

EDUCADORES/AS SOCIALES Y PROFESORADO ANTE LA DIVERSIDAD: ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE SU FORMACIÓN INICIAL

Social educators and teachers to diversity: State of investigations about their initial training

Teresa Rebolledo Gámez

Fecha de recepción: 01/10/2017

Fecha de aceptación: 08/03/2018

RESUMEN: La atención a la diversidad, en los ámbitos del género, discapacidad y diversidad cultural, es una de las constantes preocupaciones de la investigación e intervención socioeducativa de nuestros días. Asimismo, la formación inicial de los/as profesionales socioeducativos proporciona los conocimientos, herramientas y actitudes necesarias para realizar una adecuada atención a la diversidad en los contextos educativos. Centrándonos en la formación inicial en relación a la diversidad del profesorado en educación primaria y educadores/as sociales, en este trabajo presentamos una revisión de las investigaciones más relevantes publicadas en principales bases de datos (ISOC, ISI y Dialnet). Se concluye que, pese a los avances en la mejora de dicha formación, las investigaciones siguen detectando una escasa formación para la atención a la diversidad del profesorado y educadores/as sociales.

PALABRAS CLAVE: *Formación, Profesorado, Educación Social, Diversidad.*

ABSTRACT: Attention to diversity, in the areas of gender, disability and cultural diversity, is one of the constant concerns of present research and socio-educational intervention. In addition, the initial training of socio-educational professionals provides the knowledge, tools and attitudes necessary to ensure adequate attention to diversity in educational contexts. Focusing on initial training in relation to the diversity of teachers in primary education and social educators, in this work we present a review of the most relevant research published in main databases (ISOC, ISI and Dialnet). It is concluded that, in spite of advances in the improvement of this training, research continues to detect a lack of training to attend to the diversity of teachers and social educators.

KEY WORDS: *Training, Teacher, Social Education, Diversity.*

Introducción

La atención a la diversidad se ha constituido como uno de los ejes fundamentales de la intervención socioeducativa. Como característica esencial de los contextos de intervención, la presencia de contextos de diversidad exige una preparación adecuada y continuada de los/as profesionales que desarrollan su labor en ella.

En este sentido, podemos encontrar una creciente literatura acerca la formación de los/as profesionales educativos en distintos ámbitos de la diversidad. Este trabajo presenta una revisión del estado de la cuestión acerca de la formación para la atención a la diversidad de dos

perfiles socioeducativos que tienen una alta participación en la escena educativa: profesorado de educación primaria y educadores/as sociales.

Tomando como referencia la definición de Carignan, Pourdavood, King y Feza (2005), la diversidad puede relacionarse con los términos de etnia, género, discapacidad, valores, culturas, tradiciones, religiones, idiomas, comportamientos, actitudes, creencias, historia, contribuciones a la humanidad, formas de pensar. De esta forma, se constata que la diversidad puede ser definida de múltiples formas, siendo un término que genera, aún, bastante ambigüedad.

Diversidad como sinónimo de discapacidad, de pobreza, de diferencia, de desigualdad. Pareciera englobar diferencias de género, etnia, cultura, clase social, generación, lenguaje. Diversos tiempos, diversos espacios, diversos lenguajes, diversos aprendizajes, diversos ritmos y podríamos seguir. *Casi* cualquier cosa podría entenderse como diversidad, *casi* cualquiera de nosotros podría ser diverso, pero solo *casi*, porque hay sin duda algunas diversidades más diversas si se permite el juego de palabras. (Almeida et al., 2010, p. 29).

Así, entendiendo la diversidad como la descripción de lo que somos, como sinónimo de heterogeneidad y reconocimiento de la importancia de ser distintos (Almeida et al., 2010), de acuerdo es estos/as autores/as, podemos asociar esta idea a

(...) la necesidad de reconocimiento de los *diversos* que han estado relegados en su ser (...). Y es en este sentido que las políticas de Estado intentan “reparar el daño” apostando a la inclusión de determinados sujetos o grupos que han sido objeto de discriminación o de exclusiones (p. 29).

Si bien, como nos recuerda Vargas (2007), debemos tener en cuenta que, desde diferentes corrientes políticas y sociales, se lanzan argumentos que consideran la diversidad como una variable que problematiza la realidad, obviando el carácter intrínseco de la diversidad a la naturaleza humana y relegando a un segundo plano el valor enriquecedor de la diferencia. En este trabajo, nos centramos en los tres ámbitos de la diversidad que aparecen en mayor medida en la literatura científica: diversidad cultural, género y discapacidad.

Como tal, la diversidad también se encuentra en lo correspondiente a lo educativo, llegando a definirse como un aspecto transversal en el pensamiento y en la investigación sobre educación (Gimeno, 2000). Así, podemos afirmar que la atención a la diversidad constituye una auténtica necesidad de la educación en la actualidad y no recibe un tratamiento adecuado en la formación inicial (García, Jiménez y Moreno, 2001). A pesar de ello, en la oferta formativa dada a profesorado y educadores/as sociales, se van incluyendo asignaturas centradas en la educación para la diversidad. Sin embargo, como expone Jordán (2007, p. 66),

(...) resulta esencial que se trabaje, ya desde la formación inicial, no sólo la competencia pedagógica para atender la diversidad, sino también –y, ante todo- la sensibilidad emocional y ética, personal y profesional.

Centrándonos en los dos campos profesionales que conforman el centro de nuestro estudio, por una parte, coincidiendo con Caride (2002), la Educación Social es una profesión social, que surge y se consolida históricamente, tratando de satisfacer necesidades o demandas de una ciudadanía cada vez más consciente de sus derechos, realizando tareas o prestando servicios legitimados por su formación y experiencia, en un escenario cada vez más

interdependiente de los procesos de cambio social, la división del trabajo y su progresiva especialización.

Por otro lado, el profesorado es un agente clave para la construcción de una escuela de calidad, ya que es la herramienta pedagógica por excelencia (Coulby, 2006). De acuerdo con Durán y Giné (2011), la formación del profesorado en el campo de la diversidad se ha conformado como un nuevo rol que será útil para desarrollar una educación de calidad y una herramienta para el cambio de una nueva cultura profesional docente.

En este sentido, la Comisión de las Comunidades Europeas (2007) fijó, entre las grandes tareas para los/as docentes, la identificación de las necesidades específicas del alumnado y responder a las mismas desplegando una gran variedad de estrategias didácticas; así como trabajar en entornos multiculturales, comprendiendo el valor de la diversidad y respetando las diferencias.

La formación del profesorado continúa siendo un tema de gran interés en la actualidad, interés que ha ido incrementándose con el tiempo, conforme se ha valorado su importancia en los logros del estudiantado de los centros educativos y se han encontrado evidencias empíricas de esta realidad (Fernández, Rodríguez y Fernández, 2016). Como exponen Barber y Mourshed (2008), ya en el Informe *McKensey* se señalaba la importancia de diseñar una buena formación al profesorado que les convierta en buenos/as profesionales, encontrando una diferencia del 53% entre el rendimiento de los/as estudiantes con docentes con alto y bajo desempeño.

En esta línea, los/as docentes juegan un papel clave, con gran influencia sobre el rendimiento y la calidad de los aprendizajes de los/as estudiantes (Barber y Mourshed, 2008; Comisión de las Comunidades Europeas, 2007, 2010; OCDE, 2005).

De acuerdo con Sales (2006, p. 202),

(...) la atención a la diversidad supone un cambio global en la formación de este desarrollo profesional de todos los educadores, enmarcando el reto formativo en la promoción del pensamiento práctico y en el desarrollo de actitudes y capacidades para cuestionar críticamente la realidad educativa y para la búsqueda de alternativas superadoras de las desigualdades e injusticias.

La disponibilidad de servicios y recursos organizativos y de apoyo a los centros es insuficiente para atender adecuadamente la diversidad, por lo que debe mejorarse la formación de educadores/as, siguiendo las palabras de Coelho, Oller y Serra (2011, p. 53),

(...) proporcionándoles recursos teóricos, metodológicos y organizativos que les permitan trabajar con más seguridad y autonomía. Esto ayudaría a revalorizar la figura del profesorado a nivel social y a luchar contra actitudes de rechazo ante la diversidad en el aula.

La educación superior tiene la obligación, no sólo de proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y mañana, sino que también debe contribuir a la formación de una ciudadanía activa dotada de principio éticos, comprometida con la construcción de la paz, defensa de los derechos humanos y valores de la democracia (UNESCO, 2009). “Ambas dimensiones, cualificación y responsabilidad social, forman un binomio inseparable” (Ibarrola-García y Artuch, 2016, p. 107).

Con vistas a avanzar en la mejora de las prácticas y desde un punto de vista educativo, uno de los aspectos que incide notablemente en el posterior desarrollo profesional de que los agentes de la intervención es la formación inicial que reciben. Dicha formación inicial se configura como la base en la que los/as profesionales encuentran las herramientas, recursos y estrategias que les permiten incidir en la realidad. Una adecuada formación ayudará a los agentes a actuar apoyándose en determinadas competencias previamente adquiridas en su formación.

Por su parte, los centros de educación superior que se encargan de las tareas de formación de los profesionales, deben ser coherentes con la realidad profesional, dando respuesta a las necesidades formativas que éstos/as presentan. En una sociedad cambiante, la formación de los/as agentes educativos se convierte en un reto fundamental de la educación de nuestros días.

Partiendo de las cuestiones planteadas, se ha realizado una revisión de las principales bases de datos (ISOC, ISI y Dialnet). A continuación, destacamos los resultados de las investigaciones publicadas acerca de la formación de profesorado en educación primaria y educadores/as sociales en relación a los ámbitos de la diversidad (discapacidad, diversidad cultural y género).

La formación inicial en el ámbito de la diversidad. El caso de la Educación Social y el Profesorado de Educación Primaria

Para dilucidar el panorama investigativo al que nos enfrentamos en este estudio, exponemos las investigaciones que resultan de interés por la temática que tratamos.

En primer lugar, los resultados obtenidos por Echeita et al. (2008) en relación a la valoración de la inclusión educativa española en los últimos años y las principales áreas de mejora, pone de manifiesto la necesidad de ampliar las posibilidades de formación del profesorado para atender con calidad a la diversidad del alumnado e incentivar procesos de mejora e innovación educativa en los centros escolares.

Rebollo, Muñoz y Espiñeira (2013), se plantean el objetivo de estudiar el grado de dominio, desarrollo y relevancia de las competencias referidas a la atención a la diversidad lingüística, discapacidad, clase social e ideología política definidas en el Grado de Educación Primaria impartido en la Universidad de A Coruña (España). De esta forma, preguntan al alumnado de último curso de dicha titulación para identificar y evaluar aquellas competencias generales, transversales y específicas relacionadas con la atención a la diversidad, dada la importancia de la formación inicial de los futuros docentes para afrontar una escuela heterogénea. Concluyen que casi totalidad de las competencias relacionadas con atención a la diversidad eran consideradas como adquiridas por el alumnado, siendo sólo en dos de ellas (“Conocer las dificultades para el aprendizaje de las lenguas oficiales de estudiantes de otras lenguas” y “Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües”) las que obtenían puntuaciones visiblemente inferiores al resto.

Estudios realizados por el Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI, 2010) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), así como de la *European Agency for Special Needs Education* (EADSNE, 2010), reafirman que el profesorado tiene una escasa formación para atender adecuadamente la diversidad en su práctica.

Centrándonos en la diversidad cultural, las necesidades formativas de educadores/as resulta el eje central de numerosas investigaciones de la última década. Calatayud (2006), realiza una investigación con profesorado de la Comunidad Valenciana en la que se comprobaba que el profesorado se encontraba cada vez más concienciado con la diversidad cultural de la sociedad. Si bien, entre las principales necesidades formativas se encontraba la educación intercultural. Una necesidad fundamentada en el gran desafío que supone la multiculturalidad y las problemáticas generadas de la diversidad cultural, tanto entre el profesorado, como entre el alumnado o el centro, con independencia del nivel educativo (Soriano y Peñalva, 2011).

Palomero (2006), en un estudio sobre la inclusión de la interculturalidad en los estudios de Pedagogía y Magisterio, reivindica el papel fundamental de la formación inicial, porque es uno de los retos más importantes a los que los/as educadores/as del siglo XXI deben dar respuesta. Concluye que la interculturalidad sigue siendo una asignatura pendiente en la formación inicial de maestros y maestras, así como en la de los educadores y educadoras.

Tárrega (2002), llevó a cabo un estudio acerca de la educación de la diversidad cultural en los planes de estudios de titulaciones como Magisterio, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía, en el que señalaba que en el 63% de los casos no existían módulos específicos sobre el tema y que la titulación que menos atención prestaba era la de Magisterio.

Sin embargo, como apunta Herrada (2010), se debe tener en cuenta, además, que el alumnado llega a la universidad con un bagaje de asunciones adquiridas en distintos contextos sociales y educativos. La formación inicial puede influir sobre las creencias más superficiales del futuro profesorado (Romero, Gómez, García y Rozada, 2007). Esto se debe a que el propio estudiantado posee una serie de concepciones/creencias fuertemente arraigadas, de las que puede que no sean conscientes, asociadas a la diversidad cultural, entre otros aspectos. Si dichas concepciones/creencias son relegadas de la formación inicial, existirá el riesgo de que algunas puedan justificar determinados prejuicios y/o comportamientos discriminatorios. Esto, a su vez, dificultará el aprendizaje y puesta en práctica de formas alternativas de actuar en los contextos multiculturales.

Estas necesidades formativas no son siempre percibidas por profesorado y educadores/as sociales con las mismas implicaciones. Se observan dos tipos de discursos en /as profesionales acerca de la necesidad de formación en diversidad. Existe un “discurso formal” caracterizado por la aceptación de la diversidad como enriquecedora en el contexto educativo, lo que contribuye a una concienciación de la necesaria formación en este ámbito. Asimismo, este discurso se diferencia de las necesidades reales que se experimentan cuando se tiene contacto con la realidad de la intervención, en el que la cotidianidad de la práctica educativa tiende a modificar esa mentalidad (Garreta, 2004).

Conviene distinguir, por un lado, entre las necesidades más frecuentemente sentidas por los/as docentes ante la “diversidad cultural escolar” y, por otro, el mayor o menor grado de adecuación de las mismas desde una perspectiva pedagógicamente deseable. (...). La necesidad de estar preparado (a) para “educar en la diversidad” es, desde hace más de una década, algo admitido casi como una obviedad en el discurso educativo del profesorado. Sin embargo, una cosa es el “discurso” utilizado con familiaridad y otra, bien distinta, la “percepción real” de la nueva diversidad, vivida frecuentemente en la práctica docente diaria por gran parte de docentes con cierta problemática (...) (Jordán, 2007, p. 61).

Este mismo autor distingue cuatro tipos de profesorado en relación a las necesidades de formación en diversidad en los centros escolares. En primer lugar, aparecen profesionales que se encuentran desorientados/as o con “falta de saber qué hacer” ante el alumnado diferente (frecuentemente refiriéndose al alumnado de origen extranjero). Este profesorado suele hacer demandas formativas de tipo instrumental, es decir, orientadas a la preparación para cubrir prioritariamente necesidades compensatorias con respecto al resto del alumnado (por ejemplo, qué hacer con alumnado que habla lenguas diferentes o cómo reforzar a nuevo alumnado en aspectos instructivos a fin de no bajar la media académica del resto).

Un segundo grupo de profesores/as son denominados como profesorado con buena voluntad por conocer y comprender al alumnado, por lo que demandan formación estratégica, así como cognitiva, es decir, saber más acerca de otras culturas o religiones, sobre otros contextos de escolarización, etc.

Tanto en el primero como en el segundo tipo de profesores/as, se descubre una tendencia a demandar reductivamente una formación técnica-compensatoria o –también a menudo – informativa-cognitiva- Tendencia que se corresponde con la mayor parte de ofertas ordinarias propuestas actualmente, desde distintas instancias, para llevar a cabo esa preparación del profesorado tan necesitada.

Se encuentra otro grupo sensible al ámbito de la interculturalidad, que se compromete con su causa pedagógica. De esta forma, este profesorado percibe al alumnado diferente como una oportunidad para crecer, personal y profesionalmente, entrando en la “emoción saludablemente de la sensibilidad propiamente profesional; sensibilidad que les conduce a buscar opciones educativas mejores” (Jordán, 2007, p. 63).

Por último, se observa el profesorado que piensa que el discurso de la diversidad no tiene cabida en los centros escolares, ya que debe practicarse, contrariamente, un “trato igualitario” con todo el alumnado, atendiendo a sus motivaciones, esfuerzo y capacidades en un plano estrictamente escolar. Para este tipo de profesorado, la diversidad es ajena al ámbito educativo y debe eliminarse a través de procesos de homogeneización, clasificación y asimilación. Por todo ello, no perciben necesidades de formación en diversidad, aunque puede parecer que “quizás sean éstos los que tengan más necesidad de formación, sensibilización y cambio de mentalidad (...)” (Jordán, 2007, p. 63).

Jordán (2006), analiza, además, las causas de las necesidades formativas sobre interculturalidad en profesorado. Apunta, según las opiniones de docentes que han recibido formación en interculturalidad, que, entre otras causas, la preparación recibida ha sido excesivamente teórica, poco adaptada a la práctica cotidiana.

Como explica Essomba (2008, citado en Sales, 2012), frente a la exclusiva transmisión de conocimientos, es necesario capacitar para tomar decisiones autónomas, actuar cooperativamente en los centros educativos y buscar alternativas a las situaciones complejas que son inherentes a la práctica educativa en ámbitos diversos.

Asimismo, Jordán (2007) señala que la enseñanza de forma deductiva, diseñada por expertos/as ajenos a la práctica, no tiene en cuenta las percepciones, necesidades y expectativas de los/as destinatarios. Sin embargo, existen iniciativas de grupos de profesorado que, de forma inductiva, toman como base su saber práctico y parten de la cotidianidad educativa en relación a la diversidad, convirtiéndose en protagonistas de su propia formación. Esta forma de entender la formación se basa en la fórmula de la “investigación-acción”.

Una segunda causa citada por este autor, parte de la escasa profundización en la dimensión afectiva-actitudinal-moral, centrándose excesivamente en una dimensión cognitiva (teórica)-técnica (didáctica-organizativa) de la formación, dando lugar, por tanto, a programas de formación incompletos.

Así, este autor propone una serie de indicadores que deberían contemplarse en la formación en el ámbito de la interculturalidad a los/as docentes que trabajan con alumnado de origen diverso. Este modelo formativo, aunque adaptado a los contextos concretos de intervención, abarcaría tres vertientes: cognitiva, técnica y actitudinal.

Con respecto a la dimensión cognitiva, se subdivide en dos: por una lado una dimensión informativa, que contemple aspectos tales como los conocimientos básicos sobre el entorno de procedencia (tipo de socialización recibida, percepciones y expectativas de progenitores sobre la educación escolar, valores y pautas de conducta de las culturas de origen en relación a la educación, rasgos culturales predominantes en el centro, etc.); y por otro lado, clarificadora, fomentado el aprendizaje de conocimientos a través de la reflexión y la crítica.

Una segunda vertiente formativa hace referencia a la adquisición de competencias técnicas-pedagógicas, aportando estrategias didácticas y organizativas al profesorado para la atención a la diversidad. Dentro de esta dimensión, aparece la necesidad de formar al profesorado en la elaboración de currículos interculturales, el Proyecto Educativo de Centro o el Proyecto Curricular de Centro (planes de acogida, planes de acción tutorial, planes de formación del profesorado, etc.), así como el currículum global del centro (trabajar la interculturalidad en diversas áreas, en contenidos específicos, etc.).

En esta vertiente, también se incluyen las estrategias para la mejora del éxito escolar del alumnado de origen diverso, por ejemplo, la formación en metodologías cooperativas. Asimismo, en esta dimensión subyace la preparación para atender al alumnado de incorporación tardía en los centros.

Por último, la dimensión de la formación actitudinal comprende aspectos como la actitud reflexiva sobre los propios esquemas mentales acerca de la cultura académica tradicional (clases homogéneas, prejuicios acerca de los intereses y expectativas del alumnado y sus familias), la inclusión de sentimientos, vivencias y experiencias que susciten emociones (por ejemplo, un enfoque socioafectivo en el que el profesorado experimente vivencias de su alumnado o el análisis grupal de casos y su discusión crítica) y, finalmente, la posibilidad de contactar y trabajar con profesionales que destaquen por sus buenas prácticas en educación intercultural. Otras actitudes a trabajar serían, entre otras, la apertura de la propia visión sobre la diversidad, asumir la responsabilidad de cada docente de la atención a la diversidad en el aula, el trabajo cooperativo entre el equipo y con otros/as agentes educativos del centro y el entorno, las actitudes de escucha, valoración y reconocimiento hacia las personas diferentes, etc.

Leiva (2010, 2011, 2012), realiza varios estudios acerca de la interculturalidad en las escuelas, donde descubre que la formación intercultural del profesorado de Educación Primaria es todavía escasa, aunque en los centros educativos donde existe una presencia importante de alumnado de origen inmigrante, es común encontrar una incipiente formación en educación intercultural, sobre todo en la dimensión más conceptual y teórica de la misma.

Martínez y Zurita (2011), analizaron las expectativas y valoraciones de los/as estudiantes de Magisterio en Educación Primaria ante los procesos migratorios, concluyendo

que este alumnado presentaba buena disposición frente a los derechos educativos de la población migrante, valorando positivamente la diversidad cultural en las aulas y plantean que siguen persistiendo necesidades formativas en las instituciones de formación inicial del profesorado.

Rodríguez-Martín, Iñesta y Álvarez-Arregui (2013), en su estudio para conocer las percepciones que sobre la diversidad lingüística y cultural en estudiantes que cursaban el título de Magisterio y Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, resaltan la necesidad de profundizar en este ámbito desde la investigación didáctica interdisciplinar y la importancia de promover en el futuro profesorado habilidades que permitan orientar su docencia hacia el logro de competencias plurilingües e interculturales en el marco de una educación inclusiva real que atienda a la complejidad de la dimensión social y cultural de las lenguas.

Carrasco (2015) examina los discursos sobre la interculturalidad de los/as estudiantes de primer curso de las titulaciones de profesorado en Educación Infantil y Primaria, cuyos resultados indicaban que, tal vez debido a la escasez de experiencia en diversidad intercultural, la principal perspectiva del discurso es compensatoria y asimilacionista, y, además, encontraban cuatro barreras principales entre la teoría y la práctica: la escasez de conocimientos, la inconsistencia de los valores personales con la interculturalidad, las ideas estereotipadas y la falta de una visión transversal en el currículum.

En su investigación, Carrasco y Coronel (2017), se centran en las percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad, donde concluyen que, de forma general, tenían un conocimiento limitado en relación a la diversidad cultural y adolece de lo que se denomina competencia multicultural. Además, el profesorado no había recibido formación específica en diversidad cultural y reconocían la dificultad de diferenciar diversidad cultural de la diversidad en general. Por otra parte, el conocimiento de otras culturas era muy escaso y limitado; solo algunos se habían interesado personalmente y de manera puntual en informarse al respecto.

Atendiendo a investigaciones sobre formación en género, Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Vargas-Vergara (2014), Bas-Peña, Pérez-de-Guzmán y Maurandi (2015) y Bas y Pérez de Guzmán (2016), estudian la formación en género de educadores/as sociales en España, detectando la escasa presencia de asignaturas específicas relacionadas con esta materia en los planes de estudios. Estos/as autores/as comprueban que la mayoría de los contenidos se centran en aspectos de igualdad/desigualdad de género, siendo residual los temas de inclusión/exclusión y violencia. Asimismo, las asignaturas que abordan esta formación de manera transversal, son en su mayoría, obligatorias y básicas. De los resultados aportados por el alumnado de esta titulación, concluyen que éste manifiesta haber recibido poca formación sobre estas temáticas. Si bien, le conceden mucha importancia a la formación en género.

Santos, Bas e Iranzo (2012) concluyen que no se está llevando a cabo formación obligatoria específica sobre prevención y detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente contra las mujeres y sus hijos e hijas, por parte de las universidades españolas que ofrecen las titulaciones que forman al futuro profesorado. Asimismo, realizan una revisión de experiencias de formación en género en universidades de prestigio internacional, donde encuentran actuaciones formativas de éxito donde se imparten asignaturas que forman en la prevención y detección del consumo de drogas, del maltrato y el abuso infantil y de todo tipo de violencia, incluida la doméstica.

Asimismo, el estudio de Bas y Barrón (2013), con docentes de Argentina, resalta el desconocimiento del profesorado acerca de las medidas para promover la igualdad y prevenir la violencia de género, detectando ausencia de formación y materiales sobre coeducación e igualdad.

Vizcarra, Nuño, Lasarte, Aristizabal y Álvarez (2015), después de detectar la necesidad de introducir la coeducación en los títulos docentes de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (España), realizan una propuesta para trabajar la formación en género de manera transversal, a través de trabajos modulares y actividades complementarias de formación y sensibilización integradas en las asignaturas troncales de los Grados de Educación Infantil y Primaria.

Gómez y Montesinos (2012) estudian la percepción de la homofobia en el alumnado de la titulación de profesorado en Educación Infantil y Primaria, donde, a excepción de algunas creencias homófobas o falta de conocimiento sobre la homosexualidad, los/as estudiantes muestran pocos estereotipos y tópicos en valores, actitudes o pensamientos homófobos.

Kornblit, Sustas y Adaszko (2013), en un estudio con docentes de escuelas públicas de Argentina, evaluaron las opiniones, creencias y actitudes en temas relacionados a la sexualidad, la diversidad sexual, la equidad de género y el género y la sexualidad. Hallaron distintos discursos (liberales/conservadores) en torno a los estereotipos relacionados con el sexismo y la diversidad sexual según las regiones del país.

En relación a la diversidad por cuestiones de discapacidad, también encontramos variadas investigaciones. Infante y Gómez (2004) se centraron en las actitudes del alumnado de primer y último año de carrera hacia las personas con discapacidad y hacia la inclusión educativa de alumnado de minorías étnicas. De esta forma, hallaron que, si bien el alumnado universitario presentaba en el inicio de sus estudios una actitud favorable a la inclusión educativa de personas con discapacidad, todos tendían a mejorar su actitud hacia el término de sus estudios.

Liesa y Vived (2009) realizan una investigación en la Universidad de Zaragoza (España), en relación al desarrollo de competencias y actitudes positivas de maestros/as para la atención a la diversidad, a través de la implantación de escenarios de vinculación con la realidad de la discapacidad, como complemento de la formación inicial de estos/as estudiantes.

Castaño (2012) estudia las actitudes del alumnado de la titulación de Magisterio de Primaria e Infantil hacia la discapacidad, donde concluye que la mayor parte de los/as estudiantes participantes presentaba una actitud general hacia la discapacidad considerada como buena o muy buena.

Arnaiz y Vidal (2012), también se centran en las actitudes sobre la discapacidad, desde la perspectiva del profesorado en Educación Infantil y Primaria. Se hallan, de forma general, actitudes positivas, aunque plantean la preocupación acerca de que los/as docentes no están convencidos/as de que el alumnado con discapacidad pueda avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que la atención específica que este tipo de alumnado necesita va en detrimento del resto de alumnos/as. Con respecto a la formación, encuentran la creencia generalizada de que el alumnado con discapacidad debe atenderse por profesorado especializado (de apoyo) y que ellos y ellas no están bien formados/as para atender a esta diversidad del alumnado.

En la investigación con docentes de educación infantil y primaria de Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González, (2016), estos/as autores/as comprobaron que el profesorado valoraba como altamente importante la formación docente en atención a la diversidad, al tiempo que reconocía una moderada necesidad de formación al respecto.

En el estudio con docentes que acababan de finalizar sus estudios, Cantón, Cañón y Arias (2013), exponían la opinión de estas personas sobre la necesidad de rebajar el número de trabajos solicitados por asignaturas durante la titulación, así como demandaban una mejora en la formación de asignaturas, impartición de más cultura general, formación en idiomas y en la atención a alumnos con necesidades educativas específicas.

Lledó et al. (2016) realizan una investigación sobre las materias relacionadas con la Educación Especial en los Grados de Magisterio en Educación Infantil y Primaria, en relación a las competencias que de éstas subyacen. Los resultados preliminares que han encontrado, les hacen reflexionar sobre la existencia de asignaturas que están permitiendo desarrollar competencias profesionales para dar respuesta a la diversidad.

Finalmente, destacamos las investigaciones de González-Gil, Martín-Pastor, Poy y Jenaro (2016) y González-Gil y Martín Pastor (2014), en las cuales aplican un cuestionario a profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, con el objetivo de analizar las actitudes y necesidades formativas en relación a la inclusión. Concluyen que el profesorado muestra necesidades relacionadas con la transformación de las escuelas en centros educativos inclusivos, así como en metodologías docentes para la inclusión. Comprueban, entre otras cuestiones, que el profesorado presenta una actitud positiva hacia la educación inclusiva, pese a que en el discurso de muchos/as docentes se reflejan planteamientos menos próximos a la inclusión, entendiendo que se dirige a alumnado en situación desfavorecida y no a todo el alumnado, independientemente de sus características, capacidades o intereses.

A modo de conclusión

Una formación inicial adecuada, adaptada y coherente con la realidad, incidirá en una mejor atención de las necesidades socioeducativas de los colectivos de intervención. Ante la sociedad dinámica y cambiante en la que vivimos, la formación de los agentes socioeducativos es uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. Ante colectivos cada vez más diversos, las instituciones de educación superior deben plantearse cómo preparar a educadores/as competentes para afrontar la difícil tarea de educar por y para la diversidad.

En cuanto a las investigaciones que se han realizado sobre esta temática, cabe indicar que la revisión bibliográfica realizada nos apunta que la investigación sobre la formación inicial de educadores/as sociales es muy reciente y poco abundante. Si bien encontramos algunos estudios específicos en relación al género y diversidad cultural.

Las investigaciones sobre el campo de la diversidad, en todos sus ámbitos, acerca de la formación inicial del profesorado de educación primaria, se han desarrollado en mayor medida. Sin embargo, como señalan Ball y Tyson (2011), pese a que existe un marco teórico importante de conocimientos sobre la atención a la diversidad en educación, la investigación centrada en el estudio de la formación del profesorado en y para la diversidad es escasa. Estos autores inciden en la necesidad de más estudios en este campo, aunque recalcan que esta investigación debe ser más robusta y sostenida en el futuro.

Finalmente, la revisión del estado de la cuestión acerca de la formación inicial de profesorado y educadores/as sociales para la atención a la diversidad, nos hacen considerar que es un tema de interés para la investigación educativa de nuestros días y que, pese a las experiencias de mejora de la formación que se llevan a cabo, sigue preocupando la escasa formación que reciben estos/as profesionales por parte de las instituciones de educación superior encargadas de ésta.

Referencias bibliográficas

- Almeida, M.E., Angelino, M.A., Kipen, E., Lipschitz, A., Marmet, M., Rosato, A. y Zuttió, B. (2010). Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. *Política y Sociedad*, 47 (1), 27-44.
- Arnaiz, P. y Vidal, C. (2012). Necesidades educativas especiales y actitud docente. En P. Miralles Martínez y A. B. Mirete Ruiz (Eds.), *La formación del profesorado en Educación infantil y Educación Primaria* (pp. 19-27). Murcia, España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Ball, A. y Tyson, C. (2011). *Studying Diversity in teacher education*. Maryland, EEUU: AERA.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago, Chile: CINDE.
- Bas Peña, E. y Barrón, M. (2013). Inclusión educativa de colectivos desfavorecidos. Educación y género. Una mirada desde Argentina. *Communication Papers –Media Literacy & Gender Studies*, 2, 31-40.
- Bas Peña, E. y Pérez de Guzmán Puya, V. (2016). La formación y la intervención de los educadores/as sociales en cuestiones de género. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 63, 95-112.
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Maurandi, A. (2015). Formación en violencia de género en el grado de educación social de las universidades españolas. *Bordón*, 67 (3), 51-66.
- Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y género. Formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-119.
- Calatayud, M.A. (2006). Formación en Educación Intercultural: La voz del profesorado. *Aula Abierta*, 88, 73-84.
- Cantón Mayo, I., Cañón Rodríguez, R. y Arias Gago, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1), 45-63.
- Caride Gómez, J.A. (2002). Construir la profesión: la Educación Social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 91-125.
- Carignan, N., Pourdavood, R., King, L. y Feza, N. (2005). Social representations of diversity: multi/intercultural education in a South African urban school. *Intercultural Education*, 16 (4), 381-393.

- Carrasco Carpio, C. (2015). Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad intercultural. *Papers*, 100/2, 155-172.
- Carrasco Macías, M.J. y Coronel Llamas, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad: un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 20 (1), 75-98.
- Castaño Calle, R. (2012). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la discapacidad. Un análisis diferencial de variables. En P. Miralles Martínez y A. B. Mirete Ruiz (Eds.), *La formación del profesorado en Educación infantil y Educación Primaria* (pp. 213-220). Murcia, España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Cejudo, J., Díaz, M.V, Losada, L. y Pérez-González, J.C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón*, 68 (3), 23-39.
- Centro para la Investigación e Innovación Educativa (CERI) (2010). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Paris, Francia: OECD.
- Coelho, E., Oller, J, y Serra, J.M. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. *@tic. Revista d'innovació educativa*, 7, 52-61.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=URISERV%3Ac11101>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2010). Desarrollo de programas de iniciación coherentes y sistémicos para profesores principiantes: manual para responsables políticos. Bruselas: Comisión Europea.
- Coulby, D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice. *Internacional Education*, 17 (3), 245-257.
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender a la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (2), 153-170.
- EADSNE (2010). *Teacher education for inclusion: International Literature Review*. Odense Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Echeita, G., Verdugo, M.A., Sandoval, M., Simón, C., López, M., González-Gil, F. y Calvo, I. (2008). La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa, *Siglo Cero*, 39 (4), 26-50.
- Fernández Díaz, M.J., Rodríguez Mantilla, J.M. y Fernández Cruz, F.J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón*, 68 (2), 85-101.
- García, P., Jiménez, J.R. y Moreno, E. (2001). ¡No sé qué hacer con estos niños! Reflexiones en torno a la formación inicial de maestras y maestros en Atención a la Diversidad. *XXI Revista de Educación*, 3, 103-115.

- Garreta, J. (2004). El espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación*, 333, 463-480.
- Gimeno, S.J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81-82, 1-19.
- Gómez García, A. y Montesinos Navarro, A.M. (2012). Aproximación a la homofobia desde la perspectiva de los estudiantes de maestro de la Universidad de Murcia. En P. Miralles Martínez y A. B. Mirete Ruiz (Eds.), *La formación del profesorado en Educación infantil y Educación Primaria* (pp. 269-276). Murcia, España: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- González-Gil, F. y 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.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 11-24.
- Herrada Valverde, R.I. (2010). El concepto de raza según los futuros docentes. Experiencia formativa necesaria para enseñar en escuelas multiculturales. *Enseñanza & Teaching*, 28 (2), 97-111.
- Ibarrola García, S. y Artuch Garde, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos educativos*, 19, 105-120.
- Infante, M. y Gómez, V. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16, 371-384.
- Jordán, J.A. (2006). El profesorado ante la educación intercultural. En M.A. Essomba (Coord.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 65-74). Barcelona, España: Graó.
- Jordán, J.A. (2007). Formación intercultural del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 59-80.
- Kornblit, A.L., Sustas, S.E. y Adaszko, D. (2013). Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24 (47), 47-78.
- Leiva Olivencia, J. (2010). La formación del profesorado de educación primaria y secundaria en educación intercultural: un estudio cualitativo. *Ciencias de la Educación*, 223, 311-332.
- Leiva Olivencia, J. (2011). *Convivencia y educación intercultural: análisis y propuestas pedagógicas*. Alicante, España: ECU.
- Leiva Olivencia, J.J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, Número Monográfico, 8-31.

- Liesa Orús, M. y Vived Conte, E. (2009). Desarrollo de las competencias de los maestros en atención a la diversidad a través del diseño de escenarios de inclusión social. *Revista argentina de psicopedagogía*, 62, 1-22.
- Lledó Carreres, A. (Coord.), Lorenzo Lledó, G., Roig Vila, R., González Maciá, C., Vicent Juan, M., Arráez Vera, G., Veas Iniesta, A. y Fernández López, F.J. (2016). Investigación e innovación en evaluación por competencias en formación educación especial. En J.D. Álvarez Teruel, S. Grau Company y M.T. Tortosa Ybáñez (Coord.), *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (pp. 1643-1653). Alicante, España: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Martínez, A. y Zurita, F. (2011). Actitudes y percepciones del alumnado de Magisterio en la especialidad de Educación Primaria ante los procesos migratorios. *Aula Abierta*, 39 (2), 91-102.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París, Francia: OECD.
- Palomero Pescador, J.E. (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (1), 207-230.
- Rebollo Quintela, N., Muñoz Cantero, J.M. y Espiñeira Bellón, E.M. (2013). Identificación y valoración de competencias para la atención a la diversidad en el grado de Educación Primaria. En M.C. Cardona, E. Chiner y A.V. Giner (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 1318-1326). Alicante, España: AIDIPE, Universidad de Alicante.
- Rodríguez-Martín, A., Iñesta Mena, E.M. y Álvarez-Arregui, E. (2013). Diversidad cultural y plurilingüismo en Asturias: Un estudio empírico sobre las percepciones del futuro profesorado. *European Journal of Education and Psychology*, 6 (2), 117-133.
- Romero, J., Gómez, A. L., García, F.F. y Rozada, J.M. (2007). La formación del profesorado y la construcción social de la docencia. En J. Romero y A.L. Gómez (Eds.), *La formación del profesorado a la luz de una «profesionalidad democrática* (pp. 9-77). Santander, España: Consejería de Educación de Cantabria.
- Sales Ciges, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 57, 200-218.
- Sales Ciges, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 113-132.
- Santos Pitanga, T., Bas Peña, E. e Iranzo García, P. (2012). La formación inicial del profesorado en prevención y detección de la violencia de género: universidades españolas y universidades de prestigio internacional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73 (26,1), 25-39.
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39 (1), 117-130.

- Tárrega, R. (2002). Análisis de la formación inicial de los profesionales de la educación en el ámbito de la diversidad cultural. En J.L. Romero y A. Camacho (Dir.), *Política migratoria y educación social. Actas del I Congreso Internacional de Pedagogía de la inmigración* (pp. 120-137). Sevilla, España: Universidad de Sevilla.
- UNESCO (2009). Comunicado de la Conferencia Mundial sobre La Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. París.
- Vargas Peña, J.M. (2007). La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2), 1-11.
- Vizcarra, M. T., Nuño, T., Lasarte, G., Aristizabal, P. y Álvarez, A. (2015). La perspectiva de género en los títulos de Grado en la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 297-318.

