

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD

Ascensión Palomares Ruiz

*Ascensión Palomares Ruiz es Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Castilla-La Mancha.
Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación.*

ABSTRACT

La educación en y para la diversidad resulta una práctica necesaria que conlleva una visión crítica de la Escuela y un proceso complejo y dificultoso, que precisa recursos; pero, sobre todo, supone un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas de toda la sociedad y, muy especialmente, del profesorado.

Los docentes y la propia institución escolar deben trabajar para construir un marco intercultural más amplio y flexible, que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que **asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia.**

Los problemas de la formación de maestros no se limitan únicamente a su configuración como **diplomatura**, sino que se centran en la separación artificial que se establece entre la teoría y práctica.

La **práctica** es un elemento clave para el cambio que requiere la formación del profesorado. Por ello, se debe replantear totalmente la situación actual y concebirla como el eje del currículo de la formación del profesor. Por ello, se ha elaborado un modelo **de formación práctica que favorezca la necesaria respuesta a la diversidad.**

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD

1. EDUCAR PARA LA DIVERSIDAD

La **educación** debe crear singularidades y, desde el punto de vista filosófico, democrático y ético, debe amparar la diversidad de sujetos, la construcción de personas que sean únicas, sin mermar su solidaridad.

Lo que se trata es de que cada persona pueda ser quien es, con propia estimación, para que pueda desarrollar una vida honorable y sentir como digno su vivir.

La inmigración hace estallar la evidencia de la diversidad, la aparición de los inmigrantes no sólo ha suscitado un problema nuevo, sino que nos obliga a percibir y reformular problemas viejos, como el de los gitanos, que han pasado de ser considerados como un grupo pobre –e, incluso, a veces, delincuente–, a valorarse como una minoría. También el caso de las mujeres, que ha superado la defensa monolítica de la igualdad hacia la llamada atención a la diferencia y a la reivindicación de los valores femeninos. En suma, las diferencias reclaman, por un lado, su reconocimiento y valorización desde la institución y la cultura escolares y, por otro, su incorporación a ellas. Supone algo más que la tolerancia, pues no se trata sólo de no perseguirlas, sino también de admitir que contienen elementos de valor, de los que la propia cultura dominante y la cultura escolar pueden beneficiarse. Además, implica una traducción de los contenidos y las prácticas educativos, pero para todos y todas.

El respeto y la atención a la diversidad son dos pilares básicos donde debe asentarse un modelo de educación que intente dar respuesta a la construcción de una sociedad con vocación de avanzar hacia el pluralismo democrático.

La diversidad considerada como valor positivo, implica orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad, por lo que resulta imprescindible un compromiso permanente con las culturas y grupos minoritarios.

Este mensaje requiere que, si la Escuela está decidida a dar respuesta a todos los niños y niñas que acuden a ella, no lo puede hacer desde concepciones ni prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración de que ser diverso es un elemento de valor y un referente positivo para cambiar la Escuela. Todo ello permitirá que el alumnado vaya adquiriendo una cultura distinta al vivir las diferencias de las personas como algo valioso, solidario y democrático. Consecuentemente, la educación en y para la diversidad resulta una práctica necesaria que conlleva una visión crítica de la Escuela y un proceso complejo y dificultoso, que precisa recursos; pero, sobre todo, supone un cambio en las convicciones culturales, sociales y educativas de toda la sociedad.

En la actualidad, como consecuencia de las transformaciones y cambios que se están produciendo en el campo político y económico, así como en el terreno de los valores, ideas y costumbres que componen la cultura, se cuestiona hasta el mismo sentido de la Escuela, su función social y la naturaleza del quehacer educativo.

Es evidente que nuestra Escuela, salvo alguna excepción, persiste inalterable desde hace muchos años, prácticamente igual a sí misma, caminando a remolque de las exigencias y demandas sociales. Por ello, si pretendemos cambiar la actitud y los valores de la sociedad actual, para favo-

recer el respeto a la diversidad, debemos analizar y reflexionar los factores que intervienen en la vida escolar y su interrelación.

Por ello, el desafío de este tercer milenio debe ser la construcción de una sociedad, en la que la educación, la Escuela y las diferencias no sean causas de segregación o exclusión, sino una posibilidad de desarrollo y enriquecimiento.

El sistema educativo ha de propiciar un clima de interrelación y tolerancia de todos sus miembros, eliminando cualquier actitud que oculte distorsiones o difame culturas, creencias, costumbres, aspiraciones, etc. de colectivos o personas.

La Escuela debe cumplir un papel de cambio, de innovación, y de transformación, dado que recoge el conocimiento público, un conocimiento construido a lo largo de la historia de la humanidad, fruto de la reflexión sobre la filosofía, la ética, la cultura, la ciencia, el arte, etc.

La Escuela del siglo XXI cumple un complejo y contradictorio conjunto de funciones: socialización, transmisión cultural, preparación del capital humano, compensación de los efectos de las desigualdades sociales y económicas, etc. Sin embargo, sólo desarrollará una tarea propiamente educativa, cuando sea capaz de promover y posibilitar la emergencia del pensamiento autónomo, y facilite la reflexión, la reconstrucción consciente y autónoma del pensamiento y de la conducta que cada individuo ha ido desarrollando, a través de sus intercambios espontáneos con su entorno cultural y social.

Los docentes y la propia institución escolar deben trabajar para construir un marco intercultural más amplio y flexible, que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que **asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica y la tolerancia.**

Defender una Escuela Pública de calidad supone un compromiso personal y social para lograr una sociedad más justa, solidaria, humana y democrática. **La Escuela Pública es el mejor medio para garantizar el derecho a la educación,** sin ningún tipo de discriminación, formando personas libres y con la suficiente autonomía para aceptar y respetar la diversidad, como valor humano. Resulta difícil concebir, fuera de la Escuela Pública, la realidad de una Escuela con la suficiente madurez ética, que -desde la reflexión y la crítica- asuma el compromiso de construir una cultura escolar, basada en la solidaridad y la justicia social.

La atención a la diversidad requiere un proyecto de toda la institución, entendida como comunidad educativa. El trabajo colaborativo exige un planteamiento en el que todos los docentes aprenden juntos y se animan unos a otros en el aprendizaje, para conseguir una nueva Escuela sin discriminaciones. Se precisa que, en ese trabajo cooperativo, parti-

cipen activamente los padres y las madres, no sólo para elaborar, sino también para hacer realidad un proyecto educativo que posibilite la adecuada educación de todo el alumnado.

2. PROBLEMÁTICA ACTUAL EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación inicial de los maestros y maestras, en casi todos los países, se reglamenta y desarrolla mediante titulaciones de **licenciatura** en las diferentes especialidades. Sin embargo, en nuestro país, se viene manteniendo la configuración de los estudios mediante diplomatura. Dichas diplomaturas están cargadas de asignaturas troncales, obligatorias de especialidad y un gran abanico de optativas que constituyen el currículo de formación de maestros.

Los problemas de la formación de maestros no se limitan únicamente a su configuración como **diplomatura**, sino que se centran en la separación artificial que se establece entre la teoría y práctica

La formación profesional del maestro para la diversidad, de su capacidad para diseñar situaciones, realizar adaptaciones, trabajar en equipo, etc., resulta fundamental para conseguir el éxito —o fracaso— de cualquier proceso educativo y, muy especialmente, si se refiere a la Escuela integradora. Por ello, es necesario profundizar en los aspectos que favorecen —o entorpecen— el desarrollo profesional para intervenir adecuadamente y garantizar que los profesores trabajen en condiciones adecuadas y se obtenga la máxima efectividad.

La **práctica** es un elemento clave para el cambio que requiere la formación del profesorado. Por ello, se debe replantear totalmente la situación actual y concebirla como el eje del currículo de la formación del profesor.

El pensamiento práctico, por su carácter creativo, no puede enseñarse, pero sí se puede aprender. Por ello, hay que organizar el currículo académico, incluyendo ordenadamente la práctica. La situación de masificación de las aulas universitarias impide la transmisión, en ellas, del pensamiento práctico, en cuyo caso resultaría imprescindible el supervisor o tutor responsable de la formación teórico-práctica de los futuros profesionales.

Es necesario recordar que, en la actualidad, el amplio número de créditos del **Practicum**, son organizados de diferente forma en las Escuelas de Magisterio y —no siempre— asignados al profesorado más preparado. Otro de los problemas que se plantean en las prácticas es la calidad y cantidad de atención que presta el profesor de aula a los futuros profesores, ya que la coordinación y colaboración entre los Centros y la

Universidad no está consolidada y los intereses, a veces, suelen ser divergentes.

La formación inicial y permanente del profesorado debe centrarse en el contexto, ser flexible y polivalente. Por tanto, ha de rechazarse la separación artificial entre la teoría y la práctica, resultando imprescindible que se tenga esta consideración en el desarrollo de todo el proceso de formación. En los programas de formación, el conocimiento debe estar referido a la práctica y apoyarse y profundizar en los interrogantes, los esquemas conceptuales y la constatación de problemas e intuiciones que surgen en el diálogo con las situaciones que se producen en el aula.

La práctica se concibe como un proceso de investigación en la acción, mediante el cual el profesor se sumerge en el complejo mundo del aula, para comprenderla de forma crítica y vital, desde la perspectiva de los que intervienen en ella, implicándose de un modo total –afectiva y cognitivamente– en la vida del aula y su contexto.

3. UN PROFESIONAL PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

Definir las cualidades de los profesionales para atender a la diversidad, supone una tarea compleja y no exenta de ideología e implicaciones sociales, educativas, éticas, políticas, económicas y culturales.

Se debe facilitar una formación basada en la indagación y reflexión en la práctica, nos llevan al perfil de un **profesor reflexivo, crítico e investigador** de la realidad educativa, considerada desde una vertiente de incertidumbre, opcionalidad, intereses y conflictos que exigen abordar cada singularidad concreta en beneficio de los sujetos y del grupo. “*La comprensión situacional*” es la expresión acuñada por **Pérez Gómez** (Pág. 33, 1993)⁽¹⁾, ya que “*no se desarrolla y perfecciona eliminando los sesgos propios de las diferentes interpretaciones, sino modificándolos como consecuencia del contraste democrático de pareceres, evidencias e interpretaciones reflexivas*”.

El “pensamiento práctico” permitirá al profesorado desarrollar la capacidad de comprensión situacional para la toma de decisiones de forma razonada, reflexiva e inteligente, en cada una de las situaciones complejas y ambiguas que se producen en la vida de las aulas. Por tanto, se defiende la participación democrática, la comunicación, el trabajo en equipo y la tomas de decisiones compartida.

(1) PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1993). *La interacción teoría-práctica en la formación del docente*. En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Tórculo. Págs. 29-51. Santiago de Compostela.

Un profesional reflexivo parte de su práctica para confirmar o modificar sus teorías. Además, *la reflexión en la acción* requiere una actitud investigadora que permita al profesorado aprender de su propia experiencia, considerando las generalizaciones científicas para referirlas a sus contextos y aplicarlas con la intuición necesaria que les permita confirmar lo ajustado a sus previsiones o teorías, y proceder a su modificación, si resultasen inadecuadas.

Los docentes deben sentirse creadores de su cultura profesional, que será más válida en la medida que la vayan contrastando con sus intervenciones y valoren su actuación como positiva, a través de los procesos de reflexión que confirman su validez.

La atención a la diversidad supone adoptar un punto de vista diferente al tradicional, favoreciendo la búsqueda de condiciones que permitan a los alumnos con necesidades especiales, un aprendizaje con todos los compañeros, en situaciones de integración. Por ello, a través de la investigación-acción, basada en la reflexión sobre la práctica, se podrá avanzar en el conocimiento y la formación de profesionales en los que la acción es como el reflejo de sus pensamientos. Además, el saber no es estático, pues un conocimiento determinado obtenido en un contexto no es siempre válido en otro diferente.

La atención a la diversidad exige el reconocimiento, en la teoría y en la práctica, de ser un valor en sí misma, que enriquece todos los procesos educativos y vivenciales. Así, el respeto y la tolerancia de otras culturas, formas de vida y personalidades concretas resultan necesarios para profundizar en las relaciones y participación democrática.

4. EL PRACTICUM Y LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

Las prácticas de enseñanza, en nuestro país, continúan siendo un grave problema de la formación del profesorado, que se ha ido agravando ante la carencia de una adecuada planificación y programación.

Los estudios e investigaciones que se han realizado, en nuestro país, tienen un elemento común: el *diagnóstico negativo* de las mismas y el intento de buscar posibles soluciones. La formación práctica del futuro profesor no constituye «un ámbito autónomo de conocimiento y decisión», ya que las distintas concepciones de cómo se debe formar al profesor dependen de los conceptos que sobre Escuela, enseñanza o currículum predominen en un determinado tiempo y lugar.

En el trabajo que hemos realizado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete, los alumnos de primer y segundo curso valoran las prácticas con mayor entusiasmo, mientras que los que ya las han realizado lo

hacen así: un 99%, que son insuficientes; un 45%, que no han modificado su motivación, y un 90%, que hay que cambiar su planteamiento (Palomares, 1995)⁽²⁾.

Las conclusiones de nuestro trabajo también coinciden con las consideraciones que, en 1980, realizaron Gimeno y Fernández, respecto a la incongruente situación que se produce cuando un/a alumno/a llega al aula real. Aparte de que un 70% va sin plantearse previamente unos objetivos concretos, cuando llegan al aula, con la consiguiente frustración, comprueban que la formación que han recibido resulta inútil para hacer frente a las situaciones de complejidad, incertidumbre, inestabilidad, singularidad, etc., que se le presentan allí. En cambio, y posiblemente porque un 75% del alumnado ya conocía el Centro, un 83% aprecia que encontró ayuda y compañerismo por parte del profesorado del mismo, circunstancia que valoran muy positivamente.

Gimeno y Fernández Pérez (1980)⁽³⁾ consideran que *«es evidente que las prácticas, entendidas como un conocimiento directo de la educación que se realiza en las instituciones escolares y como oportunidad para iniciarse en la docencia, no es un complemento del currículum para la formación de profesores, sino una parte sustancial del mismo»*.

En el mismo sentido, se manifiesta Pérez Gómez (1987)⁽⁴⁾, cuando resalta que las prácticas de enseñanza son *«el centro, el núcleo sobre el que gira el resto del currículum académico»*.

Escudero Muñoz (1987)⁽⁵⁾ plantea la *investigación-acción*, como *«uno de los compromisos más decididos con un problema clave en educación, a saber: cómo superar el binomio teoría-práctica, cómo hacer posible que la práctica y teoría se encuentren en un espacio común»*.

Marcelo (1988)⁽⁶⁾ estima que *«las prácticas se conciben generalmente como el segmento de todo programa de formación de profesorado, en el cual los profesores en formación entran en contacto con profesores y alumnos del nivel académico en el que pretenden enseñar»*.

(2) PALOMARES, A. (1995). *La formación del profesorado (I). Las prácticas de enseñanza*. Ensayos. Nº 10. Págs. 153-171.

(3) GIMENO, J. y FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1980). *La formación de profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Ministerio de Universidades e Investigación. Madrid.

(4) PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1987). *El pensamiento práctico del profesor/a. Implicaciones en la formación del profesorado*. Ponencia presentada al II Congreso Mundial Vasco. Bilbao.

(5) ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987). *La formación de los profesores: Ni voluntarismo ni burocratización, solo institucionalización*. Universidad de Murcia. Murcia.

(6) MARCELO, C. (1988). *Socialización de los profesores en formación durante el periodo de prácticas de enseñanza*. En VICENTE, P.; SÁENZ, O. y LORENZO, M. (Eds.): *La formación de los Profesores*. Servicio de Publicaciones de la Universidad. Granada.

5. EL DISEÑO CURRICULAR COMO HIPÓTESIS PRÁCTICA DE INTERVENCIÓN

El modelo de formación del profesorado exige una nueva conceptualización del Practicum, que no pueden ser un segmento aislado, una parcela de la formación del profesor. Como ya se ha indicado, **la práctica y la reflexión sobre la misma constituyen el eje del currículum de formación y el punto de partida del mismo.**

A modo de síntesis, resulta interesante resaltar que las tendencias actuales sobre el Practicum insisten en:

- a) La necesidad de un contacto con el mundo escolar antes o al ingresar en un Centro de Formación del Profesorado.
- b) Integrar las prácticas en el currículo profesional del futuro profesor, lo que requiere un reconocimiento práctico en los planes de estudios, que se vea reflejado en una mayor asignación horaria y en una dedicación especial del profesorado responsable de las prácticas de enseñanza.
- c) Iniciar al docente en su práctica profesional antes de que acabe su formación específica, exigiendo un curso de prácticas, con responsabilidad docente, en un centro escolar.

Una de las actividades que mejor favorecen el desarrollo del conocimiento práctico, en la formación de profesores, es **realizar, aplicar y evaluar diseños curriculares concretos.**

Ello supone que los alumnos han de cambiar la actitud de «*consumidores pasivos de la teoría didáctica*», para colocarse en la situación de tener que tomar decisiones fundamentales acerca de preguntas claves de la actividad docente, entre las que cabe reseñar:

- ¿Qué es la enseñanza?
- ¿A quién voy a enseñar?
- ¿Qué voy a enseñar?
- ¿Por qué y para qué lo voy a enseñar?
- ¿Dónde voy a enseñar?
- ¿Cómo voy a enseñarlo?
- ¿De qué manera voy a informarme, con rigor, de los resultados de mi intervención?, etc.

Las respuestas conllevan decisiones que deben responder a razones o criterios propios, no externos o impuestos, que posteriormente han de

confrontar con los hechos, para convertir ese contraste en un momento constructivo y crítico de aprendizaje profesional.

Se parte de que **«el diseño es una actividad creativa y rigurosa, a través de la cual se reelaboran los elementos de la teoría, a la luz de los problemas específicos de la práctica»**. El **diseño curricular** es una hipótesis mediadora entre la teoría y la realidad, que se concreta en una determinada propuesta de intervención. Por tanto, habrá que dar respuesta a los siguientes problemas:

1. *¿Cuál es el marco teórico en que se encuadra el diseño?*

Los principios teóricos que articulan y dan sentido al diseño deben presentarse de forma argumentada, tarea que realizarán los Profesores de la Escuela Universitaria de Magisterio, especialmente. Hay que describir, con ejemplos concretos, la relación entre dichos principios y las líneas concretas de actuación que se proponen.

El enunciado de criterios teóricos no debe ser una demostración del dominio de modas pedagógicas, sino más bien el resultado de un proceso de revisión de las concepciones didácticas de los que diseñan. Por ello, conviene formular dichos principios en términos que tengan un significado real.

2. *¿Cuáles son los problemas prácticos más significativos del contexto escolar donde se va a llevar a cabo la intervención?*

También en este interrogante tiene un papel clave el Profesorado de la Escuela Universitaria, que ha de formular los problemas -y sus posibles causas- y aportar las diferentes visiones que puedan existir sobre el mismo. Obviamente, dichos problemas lo serán respecto a los principios teóricos enunciados o bien dependientes de la visión subjetiva de los participantes.

Con frecuencia, estos problemas están asociados al plano más académico (falta de comprensión de los alumnos, dificultades de aprendizaje, ausencia de hábitos de trabajo, etc.) o al plano psicosocial (conflictos entre los alumnos, alumnos con dificultades, problemas de disciplina, etc.), por lo que resulta fundamental trabajar todo del campo de la interacción didáctica.

3. *¿Cuál es el tópico, problema, etc. en que se desea trabajar?*

Tras una amplia lista de posibles problemas/aspectos a desarrollar, el alumno se centrará en uno, debiendo reflejar, en su **DIA- RIO**, la justificación del interés por el tema elegido, desde el punto de vista del conocimiento escolar deseable -fundamentación teó-

rica- y desde su propio interés personal. No hay que limitarse a su descripción, sino profundizar lo máximo posible en las posibilidades -y cuestiones a estudiar- que del mismo se pueda derivar.

Se recomienda que este trabajo general se realice conjuntamente, en una clase, con todos los alumnos, para posteriormente -por grupos e individualmente- plantear subproblemas concretos.

- 4. *¿Qué conocimientos científicos subyacen en la temática?, ¿Qué problemas socioambientales están asociados a ella?, ¿Qué conocimientos debemos tener sobre la misma?, ¿Qué evolución histórica ha tenido?, etc.***

Se trata de realizar, en la medida de lo posible, un análisis epistemológico, histórico y socioambiental del tema o problema objeto de estudio. No se pretende establecer una valoración del mismo u ordenar grados de veracidad, sino comprender su contexto de elaboración y las razones que explican su diversidad.

Como puede comprobarse, también en este apartado es necesaria la participación de los Profesores de la Escuela, especialmente a la hora de determinar qué conceptos tienen una función más estructuradora dentro del conjunto. Dentro de una orientación interdisciplinar, conviene analizar los diversos conceptos que nos ayuden a incorporarlos al diseño, para tener una visión global del conocimiento.

- 5. *¿Qué nos dice la investigación sobre el tema/problema en que se está trabajando?***

Este apartado, a pesar de partir del análisis que realicen los Profesores de la Escuela, tendrá como objetivo básico introducir al alumnado en las diferentes técnicas de investigación. Especialmente, se tratará que tomen conciencia de la necesidad y posibilidad de la investigación en el aula.

- 6. *¿Qué obstáculos se encuentran en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿Qué tipo de aprendizaje hay que fomentar y por qué?, ¿Qué estrategias de enseñanza resultan útiles y en qué casos?, ¿Qué características tiene el Centro?, ¿Con qué recursos se cuenta?***

El alumno, ayudado por sus Profesores de la Escuela, irá -mediante un aprendizaje relevante- obteniendo información que le facilite conocimiento de la realidad educativa. Además, es interesante que se analicen los posibles obstáculos que bloquean e impiden los cambios en el Centro, campo en el que se nos ofre-

cen muchas actividades y propuestas de investigación.

7. ***¿Qué conocimientos se considera deseable promover en los alumnos?, ¿Qué trama general de conceptos, procedimientos y valores puede adoptarse como referente para el diseño de actividades?, ¿Qué hipótesis de progresión se establecerá para guiar la intervención?, ¿Cómo se traduce todo ello en la presentación de la trama general?, ¿Cómo se establecen los niveles de formulación de progresiva complejidad?***

A través de grandes interrogantes, los profesores de la Escuela Universitaria de Magisterio irán formando -uniendo la teoría y la práctica- a los alumnos, utilizando un cúmulo de información, que concrete una hipótesis de conocimiento escolar adecuada a nuestro contexto. Al tiempo, se articula la hipótesis de manera dinámica y flexible, para que permita integrar la diversidad de niveles existente en la clase y orientar posibles itinerarios de aprendizaje.

8. En esta situación, el alumno ya puede plantearse aspectos e interrogantes más concretos de su tema/problema elegido:
- a) **¿A través de qué actividades puedo diagnosticar las concepciones previas de los/as niños/as?**
 - b) **¿Qué tipos de actividades favorecerán su evolución?**
 - c) **¿Qué pautas y momentos metodológicos permitirán la superación de los problemas de aprendizaje?**
 - d) **¿Cómo elaborar una secuencia de actividades que sea flexible y reformulable, según el desarrollo?**
 - e) **¿Qué organización del Centro es la más adecuada para desarrollar el proceso enseñanza-aprendizaje?**
 - f) **¿Qué relaciones deben establecerse entre los diversos implicados?**
 - g) **¿Cómo considerar, en el diseño de las actividades, los aspectos conceptuales, procedimentales y de valores?**
 - h) **¿Cómo pueden intervenir los alumnos en el diseño de las actividades?**

Son muchos los aspectos que -aquí y ahora- no se han enumerado, ya que el objetivo sólo es facilitar un esquema, aunque debemos subrayar que, en el diseño concreto que se elabore, es imprescindible mantener la coherencia interna, sobre todo a la hora de formular las tareas específicas que se van a desarrollar en el aula.

9. Reflexión crítica sobre la **respuesta a la diversidad en el Centro**, por lo que el alumnado debe plantearse diversos interrogantes, entre los que se podrían destacar:

- **¿Se favorece el análisis y la reflexión teórica y conceptual sobre la diversidad social y cultural, y sobre la educación intercultural en la sociedad actual?**
- **¿Cómo influye la Escuela en la reproducción de las desventajas sociales y en la transformación de éstas hacia otras más justas?**
- **En el Proyecto Educativo del Centro, ¿se reflexiona éticamente sobre el racismo, la xenofobia, los estereotipos, los prejuicios y los actos discriminatorios? ¿Se ofrecen soluciones a los posibles problemas que se planteen en la práctica educativa?**
- **¿El profesorado reflexiona y busca alternativas que ayuden a comprender mejor la realidad escolar y las posibles formas de abordarla, para garantizar una auténtica igualdad de oportunidades?**
- **¿Cómo se considera la educación intercultural y sus implicaciones en la Escuela, el aula o un grupo?**
- **¿En el Proyecto Educativo y/o el Proyecto Curricular del Centro, se recogen los planteamientos ideológicos de la educación intercultural y las relaciones, conexiones y diferencias con otras disciplinas, temas y ámbitos?**
- **¿Se considera adecuadamente el papel del Centro para que eduque en valores desde una perspectiva intercultural?**
- **¿Cómo se valora la presencia de diferentes realidades culturales en la Escuela?**
- **Cómo se recoge en el Proyecto Educativo del Centro la creación estrategias para afrontar y solucionar los posibles conflictos que se presenten en las relaciones interculturales?**

10. Finalmente, se plantearán los siguientes interrogantes: *¿Qué se debe evaluar durante el proceso de aplicación de este diseño?, ¿Por qué?, ¿Cómo?, ¿Qué utilidad le voy a dar a los resultados de la evaluación?, ¿Con qué criterios?, ¿Qué procedimientos y recursos voy a utilizar?,...*

Si el diseño lo hemos considerado como una hipótesis de interven-

ción, la **evaluación** se debe convertir en una fuente de datos para el contraste crítico y la toma de decisiones. En ningún momento, se tendrá una concepción sancionadora de la evaluación, concediéndose una especial atención a la autoevaluación.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- APEL, H. (1994). *Teoría y práctica de la Educación del Maestro*. Revista de Educación. Nº 49-50.
- APPLE, M.W. (1996). *El conocimiento oficial*. Paidós. Barcelona.
- BENEDITO, V. (1991). *Formación permanente del profesorado universitario. Reflexiones y perspectivas*. III Jornadas de Didáctica Universitaria. Las Palmas.
- CARBONELL, F. (1995). *Inmigración: Diversidad cultural, desigualdad social y Educación*. MEC. Madrid.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-Acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona.
- CASTELLS, M. (1994). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I, II y III. Alianza Editorial. Madrid.
- CONSEJO ESCOLAR DE CLM (2002). *La profesión docente: Situación y perspectivas*. Consejo Escolar de CLM. Toledo.
- CREMADES, R. (1999). *Nadie olvida a un buen maestro*. Espasa. Madrid.
- ELLIOTT, J. (1983). *Autoevaluación, desarrollo profesional y responsabilidad*. En GALTON, M. y MOON, B. (Coords.): *Cambiar la escuela, cambiar el currículum*. Martínez Roca. Págs. 137-259. Barcelona.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1987). *La formación de los profesores: Ni voluntarismo ni burocratización, solo institucionalización*. Universidad de Murcia. Murcia.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1998). *Formación permanente del profesorado: unas notas sobre nuestro pasado, presente y futuro*. En RODRÍGUEZ, A. y otros (Coord.): *La formación de los maestros en la Comunidad Europea*. Narcea. Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2002). *La sociedad desigual*. Ariel. Barcelona.
- GIMENO, J. (1982). *La formación del profesorado en la Universidad. Las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB*. Revista de Educación. Nº 269. Págs. 77-99.
- GIMENO, J. (2001). *Educación obligatoria: su sentido educativo y sociedad*. Morata. Madrid.
- GIMENO, J. y FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1980). *La formación de profesorado de EGB. Análisis de la situación española*. Ministerio de Universidades e Investigación. Madrid.
- HANSEN, D.T. (2001). *Llamados a enseñar*. Idea Books. Barcelona.
- HARGREAVES, A. y otros (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Octaedro. Barcelona.
- MARINA, J.A. (2001). *Profesores para un mundo ultramoderno*. Cuadernos de

Pedagogía, 304.

- PALOMARES, A. (1994). *La formación del profesorado (I). Hacia un modelo de formación del profesorado*. Ensayos. Nº 9. Págs. 143-152.
- PALOMARES, A. (1995). *La formación del profesorado (II). Las prácticas de enseñanza*. Ensayos. Nº 10. Págs. 153-171.
- PALOMARES, A. (1998). *Educación Especial y Atención a la Diversidad*. L. Universidad. Albacete.
- PALOMARES, A. (2001). *Estrés y profesorado*. II Congreso Internacional Virtual de Psicología Educativa. CIVPE 2001. Mallorca, 2001.
- PALOMARES, A. (2002). *Interculturalismo y diversidad*. En VARIOS: *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Instituto de Estudios Ceutíes. Págs. 295-307. Ceuta.
- PALOMARES, A. (2002). *La atención a la diversidad en Castilla-La Mancha*. ENSAYOS. Nº 17. Págs. 237-260.
- PALOMARES, A. (2003). *Interculturalidad y Atención a la diversidad en CLM*. III Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE 2003. Mallorca, 2003.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1988). *El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones para la formación del profesorado*. En VILLA, A. (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea. Págs. 128-148. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1993). *La interacción teoría-práctica en la formación docente*. En MONTERO, L. y VEZ, J.M. (Eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Tórculo. Págs. 29-51. Santiago de Compostela.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2002). *Un aprendizaje diverso y relevante*. Cuadernos de Pedagogía, 311. Págs. 66-70.
- PÉREZ RÍOS, J. (1994). *Avances en la comprensión del problema de las prácticas de enseñanza a través de un proceso de investigación-acción*. III Simposium Internacional sobre Prácticas Escolares. Podio. Pontevedra.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A. (Dir.) (2003). *Cómo innovar en el practicum de Magisterio. Aplicación del portafolios a la enseñanza universitaria*. Septem Ediciones. Oviedo.
- ZUFIAURRE, B. (Coord.) (2002). *Comprensividad, desarrollo y justicia social*. CCS. Madrid.