, inclusive education, diversity outreach, Pre-school education.

## **1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN**

El objetivo de este trabajo es hacer una revisión sobre la presencia de la atención a la diversidad en la formación inicial del Maestro de Educación Infantil en España, así como conocer la percepción sobre esta formación que tienen los alumnos de magisterio de infantil de la universidad de Zaragoza. Para ello, considero necesario primero abordar teóricamente la atención a la diversidad ya que es un tema complejo de mucha relevancia actualmente de cara a la consecución de una verdadera educación inclusiva. Empiezo reflexionando sobre la propia atención a la diversidad, la contradicción en los conceptos de diversidad y diferencia y su relevancia para la educación inclusiva. Luego lo relaciono con la formación del profesorado de manera teórica, para comprender su sentido y significado y luego sumergirme específicamente en la formación inicial.

Una vez aclarados estos términos y para analizar la presencia de la atención a la diversidad en los planes de estudio actuales, en segundo lugar, he realizado un análisis de los mismos en las diferentes universidades españolas que ofertan el grado “Maestro en Educación infantil”. Analizando qué y cuántas materias de las consideradas “obligatorias” o “formación básica” cumplen en formación para atender a la diversidad; y la misma cuestión en las materias de las menciones que son de libre elección por los alumnos y, por tanto, no llegan a todos ellos.

Esto me permite reflexionar sobre si es suficiente esta formación o sería necesaria ampliarla, realizando una mayor parte común, que eliminara las diferencias formativas para atender las necesidades específicas de los alumnos entre el maestro tutor o “generalista” y el especialista, cuando el lugar de los educandos es el aula y no fuera de ella.

Por último, incluyo una pequeña indagación sobre el sentimiento de capacidad que tienen los estudiantes y futuros docentes de Educación infantil para solventar y afrontar las diferentes necesidades que pueden presentar los alumnos en el aula así como sus conocimientos sobre atención a la diversidad e inclusión.

## **2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD**

Como inicio a este trabajo me parece importante introducir una definición tanto de la formación del profesorado a nivel general, como específicamente de la formación inicial y la atención a la diversidad para luego analizar los planes de estudio implantados en nuestro país.

### 2.1. Atención a la diversidad

Dado que la finalidad de este trabajo es analizar la incidencia de la atención a la diversidad en la formación inicial, resulta relevante también conocer qué es y qué implicaciones tiene para la educación inclusiva.

Para saber que es la atención a la diversidad me gustaría antes hacer una reflexión sobre los conceptos de diversidad y diferencia. La diversidad es una característica intrínseca de todos los grupos humanos ya que cada persona tiene una manera diferente de pensar, sentir, actuar... (Sipán, 2001; Fermín, 2007) es un concepto muy amplio en el que se incluyen gran variedad de posibilidades: diversidad de género, de edad, estilos de aprendizaje, diferencias intelectuales, etc. (Sipán, 2001; Pastorino, 2007; Sales, Moliner, Salvador & Traver, 2007; Bisquerra, 2012). Y, puesto que es normal que haya diferencias entre las personas, hay que responder a las mismas (Sales et al., 2007).

En contradicción con una visión que asocia el concepto de diversidad de manera exclusiva a aquellos alumnos que tienen algún tipo de peculiaridad diagnosticada, es necesario que se vea la diversidad como algo natural presente en los grupos educativos, a los que hay que ofrecer a lo largo de toda la escolaridad, una atención educativa de calidad (Fermín, 2007; Pastorino, 2007; Parra 2010). La atención a la diversidad implica fijarse en las características peculiares de cada alumno, no solo en los que tienen necesidades educativas especiales (Pastorino, 2007; Sales et al., 2007; Bisquerra, 2012). Y esto es un derecho, ya que “todos los tratados de derechos humanos consagran la educación como el derecho que garantiza el disfrute en igualdad de condiciones” (Parra, 2010; 73).

La atención a la diversidad tal y como plantea Arnaiz (2011) es la obligación de las escuelas y estados a reconocer las diversas necesidades de los alumnos, luchando por eliminar las dificultades y adoptando un modelo flexible y abierto que permita el acceso

y permanencia a todo el alumnado y con buenos resultados escolares. Araque y Barrio de la Puente (2010) completan la definición, afirmando que implica ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que necesite, ajustándola no solo a las limitaciones sino también en las capacidades y potencialidades. Además, estas limitaciones no son consideradas como permanentes, sino que son susceptibles de modificación.

La educación inclusiva se considera una actitud, un sistema de valores o de creencias, no una acción o conjunto de acciones (Arnaiz, 1996). Se basa en una concepción educativa que busca transformar las prácticas educativas para adecuar su calidad a los requerimientos personales y sociales de cada uno de los alumnos partiendo de sus potencialidades, tanto los que tienen necesidades educativas específicas de apoyo educativo como los que no (Stainback & Stainback, 1999; Sales et al., 2007; Escudero & Martínez, 2011; Ainscow, 2012). Valora la educación como un derecho esencial que ha de garantizarse a todas las personas (UNESCO, 2009), parte de la diversidad como fuente de riqueza (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins & West, 2001; Bisquerra, 2012) e incluye a un maestro que se autocuestiona constantemente (Ainscow, 2012).

Arnaiz (2011) afirma que el modelo inclusivo busca crear escuelas eficaces y su objetivo es comprender y responder a las dificultades de los estudiantes con prácticas que incluyan la participación tanto de alumnos como de profesores en todos los contextos. También es importante la participación del resto de comunidad educativa (Ainscow, 2012). Es un proceso continuo, constante (Bisquerra, 2012) en el que se van realizando cambios en la organización y en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para lograr que se cumpla el objetivo (Ainscow, et al. 2001).

Se basa en los principios de igualdad, participación, respeto activo y equidad; lo que conlleva procurar educar para una convivencia democrática basada en la solidaridad, tolerancia y cooperación, tanto dentro como fuera del aula (Goodman, 2001). Por tanto, no hay educación inclusiva sin una atención a la diversidad que busque responder a las características y necesidades de todos los alumnos dentro de su aula correspondiente y en relación y apoyo con sus iguales (Stainback & Stainback, 1999; Arnaiz, 2011). Tal y como plantea Bisquerra (2012) una educación basada en la atención a la diversidad busca la inclusión en las aulas ordinarias de todas las personas, para que aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales, culturales o familiares.

La atención a la diversidad (Bisquerra, 2012) no es asunto propio ni exclusivo de los especialistas o profesores de educación especial sino que atañe a todo el profesorado ya que no solo incluye a los alumnos con necesidades educativas especiales sino a todos los alumnos sean cuales sean sus características, siendo educados en el aula y con sus compañeros. Por tanto, si no es una labor exclusiva del profesor especialista o de educación especial, sino que el cambio y el proceso atañe a todos los profesores, es, más que necesario, que la atención a la diversidad sea incluida en los planes de formación inicial de los maestros.

## 2.2. Definición y principios.

Una vez aclarada la atención a la diversidad, desde la parte teórica, voy a profundizar en la formación del profesorado a nivel general para ir particularizando hasta la formación inicial para la atención a la diversidad.

La formación del profesorado es definida por Marcelo (1994) como

“un encuentro e intercambio entre personas adultas, una interacción entre formador y formado que se desarrolla en un contexto institucional y organizado que busca conseguir profesores eficaces o mejores profesores a través de la participación consciente del formado y la voluntad mutua de formador y formado”.

Muntaner (1999) señala que la formación del profesorado es uno de los elementos por el cual la didáctica contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza. Numerosos autores han señalado algunos de los principios que pueden guiar la formación del profesorado, algunos de ellos son (Marcelo, 1994; Escudero & Gómez, 2006; Pérez, 2008):

- Es un proceso continuo que, aún compuesto por fases que se encuentran delimitadas de forma clara, ha de mantener unos principios didácticos y pedagógicos. Lo que implica también que es necesaria una relación entre formación inicial y continua o permanente sin entenderlas como procesos separados.
- Es necesario determinar los aprendizajes que se consideran indispensables para la profesión buscando su incidencia dentro del aula.
- La formación tiene más posibilidades de mejorar las capacidades, creencias o ideas de los profesores si, además, se crean las condiciones adecuadas para que

los docentes construyan conocimiento compartido realizando proyectos colaborativos.

- El curriculum que rige la formación docente debe integrar contenidos tanto teóricos como prácticos, que permitan el desarrollo de capacidades o ideas necesarias para su saber hacer, justificar sus decisiones o afrontar dilemas éticos.
- Hay que diseñar y promover una variedad articulada de: contextos, situaciones, métodos, materiales, proyectos, observaciones y actividades que faciliten el aprendizaje docente.
- La formación debe entenderse en un sentido amplio que abarque distintos tiempos, lugares y modalidades. Permitiendo que los docentes tengan tiempos y espacios para dialogar, discutir, pensar juntos, desarrollar capacidades y apoyos, etc.
- Por último, destacar la individualización del procesos de formación, lo que supone que el proceso de aprender a enseñar debe ser heterogéneo conociendo las características cognitivas, personales, contextuales y relaciones de cada profesor o grupo de profesores para desarrollar así sus propias potencialidades y capacidades al máximo.

Más específicamente, y ya que se aborda este tipo de formación en el actual trabajo, considero necesario mostrar una definición más concreta de formación inicial y una pequeña orientación para la misma.

La formación inicial del profesorado es un proceso cuyo objetivo final debe ser el otorgar un bagaje sólido en los ámbitos personal, psicopedagógico y cultural, capacitando al futuro docente para asumir la labor educativa (Imbernón, 1994; Muntaner, 1999; Escudero & Gómez, 2006), actuando, simultáneamente, con flexibilidad y rigurosidad y, siempre, basando sus acciones en una fundamentación válida (Imbernón, 1994). Para Bransford (2005:3 cit. en Escudero & Gómez, 2006) la finalidad de la formación inicial es:

“Proveer a los profesores con un conjunto de ideas y comprensiones profundas de la enseñanza y el aprendizaje, que puedan servir de base para un desarrollo futuro; más que un stock de hechos e ideas, una fuente y creación de conocimientos y habilidades necesarias para la enseñanza, como si fuera un experto con capacidad de adaptación”



Es necesario, además, que los docentes sean preparados de tal manera que se les otorgue conocimientos y se generen actitudes que les hagan valorar la importancia de una actualización permanente en función de los cambios que se van produciendo en sus aulas y a nivel social: creación de estrategias, realización de investigaciones, análisis y reflexiones, intervenciones, etc. (Imbernón, 1994; Pérez, 2008).

### **3. FORMACIÓN INICIAL DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

#### **3.1. Regulación general títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.**

El Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre, con sus posteriores modificaciones en El Real Decreto 22/2015 y el Real Decreto 43/2015 de 2 de Febrero, establecen la ordenación de la enseñanzas universitarias españolas. Además de los citados decretos, Goñi (2005) y Mateos y Montanero (2008) explican que este proceso de cambio se realizó implantando el conocido “Plan Bolonia” que buscaba adaptar el sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior. De esta manera se fomenta la apertura de entrada de otros estudiantes de otras zonas geográficas y se permite también la movilidad de los estudiantes españoles tanto por Europa como por otras partes del mundo, marcando así un contexto global.

A partir de ese momento, las universidades pasaron a ofertar tres estudios: grado, máster y doctorado. Centrándonos en el grado, tema que aquí nos incumbe, tiene la finalidad de la obtención, por parte del estudiante, de una formación general en la determinada disciplina de cara a la preparación para ejercer una futura actividad con carácter profesional.

Los planes de estudio de los grados, deben contener entre 180 y 240 de los ahora llamados créditos ECTS (unidad de medida que refleja los resultados del aprendizaje y el volumen de trabajo realizado por el estudiante), que contendrán toda la formación necesaria, tanto teórica como práctica, que el estudiante necesita: aspectos teóricos y prácticos, trabajos dirigidos, materias obligatorias y optativas, prácticas externas y trabajo de fin de grado u otras actividades formativas.

Los planes de estudio deberán contener al menos en formación básica un 25% de los créditos totales y si se programan prácticas externas, estas tendrán una extensión máxima del 25% del total de los créditos y se realizarán preferiblemente en la segunda mitad del plan de estudios. Además, cada una de las asignaturas tendrá un peso en ECTS, normalmente entre 6 y 12, disponen de parte teórica y parte práctica para que el alumno pueda aplicar los conocimientos adquiridos. Así, magisterio paso de ser una diplomatura a ser un grado equivalente a todas los demás grados universitarios regulado por la Orden ECI/3854/2007 de 27 de Diciembre por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En dicha orden se establecen los requisitos que deben cumplir los diferentes planes de estudio de las universidades españolas para habilitar para esta profesión. Para ello se establecen las competencias que deben adquirir los futuros maestros mientras realizan su formación y los módulos en torno a los cuales se organizan las mismas.

El Grado de Magisterio en Educación Infantil quedaría desarrollado con tres cursos de formación general, y un último curso en el que se realizaría una mención, junto con unas prácticas acordes a la misma y el trabajo final de grado.

#### 3.1.1. *Competencias y módulos.*

Los objetivos-competencias que los estudiantes deben conseguir, de manera resumida, son las siguientes:

- Conocer los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de Educación Infantil.
- Promover los aprendizajes de la primera infancia desde una perspectiva globalizadora e integradora.
- Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan las singularidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos.
- Fomentar la convivencia y la resolución pacífica de conflictos; reflexionar sobre la aceptación de normas y respeto a los demás; fomentando la autonomía del estudiante en sus emociones, sentimientos y valores.

- Conocer la evolución del lenguaje y abordar situación de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y multilingües.
- Conocer las implicaciones educativas de las TICs y reflexionar sobre prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente.
- Conocer fundamentos de dietética e higiene infantil y de atención temprana y las bases y desarrollos que permiten comprender los procesos psicológicos y de aprendizaje.
- Conocer la organización y diversas acciones para el funcionamiento de las escuelas de educación infantil.
- Actuar como orientador de padres y madres en relación con la educación familiar en el periodo 0-6.

Estas competencias deben cumplirse alrededor de los diferentes módulos que se presentan a continuación (Cuadro 1).

Tipo de modulo	Créditos ECTS	Temática
De formación básica.	100	Procesos evolutivos, aprendizaje y desarrollo de la personalidad (0-6 años)
		Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo.
		Sociedad, familia y escuela.
		Infancia, salud y alimentación
		Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes.
		Observación sistemática y análisis de contextos.
		La escuela de educación infantil
Didáctico disciplinar	60	Aprendizaje de las ciencias de la Naturaleza, de las Ciencias Sociales y de la Matemática.
		Aprendizaje de lenguas y lectoescritura.
		Música, expresión plástica y corporal.
Prácticum	50	Prácticas Escolares
		Trabajo de fin de Grado

**Cuadro 1.** Relación entre los módulos, créditos ECTS y la diferentes temáticas tomado de la Orden ECI/3854/2007 de 27 de Diciembre.

### 3.2. Análisis de la presencia de la Atención a la diversidad en los planes de estudio actuales.

Como acabo de mostrar una de las competencias generales que deben cumplir los maestros es la de “*Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad que atiendan las singularidades educativas de los estudiantes, a la igualdad de género, a la equidad y al respeto de los derechos humanos*”. Pero no hay un módulo específico donde enmarcarla dado que podría incluirse dentro de “Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes”, “La escuela de educación infantil” o “Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo” según el enfoque que adquiera la asignatura. Como vemos la atención a la diversidad debe plantearse en todos los planes de estudios. A continuación, voy a exponer qué materias de los planes de estudios facilitan la misma.

Se han estudiado veintiséis universidades españolas que tenían en su página web sus planes de estudio y guías docentes. Para ello se han seguido las indicaciones de calidad y análisis de los planes de estudio de González (2004), Pagès, Cornet y Pardo (2010) y Doménech (2011).

Primero comenzamos por las asignaturas de formación básica u obligatorias que están presentes en los tres primeros cursos de los grados de maestro y que, por ello, es una formación que cumplen todos los alumnos que realizan el grado.

Las asignaturas seleccionadas han sido elegidas estudiando sus guías docentes, para ver si incluían en sus objetivos, competencias o contenidos, la atención a la diversidad para la escuela inclusiva ya que los títulos de las mismas son muy diversos (González, 2004; Pagès et al., 2010; Doménech, 2011).

Asignaturas obligatorias con contenido de atención a la diversidad por universidades (Cuadro 2).

Universidad	Curso	Créditos ECTS	Asignatura
Universidad de Navarra	1	6	Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía

	2	6	Sociedad, Familia y escuela inclusiva.
	2	6	Diversidad y respuesta psicopedagógica.
Universidad de Lleida.	2	6	Sociedad, familia y escuela II*
	2	6	Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo I
	3	6	Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo II*
Universitat de Barcelona	2	6	Teoría y práctica de la educación Inclusiva.
Universidad autónoma de Madrid	2	6	Estrategias de intervención didáctica
	2	9	Bases psicopedagógicas para la inclusión de alumnos con necesidades específicas.
Universidad Rey Juan Carlos	2	6	Atención temprana
	2	6	Psicología del aprendizaje*
Universidad complutense de Madrid	2	6	Trastornos y dificultades de aprendizaje en la infancia
Universidad de Alcalá	2	6	Fundamentos psicológicos de la Atención a la diversidad
	2	8	Procesos de aprendizaje.
Universidad de Cantabria	2	6	Currículo, sociedad y equipos docentes*
	3	6	Fundamentos psicológicos de la Atención a la diversidad
Universidad de Valladolid	2	9	Intervención educativa en dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo
Universidad de Asturias	2	6	Bases psicológicas de la atención a la diversidad
Universidad del país vasco	2	6	Bases de la escuela inclusiva
	2	6	Dificultades en el desarrollo y el aprendizaje
Universidad de Santiago de Compostela	2	6	Organización y gestión del aula
	2	6	Educación inclusiva y necesidades especiales

Universidad de salamanca	2	6	Atención a la diversidad
	2	6	Psicología de las dificultades de aprendizaje
	3	6	Desarrollo y aprendizaje de los alumnos con N.E.E.
Universidad de Burgos	3	5	Atención a la diversidad
Universidad de León	2	6	Atención a la diversidad y a las diferencias individuales
Universidad de Castilla-La Mancha	1	6	Atención educativa a las dificultades de aprendizaje
	3	6	Necesidades educativas en educación infantil
Universidad de Extremadura	1	6	Dificultades de aprendizaje y educación inclusiva
	2	6	Atención psicoeducativa a la diversidad
Universidad de Sevilla	1	6	Atención a la diversidad en educación Infantil
	2	6	Diversidad y coeducación
Universidad de Málaga	1	6	Hacia una educación inclusiva: modelos y prácticas
Universidad de Granada (Ceuta y Melilla)	2	6	Atención a la diversidad en el aula de educación infantil
Universidad de Jaén	2	6	Escuela Inclusiva
Universidad de Almería	2	6	Dificultades de aprendizaje
Universidad de Murcia	2	6	Diversidad en el aprendizaje y desarrollo infantil
	2	6	Atención educativa a la diversidad
Universidad de Alicante	2	6	Atención a las necesidades educativas especiales.

Universidad de Valencia	2	6	Necesidades educativas especiales
Universidad de Zaragoza	2	6	Prevención de las dificultades de aprendizaje
	3	10	La escuela en educación Infantil

**Cuadro 2.** Relación de asignaturas con contenidos de atención a la diversidad por universidades de elaboración propia.

\* Con asterisco se presentan las asignaturas en las que su contenido en atención a la diversidad es muy leve.

Dentro de las asignaturas obligatorias del grado, de las veintiséis universidades estudiadas, la mayoría ofertan únicamente entre una (46.5%) y dos asignaturas (42.3%), mientras que solo ofertan tres un 11.5%. Estas asignaturas se encuentran principalmente en el segundo curso de formación (un 76.7%) y con una temporalización de 6 créditos ECTS (88% de las asignaturas).

A continuación, se muestra la relación de asignaturas que se realizan en las diferentes menciones realizadas en el último curso que permiten conseguir la competencia citada anteriormente, pero que en este caso, no formarán a todos los alumnos sino únicamente a aquellos que voluntariamente escojan las menciones que se presentan a continuación.

En las universidades en las que no se oferta mención, sino que simplemente se escogen optativas a lo largo de los 4 cursos, se incluyen en esta tabla las asignaturas optativas.

Asignaturas de menciones que incluyen formación para atender a la diversidad por Universidades (Cuadro 3).

Universidad	Mención	Créditos ECTS	Asignatura
Universidad de Navarra	Pedagogía terapéutica	6	Propuestas pedagógicas para una educación inclusiva.
		6	Técnicas psicológicas de intervención en la escuela

		6	Servicios de apoyo e investigación en pedagogía inclusiva
		3	Necesidades psicológicas en la escuela
Universitat de Lleida	Sin mención específica	6	Juegos, valores y diversidad cultural*
Universitat de Barcelona	Atención a la diversidad	6	Discapacidad, desarrollo y aprendizaje.
		6	Las necesidades educativas especiales del alumnado.
		3	Atención al alumnado en situación de riesgo de exclusión social
		3	Proyectos y experiencias en escuelas en relación con la atención a la diversidad.
		3	Intervención en las dificultades de comunicación, lectura y escritura
Universidad Autónoma de Madrid	Redes educativas y contextos de socialización en la infancia	9	Educación y construcción de ciudadanía pluricultural.
		6	La familia como contexto de desarrollo educativo. Redes de innovación pedagógica
		6	Desarrollo de habilidades sociales y cognitivas para la convivencia escolar escolar y prevención de conflictos.
		6	Educación para el desarrollo y transformaciones educativas
	Atención temprana	6	Programas específicos para alumnos con discapacidad o riesgo
	Audición y Lenguaje	6	Evaluación y diagnóstico de los trastornos de comunicación.



		6	Intervención en los trastornos del desarrollo
Universidad Rey Juan Carlos	Sin mención específica	6	Desarrollo de habilidades lingüísticas y lectoescritura II*
Universidad Complutense de Madrid	Sin mención específica	6	Aspectos didácticos de la educación inclusiva.
Universidad de Alcalá	Necesidades educativas en educación infantil	6	Aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión
		6	Educación inclusiva: principios y fundamentos
		6	Atención a la diversidad y diferenciación curricular.
Universidad de Cantabria	Sin mención específica	6	La escuela intercultural
		6	Educación, escuela y convivencia
		6	Políticas sociales e inclusión educativa.
Universidad de Valladolid	Sin mención ni optativas que cubran la atención a la diversidad.		
Universidad de Asturias	Pedagogía terapéutica	6	Intervención didáctica para la Atención a la diversidad
		6	Aspectos psicológicos y evolutivos de altas y bajas capacidades.
		6	Aspectos psicológicos y evolutivos de discapacidades sensoriales
		6	Aspectos psicológicos y evolutivos de discapacidades motoras.
		6	Aspectos psicológicos y evolutivos de dificultades de aprendizaje.
Universidad del País vasco	Sin mención específica	6	Fundamentos teóricos de la educación intercultural
		4,5	La dimensión comunitaria de la interculturalidad.

		4,5	Políticas educativas para la Educación intercultural
		4,5	La interculturalidad en el ámbito escolar
		4,5	Recursos y estrategias didácticas para la educación intercultural
Universidad de Santiago de Compostela	Sin mención ni optativas que cubran la atención a la diversidad.		
Universidad de Salamanca	Mención en educación especial	6	Necesidades y respuesta educativa con alumnos con discapacidad
		6	Educación musical con N.E.E.
		6	Intervención educativa en la comunicación y el lenguaje.
		6	Educación motriz con alumnos N.E.E.
Universidad de Burgos	Sin mención ni optativas que cubran la atención a la diversidad		
Universidad de León	Sin mención ni optativas que cubran la atención a la diversidad		
Universidad de Castilla la Mancha	Mención en necesidades educativas y atención a la diversidad.	6	Tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje y de la diversidad de necesidades específicas
		6	La educación infantil ante la diversidad
Universidad de Extremadura	Sin mención específica	6	El cuerpo y la motricidad en la detección e intervención de las diferencias individuales
Universidad de Sevilla	Sin mención ni optativas que cubran la atención a la diversidad		

Universidad de Málaga	Sin mención ni optativas que cubran la atención a la diversidad		
Universidad de Granada (Ceuta y Melilla)	Sin mención específica	6	Diversidad, interculturalidad y educación inclusiva
Universidad de Jaén	Sin mención específica	6	Recursos de aprendizaje para la educación inclusiva.
		6	Aspectos psicológicos de las dificultades cognitivas y la comunicación
		6	Aspectos psicológicos de las dificultades motoras y sensoriales
Universidad de Almería	Sin mención específica	6	Atención a la discapacidad
Universidad de Murcia	Sin mención ni optativas que cubran la atención a la diversidad		
Universidad de Alicante	Mención en educación especial / Pedagogía Terapéutica	6	Dificultades de aprendizaje y educación compensatoria
		6	Discapacidad intelectual, trastorno autista y altas capacidades
		6	Discapacidad sensorial y motrices.
Universidad de Valencia	Sin mención ni optativas que cubran la atención a la diversidad		
Universidad de Zaragoza	Mención en Atención a la diversidad	6	Respuestas educativas a necesidades específicas
		6	Innovación en la escuela inclusiva
		6	Trastornos del lenguaje y la comunicación

**Cuadro 3.** Relación de universidades y asignaturas que ofertan por menciones para atender a la diversidad de elaboración propia

\* Con asterisco se presentan las asignaturas en las que su contenido en atención a la diversidad es muy leve.

Ocho de las universidades (un 30,7%) no ofertan ninguna mención ni asignatura que cubra la atención a la diversidad. Del resto de universidades, la mitad oferta asignaturas optativas sin el título de mención y la otra mitad si que lo hacen, siendo solo una, la Universidad Autónoma de Madrid, la que oferta más de una mención que incluya asignaturas para atender a la diversidad. La media de asignaturas que se ofrecen es de 2,5.

La universidad que más posibilidad de créditos ECTS oferta a sus estudiantes es la Universidad Autónoma de Madrid con 60 créditos, seguida por la Universidad de Navarra con 39 y la Universidad de Asturias y la del País Vasco con 36. Al contrario, la universidad que menos créditos oferta es la Universidad de Burgos con 5 créditos, seguida por la Universidad de Valladolid, la de Málaga y la de León que ofertan 6.

La asignatura mas común es “Atención o atención psicoeducativa a la diversidad” que es ofertada en el 30% de las universidades, seguida de “Fundamentos o bases de la educación inclusiva” impartida en el 26% de ellas. Estas asignaturas tienen en todas las ocasiones 6 créditos y en el 69% de las universidades puede ser completada por, de media, otros 7,5 créditos más; mientras que en el 31% restante no puede serlo.

Muchas asignaturas denominadas “trastornos del desarrollo” o similar, pueden parecer como válidas para atender a la diversidad, pero su contenido en la inmensa mayoría de ellas es puramente psicológico sin explicación sobre posibles estrategias de atención o de aprendizaje que favorecerían a niños con los trastornos que exponen.

Como se puede observar, los estudiantes de magisterio de las diferentes universidades españolas solo tendrán de manera obligatoria entre 6 y 12 créditos ECTS sobre cómo atender a la diversidad de los 240 que tienen en el plan de estudio. Siendo la media de asignaturas la atención a la diversidad, si es que el alumno aprovecha toda la oferta optativa que se le ofrece sobre ella, de un peso 13.5 créditos de los 240 totales del plan.

Es por ello que considero que la formación inicial en atención a la diversidad en nuestro país es escueta en materia obligatoria. Sería necesario aunar estas asignaturas que pueden darse como optativas, en una formación básica para todos los estudiantes dadas las, cada vez mayores, necesidades para atender a la diversidad en las escuelas.

Según León (2011), el hecho de que el punto de mira ya no sea el sujeto con deficiencias sino la forma en que el contexto educativo y social puede optimizarse para mejorar la calidad del aprendizaje de todos los alumnos, y la idea de que los cambios metodológicos y organizativos no solo afectan y deben ser encaminados al niño con necesidades, sino que éstos, entendidos como algo general, incurren en todo el sistema educativo; deben producir cambios tanto en el contenido como en los métodos de formación de profesores.

Los planes y programas docentes han de estar en consonancia con los cambios sociales y educativos, así como con las necesidades percibidas por los futuros docentes que deberán ser capacitados para resolver los problemas con los que se encontrarán en su futura práctica (Moya, 2012).

Por todo ello, es preciso abordar una formación de los futuros docentes de la educación que esté centrada en las principales lagunas que la atención a la diversidad ha tenido hasta el momento (González-Gil & Martín Pastor, 2014). En el siguiente punto se van a abordar algunos cambios que podrían realizarse para subsanar estas lagunas.

#### **4. CAMBIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL PARA CONSEGUIR UNA ESCUELA INCLUSIVA DÓNDE SE FAVOREZCA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.**

Parece que el problema de la formación es únicamente de exclusiva preocupación de las instituciones universitarias encargadas de impartir y vender los títulos académicos. Por ello, lo primero que hay que reivindicar en este proceso de revisión de los títulos de la formación inicial es un amplio y organizado debate social y profesional (Martínez, 2013).

El cambio en las prácticas de formación es importante porque los estudiantes llegan a la universidad con creencias y valores acerca de la enseñanza por las experiencias que han tenido como alumnos y éstas no cambiarán fácilmente si no se les proponen prácticas que desafíen su validez (Vigo & Soriano, 2014). Según León (2011) uno de los principales problemas es la distancia que existe entre las destrezas que se enseñan en los programas de formación inicial y aquellas que verdaderamente necesitan los futuros docentes para enfrentarse a las situaciones cambiantes que se les presentarán.

Tal y como Vigo (2003; 358) afirma: “La atención a la diversidad no es cuestión a resolver con carácter unidimensional a través de la formación del profesorado” pero sí se podría constituir como importante eje de acción e intervención social para que todos los niños reciban una educación acorde a sus necesidades (Vigo, 2003; González-Gil & Martín Pastor, 2014). Todo profesor, según Muntaner (1994) y Sales (2006) debe tener una formación suficiente para trabajar en contextos de diversidad, sin hacer una distinción tajante entre los distintos profesionales de la educación que interviene en la escuela. Es necesario un cambio en los contenidos de la formación como resultado del aumento de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela y de la filosofía de la inclusión (León, 2011).

Se debe realizar un análisis de los contenidos que reciben los maestros e identificar aquellos contenidos, valores y habilidades que deben adquirir para originar una escuela inclusiva. La realidad de que las competencias formativas traten de apartarse a los perfiles profesionales existentes, tal y como están organizados y concebidos los servicios de apoyo, implica, como afirma García Pastor (cit. en Moya 2012) y León (2011), la asunción de unos presupuestos sobre las diferencias, la diversidad y la discapacidad que, aún estando inmersas en políticas de inclusión, se traducen en prácticas reproductoras del modelo tradicional de apoyo.

Es por ello que, León (2011), a partir de la revisión de guías que tratan de favorecer los procesos inclusivos en las escuelas, señala que las áreas de formación de los futuros deberían ser:

#### ➤ CONCEPTO DE DIVERSIDAD Y DIFERENCIA.

El procedimiento que se está llevando a cabo de nombrar y encasillar por problemas a alumnos y maestros tienen muy poco en cuenta los actuales contextos ambientales, sociales y políticos en los que se produce (Ainscow, 2012). Esto se produce al pensar que las necesidades especiales precisan un tratamiento con técnicas, personal o recursos propios (Vigo, Soriano & Julve, 2010; León, 2011; Ainscow, 2012). Es decir, se ha potenciado la formación de docentes especializados para atender a diversas deficiencias o discapacidades (León, 2011), creado una visión dual de niños (ordinarios o con necesidades) y profesores (regulares y especiales). Si se centra la atención en determinados alumnos, la población escolar se divide en “tipos de niños” que deben ser

educados de distintos modos o incluso por diferentes maestros, porque no son todos los formados para ellos; se desarrolla un criterio individualista, en el que no se centra de ningún modo en la atención a la diversidad (León, 1999; Ainscow, 1995; 2012; Vigo et al., 2010). Además, la división entre profesores, impide también que se potencie la colaboración y cooperación en la planificación, enseñanza y evaluación, porque son vistos como profesores distintos con funciones distintas (León, 2011).

➤ CAMBIO, MEJORA, ANÁLISIS, REFLEXIÓN E INVESTIGACIÓN PARA IDENTIFICAR Y ELIMINAR LAS BARRERAS QUE LIMITAN EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN.

A pesar de los avances, tanto en presupuestos teóricos como en investigaciones que se han generado en torno al profesorado y las necesidades del sistema escolar, los planes de estudios siguen reproduciendo los modelos de apoyo actuales y reflejan una determinada visión (esquemática, restrictiva) del rol y funciones de los docentes por parte de determinados sectores sociales en los cuales participa el poder actual (Imbernón, 1994).

Los procesos de cambio se han visto mermados por procesos instalados en la universidad como su exceso de burocracia para realizar cualquier modificación y, aún más, por el peso de las negociaciones con las consejerías de educación; tramites que están establecidos y que implican mucho tiempo (Forteza, 2011).

Existe una “homogenización administrativa” (Martínez, 2013) que se preocupa mas por la distribución horaria que por la verdadera experimentación de las nuevas posibilidades o por transformar coherentemente los planes de estudios .

➤ ESTRATEGIAS DE COOPERACIÓN. REDES Y MECANISMOS DE COLABORACIÓN.

Hay una ausencia de una verdadera estructura colaborativa entre los profesores de clase y los de apoyo, que se ven como profesores con funciones diferentes y no coordinadas (León, 1999). Por ello los futuros docentes, deben estar preparados para conocer y encender las transformaciones que puedan ir surgiendo en los diferentes campos y mostrarse receptivos y abiertos a las concepciones pluralistas, capaces de adecuar sus actuaciones a las necesidades de los alumnos, época y contexto.

➤ ESCUELA INCLUSIVA: CREACIÓN DE CULTURAS INCLUSIVAS.

Ante estos obstáculos que pueden parecer insalvables, solo cabe la oposición a los mismos a través de “la crítica con argumentos y del rigor científico alrededor de lo que debemos enseñar, por qué, para qué y cómo” (Forteza, 2011; 135). Se deben producir cambios a nivel institucional (Sales, 2006) en la concepción de la enseñanza y la educación, cambios didácticos y organizativos en los procedimientos de instrucción y evaluación y en la concepción homogeneizadora de la instrucción.

La formación inicial debe ser según León (2011) una formación contextualizada, que se base en las necesidades formativas de los profesores, que este asentada en el intercambio de experiencias y en la creación de grupos de trabajo. Se trata de formar, desde la universidad, tal y como afirma Sales (2006), a profesores como profesionales tolerantes, flexibles y competentes para enfrentarse a los desafíos de una educación pluralista. Debe atender también al desarrollo de la reflexión como acción ante los procesos de intervención de un determinado conjunto de circunstancias unidas al inherente cambio del ámbito escolar (Sipán, 2001; Vigo, 2003; Sales et al., 2007). Una reflexión, inmersa en procesos de investigación-acción, analizando su propia práctica (Sipán, 2001; León, 2011) y de investigación colaborativa (León, 2011).

Es necesario que se produzca un cambio en el profesorado que interviene en la formación inicial, ya que hay que olvidarse del rol de “experto infalible” tal y como Imbernón (1994) lo denomina; convirtiéndose en un ser consciente de que las prácticas y las propuestas para la formación inicial del profesorado no son ni pueden ser independientes de los planteamientos sobre las funciones del sistema educativo, ni deben estar al margen de las verdaderas funciones del profesorado.

➤ DISEÑO DEL CURRÍCULO PERTINENTE, IDÓNEO Y ADAPTADO A TODO EL ALUMNADO.

Para que se produzca un cambio real hacia una escuela inclusiva es necesario cambiar los puntos de vista, crear incentivos para los programas inclusivos, desarrollar destrezas y confianza en los profesores y proporcionar recursos para enseñar para la diversidad (Arnaiz, 2012). Todos los cambios (León, 1999) que se están desarrollando entorno a la conceptualización y prácticas del apoyo y la educación, deben tener, necesariamente,



implicaciones directas en la formación de los profesionales que atenderán a la diversidad de los alumnos.

Si se forma a los maestros para atender verdaderamente a la diversidad serán capaces de considerar a cada individuo como parte de grupo, sin diferenciarlo y entendiéndolo como parte del mismo; que son opciones éticas y pedagógicas (Vigo, 2003); eliminando una formación centrada en las diferencias para reconvertirla en una centrada en las potencialidades de cada uno a partir de un currículo flexible (León, 2011). Un cambio que implique un nuevo perfil docente que involucre una manera distinta de concebir el desarrollo profesional entendiéndolo como valoración del contexto organizativo, orientado al cambio a través de la resolución conjunta de problemas y superando la perspectiva individualista (Sales, 2006).

#### ➤ AYUDAR Y APOYAR EN LA ESCUELA.

No hay que olvidarse de la importancia de los periodos de prácticas dentro de esta educación para la diversidad, es ahí donde los alumnos deberán poner en práctica las habilidades, destrezas o competencias del ejercicio profesional. Para ello, y siguiendo a León (2011) se deben ofertar colegios donde se trabaje verdaderamente para la atención a la diversidad o se de pie a los alumnos para trabajar por ella. Por ello, desde la universidad se deben incluir conocimientos y actitudes que despierten la solidaridad y actitud positiva de los estudiantes hacia la diversidad y las estrategias de formación práctica relacionadas con la atención a la diversidad.

#### ➤ AULAS INCLUSIVAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS.

Una de las formas de mejorar en el proceso de avanzar en la enseñanza para la diversidad es mostrar experiencias de investigación y reflexión a los futuros docentes (Vigo & Soriano, 2014). Es por ello que diversos autores han elaborado propuestas para que, dentro de lo posible y lo estructurado del plan, formar para la atención a la diversidad.

Ainscow (1995) propone diferentes estrategias desarrolladas con estudiantes de magisterio en distintos países. La estrategia “India” se basa en un rol del profesor de los futuros docentes mucho más abierto, con capacidad de reflexión y opinión que fomenta el trabajo cooperativo y que orienta al máximo para cubrir las necesidades especiales de futuros alumnos y paulatinamente, estas explicaciones, son llevadas a cabo en colegios

cercanos para poner en práctica la teoría, ver los resultados y reflexionar sobre las mismas. Abriendo así el conocimiento de los alumnos a una práctica real, con aulas diversas en las que poder ir practicando y viendo el efecto o los problemas de diferentes estrategias para abordar la diversidad.

Otra estrategia es la desarrollada por Vigo (2003), en la que la acción del profesorado universitario se basaba en que los futuros docentes supieran valorar las diferencias individuales y cómo trabajar en el aula con alumnos que puedan presentar, no solo diferentes niveles de rendimiento, sino también distintos modos de ver el mundo. El objetivo era reforzar la capacidad de análisis y reflexión así como la dimensión ético-moral a través de sus experiencias como alumnos y como profesores en prácticas para, a través de nuevos conocimientos y conceptos, analizar las malas praxis y buscar ellos mismos estrategias para mejorarlas y luego ponerlas en práctica. Para ello el profesorado universitario tenía que adoptar un carácter dialéctico intentando provocar en el alumno las conciencias de las insuficiencias de los esquemas habituales y el valor de analizar la realidad para mejorar.

Vigo et al. (2010) proponen, tras haber realizado un estudio sobre las carencias en la formación, estrategias a realizar como: preparar diálogos e intercambios entre los estudiantes del mismo o diferente grupo a partir del análisis de prácticas o artículos sobre distintas concepciones de la atención a la diversidad, organizar talleres impartidos por profesores que trabajan inclusivamente, proponer a los alumnos el análisis de casos y la elaboración de planificaciones de enseñanza para grupos que aprenden de distinto modo.

Sales (2006) desarrolla una estrategia metodológica cuyo núcleo es la acción tutorial directa entre profesor y alumno, alrededor de la cual giran y se desarrollan diferentes actividades (Figura 1). Los objetivos de esta propuesta son el favorecer la formación interdisciplinar, promover actitudes críticas y reflexivas y facilitar el clima de comunicación e interacción. Todo ello les permitirá en el futuro, realizar prácticas reflexivas y adaptarse a las situaciones, crear un clima de cooperación entre los distintos profesionales del centro y ver la diversidad como un todo.

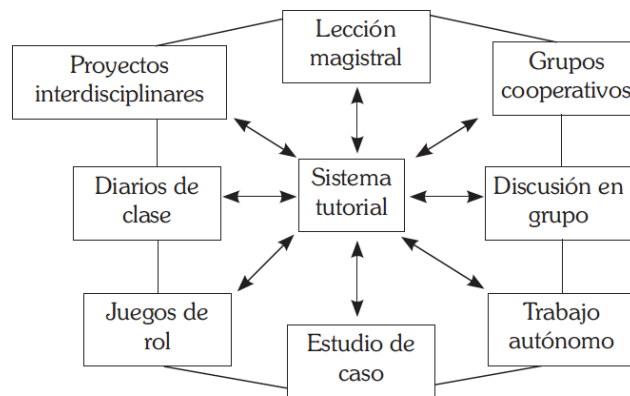


Figura 1. Extraído de Sales (2006; 209) La formación inicial del profesorado

Vigo & Soriano (2014) realizaron una experiencia basada en experimentar con planificaciones que combinan los distintos aspectos de las enseñanza y aprendizaje creativos. De esta manera, los estudiantes de magisterio estuvieron inmersos en un proceso de investigación sobre prácticas de enseñanza “alternativas” que habían observado en sus prácticas y que facilitaban la participación y aprendizaje de todos los alumnos. Con el objetivo de partir de la experiencia para analizarla y adaptar esas prácticas a través del trabajo cooperativo a distintos contextos. Con estas estrategias vemos que, aunque el gran cambio que sería necesario para una formación común entre todos los profesores para que todos ellos fueran capaces de atender a la diversidad, no es posible llevarse a cabo. Los docentes universitarios pueden introducir en sus praxis diferentes estrategias para, dentro de la clausura de los planes, enseñar metodologías inclusivas.

Martínez (2013) propone un taller que el mismo realiza y que lo denomina “educar la mirada” cuyo objetivo es aprender a mirar lo complejo de la vida cotidiana. En una maestra, la observación es fundamental, pero va mas allá. Enseña a saber captar con la mirada las peculiaridades de cada niño, a interpretar y construir desde un pensamiento situado, teniendo un contacto con la otra persona.

Otra idea que aporta Sales et al. (2007) es la elaboración de material didáctico para atender a la diversidad elaborado a través de la observación de una realidad cercana mediante grupos cooperativos y trabajo colaborativo con estudiantes de magisterio de distintos cursos e incluso titulaciones (juntaron alumno de infantil, primaria y psicopedagogía). Una vez elaborados los materiales debían ponerlos en práctica y

evaluarlos y aplicar las mejoras necesarias. Así los profesores universitarios les ofrecían pautas y referencias para basar la creación de sus materiales y los alumnos hacían un constante intercambio entre teoría y práctica.

Otra estrategia, que plantea Moya (2007) es el encuentro de profesionales de la educación con los alumnos de magisterio, de manera que a través de mesas redondas, conferencias o talleres, conozcan el desarrollo de éstos en diferentes ámbitos, aprovechen sus consejos y analicen las prácticas que se llevan a cabo. De esta manera, los alumnos pueden aprender a través de la colaboración, compartiendo vivencias y técnicas; y así, lo harán ellos también en sus futuros trabajos en los colegios.

#### ➤ FORMACIÓN EN VALORES PARA COMPRENDER Y VALORAR LA DIVERSIDAD.

Hay que formar a los futuros docentes también en lo personal. Muchos autores han estudiado cómo debe ser un buen profesional para comprender y valorar la diversidad. Estas son el resultado de sus investigaciones, las características que debe tener un profesional para atender a la diversidad y que la formación inicial debería fomentar (Muntaner, 1994; Sánchez & Carrión, 2001; Escudero & Gómez, 2006; Fermín, 2007; Vigo et al., 2010):

- Debe tener fe en la educación, en los compromisos sociales y morales. Saber que la diversidad es característica de todos los grupos humanos y saber que es un valor en si misma y enriquecedora.
- Debe ser abierto, dinámico, reflexivo, crítico y con actitudes positivas.
- Debe asumir la equidad como valor de mejora de la sociedad. Debe creer en el potencial de todos los niños pero desde expectativas realistas
- Debe ser eficiente teniendo conocimientos disponibles, tanto teóricos como buenas prácticas y capacidades para llevarlas a cabo; con la flexibilidad necesaria para adaptar nuevas alternativas y estar preparado para aceptar los diferentes retos que presenta la diversidad.
- Debe tener actitud para establecer relaciones basadas en el respeto, responsabilidad, solidaridad y cuidado, y desarrollar estas relaciones también entre sus estudiantes.

- Debe estar convencido de la importancia del trabajar colaborativamente unos con otros. Debe estar disponible y entusiasmado ante la idea de formar parte de comunidades profesionales comprometidas con la mejora de la educación, sin olvidar la participación con familia y entorno.

Mientras que Sales (2006), centra la importancia en la reflexión en la acción como principal característica para atender a la diversidad ya que implica tener una actitud investigadora, aprender de la propia experiencia, estar abierto al dialogo y a la escucha de opiniones diferentes a la tuya.

León (1999) se centra más en su labor, indicando las tareas de un buen docente para atender a la diversidad: debe reorganizar el aula creando un clima positivo y de aceptación; en cuanto a la gestión de la clase, debe planificar reglas, seguir individualmente los progresos y dificultades, reforzar frente a castigar y utilizar diversidad metodológica como aprendizaje colaborativo, tutoría entre iguales, aprendizaje autónomo; todo ellos trabajando el mismo colaborativamente con el resto de tutores y el entorno escolar.

Estas son las áreas claves para la formación de maestros que nos plantea León (2011), como hemos visto, todas ellas tienen camino por recorrer y mejorar de cara a la situaciones real del aula y la situación de los planes de estudio. Pero también hay que reflexionar que los profesionales de la docencia universitaria también suponen, en ocasiones, un obstáculo ya que no existe una cultura de colaboración entre ellos. Los profesores interactúan con otros sin compartir espacios o ámbitos comunes de trabajo. Muchas veces, incluso en la misma materia, dependiendo así la formación de los futuros docentes del profesor que le haya sido asignado (Escudero & Gómez, 2006).

Becher (2001), Forteza (2011) y Martínez (2013) han criticado que en la enseñanza universitaria, los ámbitos o campos de trabajo se han acotado de manera específica en departamentos. En los que, incluso, hay luchas internas por el numero de asignaturas, lo que repercute negativamente en la formación de los alumnos e impide la colaboración e interdisciplinariedad al reducir la labor docente e investigadora.

Por ello, tal y como defiende Escudero & Gómez (2006), si los departamentos se convierten en el núcleo de coordinación y colaboración, no se pueden olvidar de otros espacios como otros departamentos, sobretodo en aquellos casos que profesores de distintos departamentos imparten clase al mismo grupo. Creando así una verdadera colaboración interdepartamental y, sin olvidar, la posibilidad de intercambios en niveles de facultad como las distintas comisiones disponibles para participar. Por supuesto que, cada uno, a título personal, también puede comprometerse, en la medida de las posibilidades, en actuar para mejorar esta coordinación y trabajar para fomentar el desarrollo de una cultura organizativa.

Además, tampoco es fácil modificar las rutinas que pueden estar asentadas en los procesos de formación inicial, ya sea por falta de una práctica que permita la reflexión sobre la enseñanza o por falta de formación pedagógica de alguno de los profesores formadores (Imbernón, 1994).

Es por todo ello, y tal y como Imbernón (1994) nos hace reflexionar, que es imprescindible que la institución encargada de la formación inicial se replantee tanto la metodología con la que se imparten los contenidos de formación inicial como esos contenidos en sí mismos, ya que el modelo de formación actúa siempre como curriculum oculto, los modelos a partir de los cuales aprenden los alumnos se extienden en el ejercicio de su profesión.

Una vez reflexionado el punto de vista teórico, me gustaría saber como perciben los estudiantes estos planes de estudio en lo que atención a la diversidad se refiere y también los docentes en activo.

## **5. ¿CÓMO COMPRENDEN LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD? ¿SE SIENTEN LOS PROFESIONALES DE INFANTIL SUFICIENTEMENTE FORMADOS PARA ELLO?**

### **5.1. Justificación.**

Dado el análisis realizado en los diversos planes de estudio, y para confirmar o refutar si tras cursarlos los estudiantes de magisterio se sienten verdaderamente preparados para atender a la diversidad; se realiza un estudio para conocer sus percepciones. También se

ha ampliado a maestros en activo que han cursado tanto los antiguos planes de estudio como los actuales grados. De esta manera sabremos si, a pesar del escueto peso en créditos de la atención a la diversidad en los planes, los estudiantes acaban con una imagen general o mas completa de lo que es y lo que supone la atención a la diversidad.

Para ello se analizan cuestiones generales de la atención a la diversidad como su incidencia o definición, sus opiniones sobre la formación y su propia capacidad para trabajar para ello.

### 5.2. Participantes

Se han analizado las respuestas de 85 personas. 70 alumnos de magisterio de infantil de la Universidad de Zaragoza de tercer y cuarto curso y antiguas promociones (que aun no estaban trabajando como maestros) y 15 docentes en activo para conocer sus percepciones sobre la atención a la diversidad y lo capaces que se sienten para ello.

Perfil	Numero de alumnos
Alumnos/as de tercer curso	32
Alumnos/as de cuarto curso	28
Ya finalizada la titulación.	10
Docentes en Activo	15

**Cuadro 4.** Relación entre el perfil de los encuestados y el número de participantes

### 5.3. Metodología.

Tal y como afirma Vigo (2007) “de acuerdo con el propósito de describir, comprender y explicar una situación específica, a partir de los núcleos de contenido que estructuraban su discurso” se estudiaron las percepciones y puntos de vista emergentes de los participantes.

La investigación se basa en una metodología cualitativa basada en las premisas de Flick (2012) y Verd & Lozares (2016). La recogida de información se hizo de manera online a través de la plataforma GoogleFormularios® y de manera presencial en un aula de tercero

del grado. Los participantes contestaron de manera libre y anónima, dando únicamente como datos su curso actual o si habían finalizado el grado y sus propias percepciones.

Se desarrolló siguiendo a Flick (2012) y Verd & Lozares (2016) un cuestionario semiestructurado empezando por preguntas sin repercusión personal y, posteriormente, entrando en el ámbito de las consideraciones de cada uno. Es así que se comienza por contenidos teóricos para posteriormente indagar en su sentimiento de capacidad ante la profesión.

La mayoría de las preguntas son abiertas y serán contestadas de manera libre, dado que así se está abierto a resultados nuevos y sorprendentes (Flick, 2012); ya que al preguntar por definiciones y concepciones de uno mismo es mejor que cada uno tenga opción a expresarse. Aunque algunas son cerradas, ofreciendo las respuestas para selección única o con valoración puntuable del 1 al 5.

La encuesta se estructura en un bloque común, contestado por todos los participantes, y otro bloque específico para los docentes en activo. Se han incluido, siguiendo los estudios de percepción del profesorado sobre atención a la diversidad de Vigo (2007) y González-Gil & Martín (2014) y los estudios de Luque (2007) y Rodríguez (1995) sobre el tipo de formación que los docentes quieren recibir, las siguientes preguntas:

#### BLOQUE COMÚN

- Teóricas:
  - ¿Qué importancia le otorga a la atención a la diversidad en el aula?  
Valoración del 1 al 5.
  - ¿A quién afecta la atención a la diversidad?
  - ¿Por qué profesores debe ser abordada la atención a la diversidad?
  - ¿Qué cuatro características cree que debería poseer un buen maestro para abordar adecuadamente la atención a la diversidad?
- Sobre la formación en general:
  - ¿Cómo considera la formación actual de los maestros durante la carrera?
    - Excelente
    - Muy buena
    - Buena



- Suficiente
- Mala
- ¿Cree que la formación para la atención a la diversidad es necesaria para la totalidad de los maestros independientemente de su especialidad?
  - Si.
  - No
- ¿Podría justificar su respuesta?
- En caso de que considere la necesidad en la formación docente, selecciona la formula mas idónea para ello:
  - Mas de una materia obligatoria sobre ello.
  - Materia obligatoria de 1 a 12 Créditos.
  - Materia optativa o de libre elección.
  - Cursos no incluidos en los planes de estudio.

➤ Sobre su formación

- ¿Ha sido formado para atender a la diversidad?
- ¿Cuáles de las cualidades para atender a la diversidad que ha nombrado anteriormente considera que tiene?
- ¿Se considera preparado para trabajar de manera inclusiva?
  - SI
  - NO
- ¿De qué asignaturas se ha nutrido mas para ello?
- ¿Qué estrategias considera más adecuadas para atender a la diversidad?
- Sabrías como actuar ante... (valorar del 1 al 5). Se presentan situaciones diversas que ocurren en el día a día en el colegio y tiene que valorar su sentimiento de capacidad para ello.

	1	2	3	4	5
Trabajar con distintos niveles curriculares.					
Seguir una metodología que respete los diferentes ritmos de aprendizaje					

Trabajar con alumnos TEA en el aula.					
Trabajar con alumnos TDAH en el aula.					
Trabajar con alumnos con discapacidad intelectual en el aula					
Trabajar con alumnos con discapacidad motora en el aula					
Trabajar con alumnos con discapacidad visual en el aula					
Trabajar con alumnos con discapacidad auditiva en el aula					
Trabajar con alumnos con altas capacidades					
Trabajar con alumnos de incorporación tardía.					

## BLOQUE PARA MAESTROS

- ¿Cuántos años lleva trabajando?
- ¿En qué curso se encuentra?
- ¿Considera su clase como diversa?
- ¿Qué metodología sigue en su clase?
- ¿Es esa metodología adecuada para atender a la diversidad de su aula?
- ¿Toda la clase realiza las mismas actividades?
- ¿Ha planificado actuaciones específicas para atender a la diversidad en su clase?
- En caso afirmativo, ha planificado esas actuaciones... (puede seleccionar varias)
  - Usted solo
  - Junto a otros tutores

- Junto al PT
- Junto al AL
- Junto al orientador
- ¿Ha realizado algún curso o cursos sobre atención a la diversidad?
  - Si
  - No
- En caso afirmativo, ¿podría especificar qué curso o cursos y dónde los ha realizado?
- En caso afirmativo ¿cuál ha sido la razón o razones que le han llevado a ello? (puede seleccionar varias)
  - Interés personal
  - Interés profesional
  - Necesidad ante la situación en el aula
  - Búsqueda de horas para puntos de oposición
  - Búsqueda de horas para formación continua
  - Otros (Especificar)
- En caso afirmativo, ¿Le han resultado útil ese o esos cursos?
- ¿Considera necesario seguir formándose para atender la atención a la diversidad?

#### 5.4. Resultados y discusión

El proceso de análisis se realizó mediante comparación en las preguntas abiertas y la cuantificación de resultados de las respuestas de las preguntas cerradas tanto las de opciones como las de valoración numérica. Todo ello con la finalidad de mostrar un resumen de las consideraciones y opiniones de los entrevistados (Flick, 2012; Verd & Lozares 2016).

Del total de los encuestados, el 96, 4% fueron mujeres, el 2,35% hombres y el resto no quiso especificar su sexo. Todos ellos estaban en edades comprendidas entre los 21 y los 50 años, encontrándose la mayoría en el rango 21-25.

##### *5.4.1. Preguntas teóricas*

Comenzaré analizando el primer bloque de preguntas, las teóricas. En cuanto a la importancia otorgada de la atención a la diversidad del 1 al 5 el 71.8 % le concedía un 5,

el 15,2% un 4, el 9,4% un 3 y el 3,6% un 2. Divididos por perfiles estas fueron las diferentes notas que conferirían (ver cuadro 5).

<b>Perfil</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Docentes en activo	-	6,7%	-	-	93,5%
Alumnos de antiguas promociones de grado	-	-	-	20%	80%
Alumnos de cuarto curso	-	7%	14%	11%	68%
Alumnos de tercer curso	-	-	12,5%	25%	62,5%

**Cuadro 5.** Relación entre los perfiles de los encuestados y la valoración otorgada a la Atención a la diversidad.

Todos coinciden en sus mayorías en otorgarle la máxima valoración posible, algo que muestra que todos tienen conciencia de que la diversidad es la realidad de nuestros días y tiene mucho peso. También coincidieron en a quién afecta la atención a la diversidad. El 63,5% contestaron con “A todos”, la mayoría poniendo únicamente eso y otros aclarando que maestros y alumnos e incluso algunos incluyeron a toda la sociedad. Un 29,4% sigue pensando que la atención a la diversidad solo afecta a los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo y un 7,1%, seis personas, consideran que afecta únicamente a los maestros.

En aquellas categorías donde más personas tuvieron claro que la diversidad afecta a todos es en los docentes en los alumnos de otras promociones y los de tercer curso, cuyas respuestas superaron el 60%. Mientras que los docentes en activo y los alumnos de cuarto tuvieron resultados mas ajustados en torno al 50% entre a todos y únicamente a los alumnos con necesidades específicas. No tiene mucho sentido que alumnos de tercero tengan mas claro que los alumnos de cuarto que la diversidad afecta a todos, ya que los de cuarto ya han pasado por estas asignaturas. Es algo que puede marcar la diferencia de conceptos que puede provocar que distintos profesores den con diferentes enfoques las mismas materias. También puede ser causa de que han respondido alumnos de cuarto en mención bilingüe y, al no profundizar tanto en el tema, sus conceptos de diversidad no los tengan del todo claros todavía.

Respecto a por quién debe ser abordada la atención a la diversidad. El 71,8% tienen claro que es una tarea común por todos los profesores, la mayoría contestando que la labor principal es de los especialistas porque son los que más conocimientos pueden tener del tema. Tal y como afirma León (2011), muchos tienen la creencia de que es necesario un conocimiento específico de un método para trabajar con cada tipo de niño y eso les impide ver que para afrontar con éxito una educación en y para la diversidad, el conocimiento que necesitan no es específico sino que debe estar centrado en metodologías o estrategias que mejoran el aprendizaje, no solo del alumno con necesidades, sino de todos los alumnos. Pero lo que es cierto es que la diversidad se da en el día a día del aula y el que más tiempo pasa con los alumnos es el tutor y, pese a que, reciba el apoyo de los especialistas en determinados momentos, quien más lidia con ella es el tutor, que tiene que adaptar toda su metodología en función de la misma.

En la última pregunta del bloque teórico se pedían cuatro características que debería poseer un buen maestro para abordar adecuadamente la atención a la diversidad. En el cómputo global las cinco que más han aparecido son las siguientes (se indica entre paréntesis el número de veces): empatía (29), flexibilidad (26), conocimientos (23), respeto (21) y paciencia (20).

Tomando cada perfil por separado, las cuatro características que más se han repetido en cada una son (por orden de mayor aparición):

- Docentes en activo: Empatía, paciencia, respeto y perseverancia.
- Alumnos de antiguas promociones: empatía, creatividad, flexibilidad y motivación.
- Alumnos de 4º curso: flexibilidad, cariño, conocimientos y paciencia.
- Alumnos de 3º curso: conocimientos, empatía, paciencia y respeto.

Como se puede observar empatía y la flexibilidad son las respuestas que más han aparecido en esta encuesta. Estoy muy de acuerdo con ellas porque para trabajar atendiendo a la diversidad hay que ponerse en el lugar de otro y ver sus necesidades y cubrirlas. Estas características implican que la metodología que puedas tener marcada en el aula puede no servirte y tienes que flexibilizarte para poder llegar a todos y cada uno de los alumnos.

#### *5.4.2. Preguntas sobre la formación general del profesorado*

La primera pregunta sobre este nuevo bloque era su consideración sobre la formación actual de los maestros durante la carrera. Para ello se les daban cinco posibilidades: excelente, muy buena, buena, suficiente y negativa. La mayoría (el 66,7%) de los docentes en activo perciben la formación como suficiente. Los estudiantes que han cursado o están cursando estos grados actuales coinciden con ellos ya que el 59% también la considera suficiente. Un resultado que se consideraría como un suspenso ya que se le da un dos sobre cinco, algo que nos deja ver los problemas con los planes de estudio o como se desarrollan ya que los alumnos no salen contentos con la formación que han recibido.

También se les preguntó si consideran necesaria la formación en atención a la diversidad independientemente de la especialidad que cursen. Un 87% piensa que sí que es necesaria y, al pedirles que justifiquen esta respuesta, las contestaciones más comunes son las siguientes: “Porque luego los tutores no saben cómo actuar en el aula”, “Todos los maestros estamos con todos los alumnos seas de la especialidad que seas”, “Las horas de asistencia de los especialistas son muy bajas o nulas y el tutor debe saber cómo actuar”, “Porque cada vez hay más diversidad”. Los encuestados tienen claro que no es una labor única del especialista y es necesaria esta formación porque cuando éste se ha ido, el maestro tiene que seguir lidiando con todo el aula y le faltan, como opinan, recursos y conocimientos sobre ello.

Ante esta necesidad de formación que la mayoría reclama consideran que la fórmula idónea para ello sería más de una materia obligatoria para ello (70,6%). Y como he marcado anteriormente la mayoría de universidades estudiadas (46.5%) solo ofertaban una asignatura en materia obligatoria.

#### *5.4.3. Preguntas sobre su propia formación*

La primera pregunta de este bloque era si sentían que habían sido formados para atender a la diversidad, y el 53% no lo estaba. Algo que impacta puesto que, como hemos visto en el bloque anterior, sí que tienen los conocimientos teóricos y la mayoría tiene claro

que la atención a la diversidad es algo de todos los docentes, pero no cuentan con la formación necesaria para trabajar de esta manera, algo que puede residir en el peso de la atención a la diversidad en los planes de estudios, les faltan los recursos y metodologías.

Aunque sí que es cierto que, al preguntarles si se sentían preparados para trabajar inclusivamente, los alumnos de antiguas promociones y los de cuarto sí que se sentían más capaces (60% y 64,3% respectivamente); mientras que los alumnos de tercero no (59,3%). Lo que deja ver que el peso de ésta formación se encuentra en la mención del cuarto curso y los alumnos que sigan otro itinerario no la adquirirán y aunque sean maestros que den más horas de inglés, van a tener que enfrentarse a la diversidad de la misma manera.

A continuación se les realizaba una pregunta sobre qué características, de las nombradas anteriormente que tenía que tener un buen docente para atender a la diversidad, consideraban ellos que tenían; por desgracia, esta pregunta no ha resultado de utilidad ya que la mayoría no la ha contestado, o incluso ponía alguna característica que no había nombrado anteriormente. Algo que, en parte, ha sido fallo mío al no preguntar estas cuestiones seguidas, ya que en la modalidad de respuesta online no se podía volver atrás en la encuesta para revisar lo realizado.

El hecho de que el 53% de los encuestados no se sintieran formados para atender a la diversidad concuerda con el resultado de qué asignatura les había aportado más conocimientos para atender a la diversidad, ya que la respuesta que más ha aparecido es “Ninguna” (31 veces), seguida de “La escuela de Educación Infantil” (30 veces) y “Respuestas educativas a necesidades específicas” (16 veces). Salieron, con un número de respuestas que no permitía la generalización, otras asignaturas de cuarto curso, pero la única nombrada que es obligatoria y común es “La escuela de Educación Infantil” y solo la mitad del temario se destina a esta temática.

Estos resultados de no sentirse formado ni encontrar una asignatura de referencia, también se relaciona con el hecho de que al preguntarles por la estrategia más adecuada para atender a la diversidad, la segunda opción mas recalcada ha sido “No me siento preparada para elegir una” (18 veces). La estrategia más elegida ha sido el trabajo cooperativo o colaborativo (23 veces) o el trabajo por proyectos (15 veces). Le ha seguido “Inclusión”

como respuesta (sobretudo en alumnos de tercer curso), pero sin mostrar estrategias para trabajar de esta forma.

Por último, se les preguntó sobre su capacidad de actuaciones ante diferentes situaciones o niños que puede haber en el aula, valorando esta actuación del 1 al 5. Estos fueron los porcentajes de cada una de las situaciones en global (ver cuadro 6).

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>Trabajar con distintos niveles curriculares.</b>	11,8	35,5	<b>30,6</b>	14,3	7
<b>Seguir una metodología que respete los diferentes ritmos de aprendizaje</b>	5,6	30,6	<b>31,8</b>	29,4	2,6
<b>Trabajar con alumnos TEA en el aula.</b>	17,6	36,6	<b>38,2</b>	17,6	-
<b>Trabajar con alumnos TDAH en el aula.</b>	18,8	<b>40</b>	25,9	14,1	1,2
<b>Trabajar con alumnos con discapacidad intelectual en el aula</b>	<b>42,3</b>	31,7	22,4	3,6	-
<b>Trabajar con alumnos con discapacidad motora en el aula</b>	<b>35,3</b>	<b>35,3</b>	22,4	7	-
<b>Trabajar con alumnos con discapacidad visual en el aula</b>	<b>56,4</b>	32,9	8,1	2,6	-
<b>Trabajar con alumnos con discapacidad auditiva en el aula</b>	<b>54,1</b>	30,6	10,6	4,7	-
<b>Trabajar con alumnos con altas capacidades</b>	27,1	<b>37,6</b>	18,8	16,5	-
<b>Trabajar con alumnos de incorporación tardía.</b>	24,7	<b>29,4</b>	28,3	17,6	-

**Cuadro 6.** Resultados globales de la capacidad de trabajar ante distintas situaciones del aula, de elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla, en ninguna de las situaciones los encuestados se sentían bastante capaces de actuar con estos contextos de aula, ya que la mayoría se encuentra entre el 1 y 2. Aunque sí que es verdad que las cifras más altas están en el hecho



de trabajar con distintos niveles y ritmos, algo que acerca un poco a la inclusión. Sin embargo no deja de sorprender que alumnos que están a punto de trabajar en colegios e, incluso, maestras que llevan de media 12 años trabajando, no se sientan capaces de incluir a estos alumnos y que trabajen como uno más dentro del aula.

Esta pregunta, marca para mí, de manera muy significativa, que hay un vacío bastante grande en la formación de los alumnos. Pese a que teóricamente, tienen claro que se debería hacer, les falta el cómo hacerlo. Y, desde mi punto de vista, es lo fundamental ya que es la realidad que encontraremos en el aula.

#### *5.4.4. Preguntas para maestros en activo*

Este bloque fue respondido únicamente por los 15 maestras en activo que realizaron la encuesta. Todas ellas eran mujeres y llevaban trabajando 12 años de media. El 86,7% consideraban su aula diversa, pero solo el 26,7% pensaba que era adecuada para todos los niveles la metodología que seguían en el aula. Estas eran proyectos en su mayoría (7 de las 15 clases) y el 66,6% de las maestras hacían las mismas actividades para todos los niños.

Sin embargo, el 73,3% de las maestras habían realizado actuaciones específicas para algún niño en su mayoría solas (3 ocasiones) o con el PT mas el AL y Orientador (3 ocasiones).

Como hemos visto anteriormente estas maestras no habían tenido contenidos de atención a la diversidad en sus antiguos planes de estudio. Es por ello que el 40% ha realizado cursos extras de esta temática, la mayoría en los antiguos centros de profesores y recursos (CPR) o en asociaciones como “Down Huesca” o “Fundación Telefónica”. Las principales razones que les han llevado a ello han sido “interés personal” (nombrado en cinco ocasiones) e “interés profesional” (nombrado en 3 ocasiones). Y pese a que solo a tres de ellas les resultaron útiles estos cursos, el 93,3% considera necesario seguir formándose para atender a la diversidad.

Con todo ello, la imagen global que me ha otorgado la realización de esta encuesta, es esta falta de conocimientos entorno a la atención a la diversidad que sigue habiendo en los estudiantes de grado. Acaban sus estudios y no se sienten capaces de actuar de manera

inclusiva, de que todos los niños y niñas de su clase, reciban el trato que merecen para alcanzar los objetivos, que todos tengan una educación de calidad. No puede ser posible que se busque la inclusión en el las aulas si la mayoría de los alumnos de grado siente que no ha sido formado para ello, siente que no es capaz de afrontar un aula de manera inclusiva y tampoco se siente capaz de decir más de una asignatura que verdaderamente le haya aportado una formación que le sea útil para su futura aula diversa. Porque como hemos visto, todas son diversas, y en todas, hay alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo o no los haya, van a tener que trabajar de manera inclusiva Y, desde mi punto de vista, algo que lleva ya tantos años en las investigaciones y la realidad educativa, debería ser un punto primordial en la educación de los futuros docentes, ya que va a ser el futuro de su día a día en el aula, y no salen preparados para ello.

## **6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.**

Tras la elaboración de este trabajo he de decir que estoy satisfecha con el resultado obtenido, tanto con el trabajo de investigación previo como la posterior plasmación de todo ello por escrito, pese que al principio me sentía insegura cada vez que escribía una oración. He notado un antes y un después en mi manera de redactar tras este proyecto, que me ha permitido mejorar mi vocabulario y expresión que podré utilizar de cara a escritos formales, y redacción de futuros temarios de oposición, por ejemplo. También he cambiado en el hecho de ser mucho mas analítica con los artículos que leo, buscando fuentes que sean cien por cien fiables. No solo he aprendido sobre el tema que he profundizado, sino mucho mas, me siento que he madurado en cuanto a mi forma de estudiar.

Considero que he conseguido los objetivos que me había marcado para este trabajo final. La revisión de la presencia de la formación inicial en los grados de maestro de infantil la he realizado en veintisiete universidades y en todas las asignaturas de sus planes de estudio. Fue un trabajo muy costoso, dado que cada universidad pone títulos muy distintos en sus asignaturas, por lo que tuve que analizar a fondo cada guía docente para conocer si realmente, incluían o no verdaderos contenidos de atención a la diversidad. El hecho de haber realizado el estudio en veintisiete universidades, no fue por decisión propia de estudiar ese número, sino porque intenté que todas las comunidades autónomas tuvieran representación de al menos, una de sus facultades. Algunas no están en esta revisión,

simplemente porque no se podía acceder a sus guías docentes desde sus páginas web y al no poder contrastar sus contenidos, no quería incluirlas por falta de datos. Otro aspecto que me ha resultado difícil para esta investigación es que unas cuatro universidades no disponían del itinerario de mención online por lo que tuve que llamar a sus respectivas secretarías para que me comentaran como se estructuraba el último curso en estas universidades y me facilitaran las guías docentes. Es por ello que, la imagen que he obtenido, considero que refleja muy bien la actualidad de los planes de estudios en los grados de infantil en España, aunque no estén incluidas todas las universidades que existen en nuestro país.

Por otro lado, y para afirmar o refutar si esta información que iba obtener reflejaba también la percepción de los alumnos y docentes sobre los grados, la realización de la encuesta me ha permitido cumplir mi objetivo de conocer la percepción de estos dos grupos, y reafirmar que la atención a la diversidad tiene poco peso en los planes actuales. Y que, además, el peso que tiene es mayormente teórico, puesto que los principios son conocidos, pero no la forma de actuar en clase entorno a ellos. Una de las dificultades que he encontrado con la realización de la encuesta fue que muchas de las preguntas que realicé eran abiertas. Pese a que eran necesarias, desde mi punto de vista, porque al ser cuestiones sobre sus percepciones, no quería que tuvieran respuestas condicionadas a las que yo podría darles; el posterior análisis de las mismas fue muy costoso ya que tuve que agrupar por respuestas similares porque pocas veces éstas estaban repetidas.

También cometí un error grande, al preguntarles sobre las características de un buen maestro para atender a la diversidad y luego preguntarles sobre cuales de ellas consideraban que tenían. En las encuestas físicas, esta respuesta fue fácil porque solo tenían que volver la hoja y contestar a referencia a lo escrito. Sin embargo, en las respuestas online, al no poder volver atrás en el formulario muchas respuestas fueron aleatorias poniendo incluso características que no habían escrito anteriormente o simplemente no contestando o añadiendo “todas” como respuesta. Lo que hizo que esta pregunta, que yo consideraba muy interesante, no me ofreciera los resultados que yo esperaba y no la pude tener en cuenta.

Otro aspecto importante a tener en cuenta es el hecho de que el cuestionario no estaba validado ya que es de realización propia. La causa de esto fue que, pese a que encontré

artículos en los que se preguntaba a los alumnos sobre la consideración de sus estudios (aunque fueran de los antiguos planes), ninguno me mostraba todas las preguntas, sino que solo reflejaban la discusión de los resultados. Pese a ello, estas fueron mis mayores orientaciones para saber entorno a qué y cómo preguntar. Una forma de continuar este trabajo podría ser la validación de estas preguntas de cara a conocer si este cuestionario es verdaderamente efectivo para recoger los datos que yo buscaba. Y volver a pasarlo a los encuestados una vez revalidado y revisado y contrastar las respuestas.

También me gustaría tener la posibilidad de ampliar este trabajo y, no solo encuestar a alumnos de la Universidad de Zaragoza, sino poder conocer las consideraciones de los estudiantes de las diferentes universidades que he analizado sus planes de estudio. Así, realmente obtendría, la situación real de la atención a la diversidad en toda España, aunque, aun así, este trabajo me ha permitido obtener una imagen de ella.

Otro aspecto que me gustaría remarcar es que este trabajo me ha permitido iniciarme en el mundo de la investigación educativa, ya que en ningún otro proyecto de la carrera habíamos tenido que manejar tanta bibliografía y ser tan cuidadosos con nuestras fuentes. Pero me ha servido de cara a que me gustaría seguir profundizando en la investigación e indagación realizando un master sobre ello el próximo año.

Para acabar, solo me gustaría recalcar ya que la formación inicial de los profesores debe tener la diversidad como su eje vertebrador para analizar y transformar la realidad social y educativa que es compleja y multidimensional. Tal y como afirma Sales (2006); “La diversidad siempre debe enriquecer el derecho a la igualdad y no crear desigualdades”. Y si los tutores no están formados para trabajar atendiendo a esta inmensa diversidad que van a encontrar, los niños más diversos solo serán tratados por los especialistas cuando salgan del aula y ahí es cuando se están creando desigualdades; en vez de incluirlos en un todo de trabajo común.

Es por ello que hay que reclamar, y desde este trabajo aprovecho para hacerlo, un cambio en las maneras de pensar la educación, la enseñanza y el aprendizaje, porque tal y como afirma Forteza (2011; 135): “la educación de niñas y niños exige con derecho profesionales mejor formados”.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean mas inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de educación inclusiva* vol5, nº1, 39-49.
- Ainscow, M.; Beresford, A; Harris, A.; Hopkins, D. & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejorar del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea
- Araque, N. & Barrio de la Puente, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de los procesos educativos inclusivos. *Revista de ciencias sociales* (4) 1-37.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero* 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa* nº21, 23-35
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa: Barcelona.
- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Síntesis.
- Doménech, F. (2011). *Evaluar e investigar en la situación educativa universitaria. Un nuevo enfoque desde el EEES*. Castellón de la plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Escudero J.M. & Gómez, L.A. (Ed.) (2006). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J.M & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista iberoamericana de educación* nº55, pp. 85-109
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación Inicial: La atención a la diversidad. *Revista de Investigación* (62), 71-91.
- Flick, U. (2012) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Forteza, D. (2011). Algunas claves para repensar la formación del profesorado sobre la base de la inclusión. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (70), 127-144.

- González, I. (2004). *La calidad en la universidad. Evaluación e indicadores*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- González-Gil, F., & Martín Pastor, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 11-28.
- Gofi, J.M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del curriculum universitario*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Goodman, K. (2001). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional* (Vol. 119). Barcelona: Graó.
- Jiménez, P., & Vilà, M. (1997). Atención a la diversidad y formación del profesorado: Apuntes para la reflexión. *Profesorado* 1(1) 33-48.
- León, M. J. (1999). La formación del profesorado para una escuela para todos. un análisis de los planes de estudio del maestro especialista en educación primaria y en educación especial de las universidades españolas. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 3(2), 1-23.
- León, M.J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 70 (25,1), 145-163.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de educación. BOE-A-2006-7899
- Luque de la Rosa, A. (2007). Formación del profesorado y educación especial: demandas y tendencias en los albores del siglo XXI. Ipland García, J. (2007). Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida. Huelva: Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva, 2007
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Martínez, J. (2013). Las reformas en la formación inicial del profesorado. ¿Pero cuales son los buenos saberes de las buenas maestras). *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado* 78 (27,3), 89-102.
- Mateos, V.L. & Montanero, M. (coords.) (2008). *Diseño e implantación de los títulos de grado en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Moya, A. (2007). Formación del maestro/a de educación especial para la actuación en ámbitos diversos. En Ipland García, J. (2007). *Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida*. Huelva: Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva.
- Moya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 71-88.
- Muntaner, J. J. (1999). Bases para la formación del profesorado en la escuela abierta a la diversidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (36), 125-141.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- Pagès, T.; Cornet, A. & Pardo, J. (Coords.) (2010). *Buenas prácticas docentes en la universidad. Modelos y experiencias en la universidad de Barcelona*. Barcelona: Octaedro.
- Parra, C. (2010). Educación Inclusiva, un modelo de educación para todos. *Revista ISEES: inclusión social y equidad en la educación superior* (8), 73-84.
- Pastorino, M.J. (2007) ¿Cómo se atiende a la diversidad en educación infantil? En Ipland García, J. (2007). *Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida*. Huelva : Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva.
- Pérez, A. (2008). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno, J. & Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P.H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Real Decreto 22/2015, de 23 de enero, por el que se establecen los requisitos de expedición del Suplemento Europeo a los títulos regulados en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y se modifica el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior.
- Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas

universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

- Rodríguez, J.M. (1995). *Formación de docentes y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Universidad.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (57), 200-218.
- Sales, A.; Moliner, O., Salvador, M. & Traver, J.A. (2007). Elaboración de materiales didácticos inclusivos: un proyecto de trabajo para la formación del profesorado. En Ipland García, J. (2007). *Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida*. Huelva : Servicio de Publicaciones, Universidad de Huelva.
- Sánchez, A. & Carrión, J.J. (2001). Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (41), 223-248.
- Sipán, A. (coord.) (2001). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira
- Stainback S. & Stainback W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- UNESCO (2009). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Oficina Internacional de Educación. Ginebra.
- Vigo, M.B. (2003). Reflexión y reconstrucción del conocimiento sobre la atención educativa a la diversidad en la formación inicial del profesorado: Dudas y preguntas. *Anuario de pedagogía* (3), 353-369.
- Vigo, M.B. (coord.) (2007). Las percepciones de los estudiantes de maestro y psicopedagogía respecto a la atención a la diversidad. Posibles actuaciones de mejora. En Ipland García, J. (2007). *Atención a la diversidad, una responsabilidad compartida*. Huelva: Servicio de Publicaciones.
- Vigo, M. B., Soriano, J., & Julve, M. C. (2010). Preparando profesores para la atención a la diversidad: potencialidades y limitaciones de un proyecto de innovación y mejora interdisciplinar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (69), 147-166.
- Vigo, M. B., & Soriano, J. (2014). Prácticas de enseñanza y aprendizaje creativo para una educación inclusiva en la formación inicial del profesorado: experiencias de investigación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 30-45.
- Verd, J.M. & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases métodos y técnicas*. Madrid: Síntesis.