

21 de Diciembre de 2004



AUFOP

Asociación

Estatuto

Órganos colegiados

Hacerse socio

XI CONGRESOREVISTA
INTERUNIVERSITARIA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

REVISTA ELECTRÓNICA

Consejo de Redacción

Último Número

Números publicados

Normas de publicación

RECURSOS

ENLACES

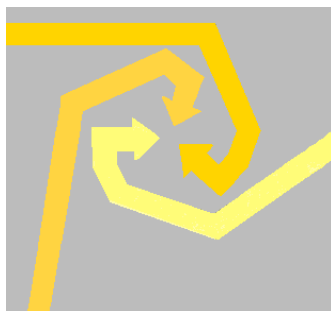
Revistas



Webmaster

Navegadores 4.0 y superiores
Resolución 800 x 600

» AUFOP » R.E.I.F.P. » números » revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 4(2) » artículo



D.L. VA-369-99

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales

ISSN 1575-0965

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(2),
(2001)**

Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado

Sales Ciges, Auxiliadora; Moliner García, Odet y Sanchiz Ruiz, M^a Luisa**Resumen:**

Este artículo plantea la necesidad de desarrollar actitudes positivas hacia la diversidad y la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales. Estas actitudes deben desarrollarse desde la formación inicial del profesorado. Este es uno de nuestros objetivos fundamentales, desde la asignatura de Bases Pedagógicas de la Educación Especial, que impartimos en la Universitat Jaume I. Para conocer las actitudes de los estudiantes de Magisterio, hemos elaborado un cuestionario y mostramos aquí los primeros resultados. Se confirman algunas actitudes negativas hacia la integración, la inclusión y la diversidad, basadas en la teoría y el modelo del déficit. Finalmente, proponemos un enfoque metodológico desde el que abordar el cambio de actitudes y conseguir la formación de maestros y maestras más inclusivos.

Abstract:

This paper shows the need of development of positive attitudes towards diversity and inclusion of children with special educational needs. These attitudes have to be taught in preservice teachers training. This is one of our essential objectives from Pedagogical Basis for Special Education, the discipline we teach at University Jaume I. To know the attitudes of our Teacher Education students, we have elaborated a questionnaire and we show the first results here. We confirm some negative attitudes towards integration, inclusion and diversity, based on deficit theory and model. Finally, we propose a methodological approach to change attitudes and to reach teachers become more inclusive.

Descriptores (o palabras clave):

Actitudes (6114.02), Educación Especial (5802.05), Preparación profesores (5803.02), Procesos cognitivos (6104.01), Métodos pedagógicos (5801.07)

1. De la Educación Especial a la atención a la diversidad: la importancia de las actitudes.*La evolución de la Educación Especial*

La Educación Especial, en su concepto y objetivos, ha evolucionado en las tres últimas décadas desde modelos segregadores y discriminatorios, que se traducían en sistemas educativos paralelos al general, a un periodo de transición en los años 70 y 80 en los que comenzó a experimentarse en España la integración escolar como consecuencia del principio de normalización de las personas con discapacidad o minusvalía (Sánchez Palomino y Torres González, 1997). Posteriormente, la LOGSE recoge el nuevo discurso integrador e introduce el término de necesidades educativas especiales y el concepto de atención a la diversidad (Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales), tratando de superar visiones demasiado individualistas y centradas en el déficit para proponer enfoques más holísticos y centrados en el contexto socioeducativo. Los apoyos y servicios que la institución escolar puede y debe poner a disposición de todos los alumnos y alumnas para acceder a su derecho a la educación, convierten la escuela en una escuela para todos o, como se ha comenzado a llamar, en una escuela inclusiva (Stamback y Stainback, 1999).

La atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado

Desde la asignatura de Bases Pedagógicas de la Educación Especial, que impartimos en la Universitat Jaume 1 a los estudiantes de las titulaciones de Maestro, tratamos de mostrar esta evolución teórica y legislativa que se ha producido en el ámbito de la educación especial, centrándonos en el modelo más inclusivo de atención a la diversidad y dando pautas, estrategias y orientaciones, a través de la reflexión, el diálogo y la práctica, sobre los diferentes aspectos y dimensiones a considerar en la respuesta que la escuela debe dar ante la diversidad: desde la organización de espacios y tiempo, la coordinación entre profesionales e instituciones, los servicios de apoyo, los recursos didácticos, el desarrollo del currículum y las adaptaciones curriculares, la utilización de metodologías activas y cooperativas, hasta el papel de la familia y su colaboración con la escuela.

En el fondo, nuestra pretensión es abordar todos estos temas interrelacionados para tomar conciencia de que las estrategias y mejoras que se proponen para transformar la escuela en un espacio integrador no sólo benefician a los alumnos y alumnas considerados discapacitados o "diferentes", sino que la diversidad nos sirve como motor y estímulo para mejorar la escuela en su conjunto o ¿caso es que las innovaciones metodológicas, organizativas y curriculares sólo son "buenas" o "eficaces" para determinados alumnos, mientras que los demás pueden seguir con una organización rígida y un currículum segmentado? (Alzina, 2001).

La importancia de las actitudes en la educación

Uno de los factores que influyen poderosamente en el desarrollo de modelos inclusivos de atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes de la comunidad escolar: cómo se conceptualiza la diversidad, cómo se evalúa afectivamente, cómo se actúa ante ella. Si nos centramos en la figura del profesorado, estas tres dimensiones se ven reflejadas, por ejemplo, en las expectativas que muestran maestros y maestras ante los alumnos/as con necesidades educativas especiales y en el poder que tienen para influir positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado. Tanto Fortes (1987) como Sola (1997) han concluido que entre los distintos factores que pueden propiciar actitudes negativas del profesorado ante la diversidad y su inclusión, destaca la falta de formación coherente y bien planificada tanto inicial como permanente, lo que hace que el profesorado se sienta desorientado, incapacitado, desinteresado e incluso llegue a rechazar abiertamente la integración de alumnos con n.e.e. Conocer estas actitudes y encontrar los aspectos y dimensiones que pueden modificarlas positivamente ha sido objeto de estudio e intervención en previas investigaciones (García y Alonso, 1985; Dendra, Durán y Verdugo, 199; García y otros, 1991; Verdugo y otros, 1994; López y otros, 1999).

Todo ello nos ha llevado a establecer para nuestro estudio dos premisas previas de las que se derivan nuestros objetivos, procedimientos y conclusiones:

1. La formación inicial del profesorado influye en las actitudes posteriores sobre y en su práctica educativa.
2. La formación inicial del profesorado ha de incluir la formación y cambio de actitudes hacia la atención a la diversidad, y no sólo la capacitación técnica para dar respuesta a la integración de alumnos/as con necesidades educativas especiales.

2. El cambio de actitudes en la formación inicial de los/as maestros/as

Cuestiones de partida

Conscientes de la importancia de las actitudes de los maestros/as para llevar a cabo la atención a la diversidad y de la importancia de la formación inicial en estas actitudes, nos planteamos continuar con nuestra tarea precedente de formación de actitudes ante la diversidad cultural y ante el SIDA (Moliner y García, 1994; Sales y García, 1995; 1997), así como corroborar y ampliar los resultados positivos en la mejora de las actitudes de los estudiantes de Magisterio conseguidos en trabajos de otros colegas (García y otros, 1992). Para conocer las actitudes de partida de los estudiantes de Magisterio de la Universidad Jaume 1 de Castellón ante la atención a la diversidad y tratar de mejorarlas, hemos realizado este estudio desde la asignatura de Bases Pedagógicas de la Educación Especial (que junto a Bases Psicológicas de la Educación Especial son las únicas disciplinas troncales que forman a los futuros maestros para trabajar en la escuela desde la diversidad). Como punto de partida, nos planteamos qué modelos educativos -bien un modelo centrado en el déficit o más bien un modelo curricular- sustentaban las actitudes de los estudiantes hacia la diversidad y la integración y nos surgieron las siguientes cuestiones:

1. ¿Cómo se perciben como docentes? ¿Cuáles creen que son sus responsabilidades?
2. ¿Cuál creen que es la respuesta que debe dar la escuela ordinaria ante las necesidades educativas especiales del alumnado? ¿Qué respuestas deben dar los centros específicos?
3. ¿Cómo ven su estilo docente en las dinámicas de aula con alumnado heterogéneo y con necesidades educativas especiales?
4. ¿Qué actitudes muestran ante el trabajo en equipo docente y la coordinación entre profesionales?
5. ¿Cuáles creen que son sus necesidades formativas para la atención a la diversidad?

Objetivos de la investigación

Para poder contestar estas cuestiones de partida, nos planteamos, a su vez, los siguientes objetivos de investigación:

1. Elaborar y validar un cuestionario-escala de actitudes hacia la atención a la diversidad para estudiantes de la titulación de Maestro.
2. Conocer las actitudes de los estudiantes hacia la atención a la diversidad, como punto de partida para su formación inicial sobre el tema.
3. Comparar las actitudes de los estudiantes de dos titulaciones de Maestro (Educación Primaria y Educación Infantil) para comprobar si existen diferencias entre ellos y saber en qué aspectos difieren.

Descripción del cuestionario elaborado

Nos planteamos elaborar un nuevo cuestionario para medir las actitudes de los estudiantes, en lugar de utilizar el que García y Alonso (1985) adaptó de Larrivé y Cook (1979) por las siguientes razones:

1. Porque la terminología utilizada era válida en 1985, pero ha quedado desfasada ante la nueva situación y legislación educativa actuales en España.
2. Porque tratamos de ajustar los temas abordados en el cuestionario a los que trabajamos habitualmente desde el programa de nuestra asignatura, para adecuar coherentemente los contenidos conceptuales y procedimentales con los actitudinales.
3. Porque el cuestionario de García y Alonso es de creencias, pero no introduce ítems que valoren las actitudes (predisposiciones afectivas) hacia el objeto de estudio. Los ítems de nuestro cuestionario están redactados en primera persona, lo que hace implicarse afectivamente más al sujeto que contesta y además no sólo trata de medir creencias, que sustentan cognitivamente a las actitudes, sino también actitudes directamente, que están más cercanas a la intención de conducta y a la conducta que las creencias (Fishbein y Ajzen, 1975).

Así pues, hemos elaborado una escala actitudinal de tipo Likert con un rango de respuesta múltiple de 1 a 5, con 54 ítems iniciales que fueron depurados aplicándose a una muestra de 216 sujetos y consiguiendo una buena fiabilidad del instrumento, mediante la obtención de un coeficiente Alpha de Cronbach de 0'82.

El cuestionario definitivo consta de 36 ítems, cuyo análisis factorial agrupa en los siguientes epígrafes:

1. *La responsabilidad de la integración de alumnos/as con n.e.e. en centros ordinarios:* los ítems plantean la respuesta a la diversidad por parte de los centros ordinarios y específicos; las responsabilidades educativas del equipo docente y de apoyo; las diferentes modalidades de apoyo educativo que se pueden organizar en los centros.
2. *Actitudes y dinámica de aula:* hace referencia a las actitudes del profesorado y de los agentes sociales en general hacia los alumnos/as con n.e.e.; la respuesta del docente ante diferentes agrupamientos del alumnado en el aula y la necesidad de una dinámica que implique coordinación entre profesionales.
3. *Estrategias para la atención a la diversidad:* ítems referidos al tipo de interacciones que se establecen en el aula; los agrupamientos del alumnado; la posibilidad de participación de los alumnos/as con n.e.e. en las actividades colectivas; y la necesidad de trabajo en equipo por parte de los docentes.
4. *Dificultad percibida ante determinadas n.e.e.:* visuales, auditivas, motoras, minorías étnicas, inmigrantes, retraso mental, trastornos de personalidad y superdotación.
5. *Prioridades en la función docente:* enseñar contenidos; enseñar actitudes y valores; crear clima de aprendizaje; innovar en metodologías; resolver conflictos; ajustarse a la legislación vigente; elaborar materiales didácticos; conseguir respeto de alumnos; trabajar en equipo docente.
6. *Fines de la integración:* socialización en contextos no segregados; rendimiento académico; convivir en pluralidad; aprendizajes funcionales; hacer amigos.
7. *Factores que favorecen la atención a la diversidad:* coordinación entre profesionales; colaboración con familias; actitudes del profesorado; ratio profesor/alumno; conocimiento de las discapacidades; formación del profesorado; recursos materiales y personales; adaptaciones curriculares; innovación metodológica y organizativa; servicios de apoyo.
8. *Necesidades formativas para atender a la diversidad:* metodología; sistemas alternativos de comunicación; legislación vigente; organización escolar; adaptaciones curriculares; evaluación, relación con familias; trabajo en equipo; conocer funciones de especialistas; conocer las clasificaciones de n.e.e.; enfrentarse a situaciones conflictivas.

3. Actitudes de los futuros maestros hacia la atención a la diversidad

Descripción de la muestra

Contamos con una muestra de 101 alumnos de tercer curso de las titulaciones de Maestro de Educación Infantil (51 alumnos) y de Educación Primaria (49 alumnos), con edades comprendidas entre 19 y 28 años, aunque la mayoría de ellos tienen 20 y 21 años. En cuanto al sexo, predominan las mujeres (93,1%) sobre los hombres (6,9%). Más de la mitad (65,3%) eligieron cursar la carrera como primera opción, aunque el 33,7% restante eligió como primera opción al matricularse otras carreras como enfermería, filología, o maestro de otras especialidades.

El 77,2% de estudiantes no han realizado ninguna práctica en Educación Especial ni han tenido ninguna experiencia en este sentido.

Primeros resultados

A continuación describiremos los resultados obtenidos en el pase inicial del cuestionario, haciendo referencia a los datos más significativos y estableciendo como punto de corte para considerar una actitud negativa y que debería ser modificada, los porcentajes superiores a 20%.

A) Centros ordinarios versus centros específicos

Los futuros maestros/as consideran más conveniente que los alumnos/as con n.e.e asistan a centros específicos (32%) que a centros ordinarios, ya que creen que los propios alumnos/as se sienten más cómodos en aulas especiales (39,6%). Sin embargo, sólo el 13% piensa que realmente no sacan mucho provecho de su asistencia a las aulas ordinarias, lo cual indica que, paradójicamente, la mayoría de futuros maestros/as opina que es provechoso para los alumnos/as con n.e.e asistir a los centros ordinarios.

B) Prevalencia del modelo del déficit sobre el modelo centrado en el currículum

Consideran que la integración de los alumnos depende más de las características de éstos que de las del centro escolar (37%) y el 70% piensa que estos alumnos/as necesitan un currículum diferente a los demás. El 87,1% de los estudiantes creen que el objetivo de la integración escolar es que los alumnos/as con discapacidades lleguen a ser lo más "normales" posible y el 45,5 % que la atención a la diversidad va dirigida a los alumnos/as que presentan alguna discapacidad. Estas creencias sobre los dos conceptos (integración y atención a la diversidad) tienen su origen en el anclaje de los estudiantes de Magisterio en el modelo del déficit que subyace a muchas de sus actitudes paternalistas o asistenciales.

C) Repercusiones en los compañeros de clase de un alumno con n. e. e.

Son pocos los futuros maestros/as que consideran que la presencia de un alumno con n.e.e puede perjudicar a sus compañeros de aula (16%) y que hace que el progreso de sus compañeros sea más lento (20%). Del mismo modo, la mayoría piensan que su presencia repercute favorablemente en las actitudes de respeto a la diferencia de sus compañeros (79,2%).

D) Dificultades percibidas que afectan a la dinámica de aula

Algunos estudiantes consideran que los alumnos con n.e.e interrumpen la dinámica de clase (36,6%), presentan problemas de comportamiento (38,6%) y no pueden seguir el ritmo de clase ni las actividades. Sin embargo, casi todos (94%) opinan que pueden, al menos, colaborar en ellas. También la creencia de que un alumno/a con n.e.e. requiere más atención individualizada de la que el maestro puede darle (69,3%) hace que se perciba la presencia de un niño/a en clase como una dificultad o como algo que perjudica la calidad de la enseñanza del maestro (26,7%) y no como una circunstancia enriquecedora de la situación de enseñanza- aprendizaje. De ahí que el 53,5 % de los futuros maestros/as manifiesten una preferencia por trabajar en aulas con alumnado homogéneo, tal vez porque desconocen las estrategias de atención a la diversidad, aspecto a tratar en su formación inicial. En cuanto a la dificultad percibida en función del tipo de alumnado con n.e.e, les resultaría más difícil dar clase a niños con trastornos de la personalidad, retraso mental y dificultades visuales, aunque los porcentajes, como muestra el Gráfico 1, no son excesivamente altos. Gráfico 1.

E) Aspectos organizativos que favorecen la atención a la diversidad

Aunque manifiesten que no se sienten preparados para tener en clase un alumno con n.e.e. (54,4%), sí que conocen algunos aspectos que podrían favorecer la atención a la diversidad, referidos tanto a modificar los agrupamientos dentro del aula (96%) como a programar actividades en las que puedan participar todos los alumnos (98%). Tan sólo un 20,8% considera que no es necesario modificar su estilo docente.

En cuanto a otros aspectos organizativos (que no dependen directamente del maestro), el 45% considera que en una clase ordinaria no debería haber más de un alumno con n.e.e y el 31,7 % manifiesta que no admitiría un alumno con n.e.e si no se disminuyera la ratio profesor- alumno.

Sobre los aspectos que favorecen la atención a la diversidad, consideran prioritaria la formación del profesorado, seguida del conocimiento de las distintas discapacidades y del cambio de actitudes del profesorado. Sin embargo, los estudiantes de la titulación de Educación Infantil consideran más importante la colaboración con las familias que el cambio actitudinal.

F) Sobre el papel del profesor

Un porcentaje muy elevado de futuros maestros/as (83,2 %) considera que deben evitar al máximo los conflictos en el aula. Ahí detectamos un aspecto clave sobre el que deberíamos incidir en la formación inicial, proporcionando estrategias para la gestión de conflictos, de manera que se afronten como una posibilidad de mejora de la calidad de la enseñanza y de motor de aprendizaje y no tanto como un problema o dificultad.

En cuanto a sus funciones como docentes, más de la mitad de los estudiantes consideran que lo más importante es "enseñar actitudes y valores", seguido de "crear un clima agradable de aprendizaje". Otros aspectos como innovar en metodología, resolver conflictos, trabajar en equipo o elaborar material o recursos didácticos son funciones poco valoradas, como se refleja en el Gráfico 2. Gráfico 2.

G) Colaboración y trabajo en equipo

Las actitudes hacia el profesor de apoyo son positivas y no les resultaría difícil coordinarse con él, incluso un alto porcentaje (65,4%) reconoce que necesitaría ayuda dentro del aula. Sin embargo, no están muy claras sus funciones pues la mayoría (60,4%) piensa que su tarea es la elaboración de las adaptaciones curriculares.

Consideran que es posible el trabajo cooperativo entre docentes, aunque muchos prefieren el asesoramiento de un especialista (67,3%) al de un compañero/a.

H) Necesidades formativas

Sus necesidades formativas sobre atención a la diversidad se resumen, por orden de prioridad, en: a) conocer las distintas clasificaciones de discapacidades y sus características (31%); b) conocer estrategias didácticas y recursos metodológicos (20,6%); y e) comunicarse y relacionarse con las familias (15,5%). Estos resultados difieren en función de la titulación que cursan, pues el 23% de los estudiantes de la titulación de Educación Infantil consideran más importante formarse sobre aspectos de comunicación y relación con las familias, frente al 4% de los estudiantes de Educación Primaria. Por lo tanto, la sensibilidad ante la familia de los primeros hay que aprovecharla y

potenciarla y en los segundos, cabría incidir más en la importancia de establecer relaciones y comunicación permanente con las familias de los alumnos. Gráfico 3.

Tal y como se observa en el Gráfico 3, encontramos también diferencias entre ambas titulaciones en cuanto que los estudiantes de Educación Infantil (16,7%) solicitan más formación sobre cómo enfrentarse a situaciones conflictivas en clase frente al 10% de estudiantes de Educación Primaria. Respecto a la evaluación, observamos que no parece interesarles ni preocuparles demasiado, tal vez porque consideren que no es competencia suya evaluar a los alumnos con n.e.e., o quizás porque crean que los criterios e instrumentos generales sirvan para todos.

4. Propuestas metodológicas para mejorar las actitudes hacia la diversidad

Una vez conocidas las actitudes de los futuros maestros respecto a la atención a la diversidad, nos planteamos la necesidad de hacer hincapié en los principales aspectos relacionados con la respuesta que, desde la escuela ordinaria, se puede dar a las necesidades educativas especiales.

Nuestro interés y meta central en Bases Pedagógicas de la Educación Especial es que el futuro docente desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado y se sienta capaz de buscar, reflexionar y consensuar, junto con otros agentes educativos y sociales, distintas alternativas, que pueden encontrarse en el contexto escolar, para actuar ante las necesidades educativas especiales, considerando que el sistema educativo ha de proporcionar los servicios y recursos necesarios para que todos los alumnos puedan desarrollar al máximo sus capacidades en igualdad de oportunidades.

A la vista de los resultados del cuestionario sobre actitudes, creemos esencial hacer hincapié en: a) el conocimiento de la evolución de los conceptos, condiciones básicas y legislación para la atención a la diversidad; b) el análisis y la reflexión sobre los elementos educativos para dar respuesta a las necesidades educativas especiales, identificando los factores implicados en el proceso de integración escolar y los recursos de apoyo que ofrece la escuela ordinaria; c) La elección y/o combinación de distintas opciones de organización didáctica del alumnado para la atención de las necesidades educativas especiales, asumiendo la responsabilidad en la coordinación entre profesionales y con el ámbito familiar y comunitario; d) El desarrollo del curriculum y las estrategias didácticas para la atención a la diversidad, a partir de la elaboración de unidades didácticas integradoras, valorando en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje la importancia de las actitudes y expectativas del docente ante la diversidad

Puesto que el temario de la asignatura tiene un fuerte componente ético y de compromiso social y puesto que en la educación ha de primar la actividad constructiva del estudiante, consideramos necesario el uso de una metodología que favorezca la formación y el cambio de actitudes, desde una perspectiva constructivista.

A este respecto conviene precisar, desde un punto de vista metodológico, que el aprendizaje no consiste en una "mera copia, reflejo exacto o simple reproducción del contenido a aprender, sino que implica un proceso de construcción o reconstrucción en el que las aportaciones de los alumnos juegan un papel decisivo" (Coll, 1991, 441).

Así pues, nuestra propuesta metodológica deberá partir del análisis de la realidad desde diversas posiciones, utilizando una *pluralidad de enfoques* en el estudio de la misma, trabajando en grupos cooperativos. Debemos fomentar la *creatividad y espontaneidad* de los futuros maestros/s en la elaboración de sus respuestas y soluciones educativas. Se trata, en definitiva, de desarrollar la *responsabilidad* y la *libertad*, desde el aula universitaria, a fin de que, en un futuro, estos mismos valores impregnen su práctica escolar.

Tal como se indicó en el apartado de resultados del cuestionario, los futuros docentes opinan que la presencia de niños con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria mejora las actitudes de respeto hacia la diversidad y, en su opinión, son funciones prioritarias del docente enseñar actitudes y valores y crear un clima agradable de aprendizaje. Consideramos que, para lograrlo, es necesario llevar a los alumnos a la *reflexión* sobre los aspectos vitales en la relación humana y la relevancia del aprendizaje de predisposiciones para responder a los vertiginosos cambios sociales, más que del aprendizaje de respuestas concretas rápidamente caducas (Escámez y Ortega 1988).

En el cuestionario, como hemos podido observar, se reflejan actitudes de rechazo a la integración en centros ordinarios y de culpabilización de los alumnos con discapacidades. Estas actitudes segregadoras deberán explicitarse durante la formación inicial, a través de una *clarificación de valores* y del análisis de los aspectos más importantes de su labor profesional y personal y de cómo pueden determinar la calidad de su trabajo. Es decir, a través del *análisis de la función de la escuela* y de la *propia función docente*, se procura que los futuros maestros sepan responder a la diversidad en las aulas de una forma más inclusiva.

Otro aspecto metodológico a tener en cuenta, a la luz de los resultados obtenidos y basándonos en los objetivos que orientan la asignatura, es el de fomentar la participación activa de los estudiantes. Para ello, hay que *facilitar al máximo la interacción entre el alumnado*, implicarlo cognitivamente, afectiva y conductualmente a lo largo del curso y hacer una distribución más equitativa del poder en el aula, de tal forma que las propuestas surjan de ellos y no siempre del docente. Con esto se pretende, de igual forma, configurar un *estilo docente* según el cual el profesor se constituye en guía, ayuda y orientación de un alumnado que, a su vez, se convierte en protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretende, así, cambiar el estereotipo del profesor como autoridad adocrinadora, que, según se observa en las contestaciones dadas al cuestionario, sigue subyaciendo. Suponemos que el asumir dicho papel es el que lleva a afirmar que los niños con necesidades educativas especiales interrumpen la dinámica del aula, crean problemas de comportamiento y distorsionan el ritmo de la clase. Se manifiesta aquí una visión homogeneizadora del grupo-clase, en lugar de una apuesta por la diversidad y por el enriquecimiento que supone el partir de la consideración de que todos somos diferentes y todos podemos aportar algo positivo.

Un dato que nos llama poderosamente la atención es que los futuros maestros consideren en su mayoría (un 83'2 %) que deben evitar los conflictos en el aula y que no se planteen la posibilidad de mejorar su calidad educativa gestionando adecuadamente dichos conflictos. Consideramos, por tanto, que es necesario formarles en técnicas y estrategias de *resolución de conflictos* y habituarlos a recurrir a la *comunicación* y al *diálogo* como medios para comprender posturas ajenas y para resolver situaciones problemáticas.

Por último, queremos señalar la necesidad de lograr paulatinamente un mayor grado de *autonomía en el alumnado* mediante propuestas de *trabajo en grupo autogestionado*. Para ello, es interesante fomentar la búsqueda de información; la elección de técnicas de trabajo intelectual; el aporte de materiales de propia creación; la organización y planificación del trabajo en grupo, de tal forma que el resultado final no consista en la adición o suma de las partes, sino en una elaboración conjunta; el debate en pequeño y gran grupo con la aceptación de planteamientos opuestos a los propios o simplemente diferentes y complementarios. Sobre todo, nos parece interesante que los maestros lleguen a valorar la metodología participativa y activa como la forma idónea de trabajar para dar respuesta a la diversidad, para dar cabida a todos y cada uno de los alumnos, y que, en el futuro, utilicen en sus aulas las estrategias adecuadas de cambio y formación de actitudes que, en su día, utilizaron en la universidad.

Para finalizar, quisiéramos enumerar algunas de las estrategias educativas para la formación y el cambio de actitudes que pensamos serían adecuadas para la formación inicial del profesorado. Las técnicas que proponemos, y que se engloban en tres grandes bloques de estrategias, son (Escámez y Ortega 1988):

1. *Estrategias de Participación Activa*, que incluye técnicas como: Aproximación Didáctica, Role Playing y Discusión en Grupo.
2. *Estrategias de Cooperación en el Aula*, basadas, fundamentalmente, en las siguientes técnicas: Puzzle de Aronson, Equipos de Juego-Concurso de De Vries, Grupos de Investigación.
3. *Estrategias de Comunicación Persuasiva*, con el empleo de: Fotopalabra, Montaje Audiovisual, Comentario de Textos.

Hay que tener en cuenta que, para que se produzca el cambio actitudinal, no sólo habrá que modificar la estructura del sistema ideológico del individuo, sino, fundamentalmente, del grupo social al que pertenece. Es por ello que nos planteamos la utilización de estas estrategias con el colectivo de futuros maestros, cuya importancia como grupo social es notoria. Además, apostamos por una metodología constructivista porque pretendemos que el alumnado realice aprendizajes significativos, ya que son estos, y no otros, los que se relacionan directamente con la funcionalidad del aprendizaje realizado. En última instancia, lo que pretendemos es la transferencia crítica y reflexiva a los centros escolares de aquello que hayan experimentado y vivido en su formación inicial universitaria, que trata de situar, aun por encima del desarrollo individual, la aceptación del otro, la comprensión de la diversidad, la apertura y capacidad necesarias para desarrollarse plenamente en un mundo diverso y permitir que los demás alcancen, a su vez, su plena madurez.

Referencias bibliográficas

- ALZINA, P. (2001). Convivir y aprender la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 300, 83-86.
- COLL, C. (1991). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En COLL, C.; PALACIOS, J. & MARCHESI, A., *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- DENDRA, R.; DURÁN, R. & VERDUGO, M. A. (1991). Estudio de las variables que afectan a las actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Anuario Español e Iberoamericano de Investigación en Educación Especial*, 2, 47-88.
- ESCÁMEZ, J. & ORTEGA, P. (Dir.) (1988). *La enseñanza de Actitudes y Valores*. Valencia: Nau Llibres.
- FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1975). *Belief, attitudes, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- FORTES, A. (1987). La formación del profesorado en la panorámica de la educación especial en España. *Siglo Cero*, 110, 12-14.
- GARCÍA, J. N. & ALONSO, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y aprendizaje*, 30, 51-68.
- GARCÍA, M.; GARCÍA, J. N.; GARCÍA, M. J. & RODRÍGUEZ, C. (1991). Actitudes de los maestros hacia la integración. *Siglo Cero*, 138, 46-51.
- GARCÍA, M.; GARCÍA, J. N.; GARCÍA, M. J. & RODRÍGUEZ, C. (1992). Modificación de actitudes de los estudiantes de magisterio hacia la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. *Anuario español e iberoamericano de investigación en educación especial*. Madrid: CEPE.
- LARRIVÉE, B. & COOK, L. (1979). Mainstreaming: A study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13, 315-324.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, L; LÓPEZ GONZÁLEZ, M. & LÓPEZ GONZÁLEZ, M. (1999). *El alumnado de Magisterio y la atención a las necesidades educativas especiales. Algunas consideraciones desde la perspectiva reflexiva en el planteamiento de la formación de profesores* (pp. 329-339) Actas del Seminario Internacional sobre políticas

contemporáneas de Atención a la Diversidad. Málaga: Universidad de Málaga.

MOLINER, o. & GARCÍA, R. (1994). *Cuestionario-escala sobre conocimientos y actitudes de los estudiantes hacia el SIDA y su prevención*. Valencia: Nau Llibres.

REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales.

SALES, A. & GARCÍA, R. (1995). *Cuestionario sobre Educación Intercultural y actitudes hacia la diversidad cultural para profesores de Educación Primaria y Secundaria*. Valencia: Nau Llibres.

SALES, A. & GARCÍA, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

SÁNCHEZ PALOMINO, A. & TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1997). De la educación especial a las necesidades educativas especiales: aproximación histórica, marco conceptual y legislativo. En *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 23-44). Madrid: Pirámide.

SOLA, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En SÁNCHEZ PALOMINO, A. & TORRES GONZÁLEZ, J. A., *Educación Especial I Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.

STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

VERDUGO, M. A. et al. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Gráfico 1. Dificultad percibida según tipo de n.e.e. - - - - -
 35- `; 1 30- 2 5 - 1 20- ~ V''' 15 - 10- 1 ` 1 5- I - 1 i o- al - s . - 2 a o o a u 2
 E E o a .9 c o E o d C rs re o -0 o- o 0 Gráfico 2. Funciones docentes 60- -----
 ----- 50f 4 0 - 1 30- 1 1 20- 10- i o- 0 s a r o y o o o a 0 e Z t 1(, re E
 > t - (D 0- u n -2 li 0 c c C s q (D a a (D (1) -i-- > . E- C I- c o E o o 0
 Gráfico 3. Necesidades formativas 40 35 - 30 - 1 25 O Maestro Primaria 20 0
 Maestro Infantil 15 - "I, - 1 10 A 1 5 TII-f 1 o --" , El-i, rfi, 1 1 1 j - m 1 -1 01 l
 evaluación

Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(2), (2001)

Referencia bibliográfica de este documento:

Sales Ciges, Auxiliadora; Moliner García, Odet y Sanchiz Ruiz, M^a Luisa (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(2)*. Consultado el 21 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n2.asp>

Este artículo ha sido consultado 735 veces

**Recibido el 3/9/01
Aceptado el**





AUFOP



WWW

Buscar

Translate

into english

Translate