

Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad

Su incidencia en la formación

ISSN edición impresa: 1889-4208
Recepción: 20/09/2009
Aceptación: 10/10/2009

M^a Jesús Colmenero Ruiz
(Universidad de Jaén)

RESUMEN

Este artículo describe una investigación, de corte cuantitativo (cuestionario), que se ha llevado a cabo en la provincia de Jaén con la finalidad de detectar qué tipo de necesidades formativas tienen los profesores de Educación Secundaria, así como analizar las percepciones, creencias y actitudes de este colectivo con respecto a la atención a la diversidad. En este trabajo vamos a centrarnos sólo en una parte de la investigación, que consiste básicamente en averiguar, mediante una tabla de contingencia, si existe asociación entre los años de experiencia de los profesores de Educación Secundaria como docentes y sus actitudes hacia la atención a la diversidad.

PALABRAS CLAVE

Necesidades formativas, formación inicial, educación secundaria, atención a la diversidad, profesorado.

ABSTRACT

This article describes an investigation type quantitative (questionnaire) that was carried out in the province of Jaen. The purpose was to detect what types of formative needs the teachers of Secondary Education has, as well as to analyze the perceptions, beliefs and attitudes of this group with respect to the attention to the diversity. In this paper we focus only on part of the investigation, which is basically to find out, using a contingency table, if there is an association between years of experience of teachers in secondary education as teachers and their attitudes towards attention to diversity.

KEY WORDS

Training needs, initial training, secondary education, attention to diversity trainers.

(Pp. 71-82)

1. Estado de la cuestión

Resulta fundamental, ya en el siglo XXI, echar una mirada hacia atrás para analizar lo que con respecto a la integración educativa se ha venido realizando en nuestros centros educativos y en lo que ha supuesto la atención a la educación especial, desde un ámbito epistemológico, académico y profesional (Brodin y Lindstrand, 2007). Indudablemente se ha mejorado mucho pero entendemos que no lo suficiente como para afirmar que los problemas de segregación y exclusión han sido erradicados de nuestros centros educativos, que perviven prejuicios y discriminaciones que condicionan la acción educativa (Pozo, 2006). El propósito de este trabajo se centra en indagar, conocer y estudiar las concepciones y percepciones que tienen y demandan los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén sobre el proceso de atención a la diversidad, de qué forma atienden a alumnos con necesidades educativas especiales, apoyándonos para ello en las contradicciones y problemas que se detectan en el proceso de integración y que ya fueron descritas por Zabalza Beraza (1995).

Es básico detectar cuáles son las percepciones de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria sobre el complejo mundo de la diversidad, cómo lo afrontan diariamente, con qué estrategias, qué necesidades formativas plantean... En base a estos resultados, se podrán modificar y ampliar determinadas cuestiones del plan de estudios de diferentes especialidades ya que como afirma De Vicente Rodríguez (2004: 433-434) *“es de suma importancia que los formadores de profesores conozcan el pensamiento de sus estudiantes, de forma que les ayude a diseñar estrategias más efectivas para enseñar a enseñar y a planificar*

estrategias de cambio en las creencias iniciales de los estudiantes de profesorado”. A veces, no nos detenemos a pensar y reflexionar lo relevante que supone el conocimiento de las percepciones, actitudes, creencias y cómo éstas juegan un papel destacado en el proceso de convertirse en profesor (Stuart y Tatto, 2000; Chan y Elliott, 2004; Tigchelaar y Korthagen, 2004). Es necesario, por tanto, analizar y profundizar en los aspectos que puedan favorecer y entorpecer tanto a la formación inicial (misión que se asigna a la universidad) como al desarrollo profesional del docente (misión que se asigna a los centros de profesores fundamentalmente) e intervenir adecuadamente para que los profesores trabajen en condiciones adecuadas y rindan al máximo (Miller, Brownell y Smith, 1994; Smith y otros, 1994). Por todo, nuestro trabajo de investigación se sitúa en una línea de investigación de considerable importancia, no sólo para la formación de docentes, sino para la comunidad educativa en general por las repercusiones que puede conllevar sus aportaciones.

Como ya sabemos, la etapa de Educación Secundaria Obligatoria es una etapa compleja y difícil, en la que el profesor debe estar capacitado para responder con estrategias adecuadas a situaciones de diversidad; sin embargo, nos consta que la falta de preparación e información de estos profesionales, obstaculiza en gran medida, la eficacia con la que se aborda la atención a la diversidad.

La formación del profesorado desde los planteamientos para la diversidad ha de ser un elemento esencial en lo referente a la dotación de conocimientos para afrontar el reto docente integrador. Para ello, el profesional debe contar con una sólida preparación que le conduzca a considerar la necesidad divulgadora de una

educación para todos y cada uno de los alumnos, que sepa modificar los centros y aulas para posibilitar aprendizajes significativos en todos sus alumnos..., todo ello desde la compleja tarea de una actuación flexible.

Con todo lo dicho, justificar la necesidad de una formación de los profesionales más acorde con los principios de atención a la diversidad e integración y con los nuevos planteamientos de los cambios en educación en nuestro país, será el eje fundamental alrededor del cual girará nuestro trabajo, sobre todo, si pensamos que la formación de profesores en temas relativos a cómo abordar la atención a la diversidad de nuestras aulas, puede ser considerada como un espacio de reformulación, análisis y reconstrucción de todo el proceso de cambio educativo que promueve la misma (Parrilla, 1996).

Un aspecto a destacar es la falta de trabajos y experiencias llevadas a cabo en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, objeto de nuestro estudio. No abundan las experiencias de innovación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria; la ampliación de la escolarización hasta los 16 años, la diversidad de intereses, capacidades y motivaciones, las dificultades de un profesorado sin formación pedagógica alguna y un incremento de la conflictividad complican el panorama educativo hasta el punto de paralizar o ralentizar todos los intentos de renovación e innovación necesarios para encontrar soluciones a estos mismos problemas (Alzina, 2004: 36). No ocurre así en la etapa de Primaria, cuya bibliografía es más abundante. No obstante, se pueden enumerar algunos trabajos que ponen de manifiesto, entre otros aspectos, la relevancia del problema de investigación (Cuadrado, Davara, López y Murillo (1998: 94); Garrido y su equipo de

trabajo (2002: 71); Díaz Pareja (2004); Moliner (2004); Alzina (2004); VV.AA., 2005)). Recientemente, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo en la provincia de Castellón, liderado por Odet Moliner García (2008) en el que se pretende indagar sobre las percepciones de los indicadores de inclusión educativa en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. Otra experiencia es la que se está llevando a cabo en la Universidad Complutense de Madrid en la que un grupo de profesores universitarios responden a la necesidad de formar profesionales de la educación en el marco de una escuela inclusiva y de una educación para todos (Antón, P. 2008). Resulta importante destacar el estudio realizado en la ciudad de Lisboa durante el periodo comprendido entre 2005 y 2008, cuyo objeto de investigación era conocer si se dan concepciones en el profesorado diferentes en función del género, edad, habilitaciones académicas, formación especializada, funciones que desempeñan... (De Almeida Santos y Alberte Castiñeiras, 2009).

2. Objetivos de la investigación

El propósito de la investigación es indagar, conocer y estudiar las concepciones y percepciones, que tienen y demandan los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén sobre el proceso de atención a la diversidad.

Para desarrollar este propósito, nos planteamos una serie de objetivos:

- Conocer las actitudes del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria ante el alumnado con necesidades educativas especiales.
- Conocer qué tipo de formación han recibido los profesores en relación a la Educación Especial.

- Poner de manifiesto la complejidad de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, así como la expectación que les crea el proceso de la integración escolar.

3. Hipótesis de investigación

Teniendo claro que las hipótesis se pueden formular como nulas (entre las variables medidas no existe ningún tipo de relación ni asociación) o como alternativas (asumimos que existe relación entre las variables o que existen diferencias entre los sujetos en base a esas variables) (Creswell, 2002), formulamos la siguiente hipótesis alternativa:

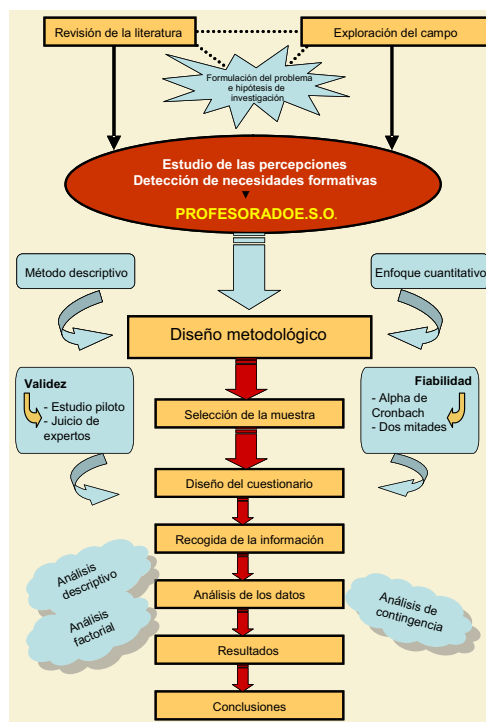
- *Hipótesis 1.* Existen diferencias significativas en las percepciones que sobre la atención a la diversidad, en general, tienen los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén en función de la antigüedad en esta etapa.
- *Hipótesis 7.* Existen diferencias significativas en las percepciones que sobre la atención a la diversidad, en general, tienen los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén en función de la antigüedad en otros niveles.

4. Metodología

El marco metodológico de nuestra investigación se nutre de las características propias del enfoque cuantitativo, bajo el paraguas de la metodología descriptiva.

A continuación, presentamos el diseño de nuestra investigación, en donde se puede apreciar con total claridad la se-

cuencia de los pasos que hemos dado a lo largo del trabajo:



Diseño de la investigación. Fuente: Elaboración propia

4.1. Selección de la muestra

Nosotros y, dado que lo que más nos interesaba era obtener el mayor número de cuestionarios para poder recabar cuánta mas información mejor, desde el principio optamos por trabajar con toda la población del profesorado de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén. Se nos facilitaron todos los datos para poder trabajar siendo la población de 3.415 profesores/as.

Una vez obtenida la información necesaria para poder trabajar nos dispusimos a pensar en la fórmula más idónea para “captar” cuantos más profesores mejor.

Iniciamos el proceso de envío de cuestionarios a los 3.415 profesores de la provincia de Jaén, población total de profesores que imparten clase en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Así, durante los meses de abril y junio de 2003 se recogieron la totalidad de cuestionarios, siendo la muestra aceptante de 410 sujetos (aunque al final sólo pudimos trabajar

con una muestra productora de datos de 407 profesores).

Cómo por cuestión de espacio es imposible caracterizar toda la muestra que ha trabajado en nuestro trabajo, hemos decidido señalar solamente las características de los profesores que más han predominado en este estudio.

Variable	Respuesta más respondida	Porcentaje
Tipo de centro	Público	90.4 %
Número de habitantes de la población dónde se encuentra ubicado el centro	– Entre 1000 y 5000 habitantes – Más de 25000 habitantes	28.5 % 28.5 %
Sexo	Varones	52.6 %
Edad	Entre 36 y 40 años	22.1 %
Antigüedad como docente en Educación Secundaria	Entre 4 y 6 años	29.2 %
Antigüedad como docente en otros niveles	Sin experiencia	29.2 %
Antigüedad como docente en el centro	Entre 1 y 5 años	38.3 %
¿Qué función desempeña en la actualidad en el centro?	Profesor ordinario (de una asignatura)	89.9 %
Años de experiencia con alumnos de integración	Entre 1 y 5 años	29.7 %
Nivel en el que imparte su docencia	Segundo ciclo	63.4 %
Alumnos con necesidades educativas especiales	Entre 1 y 3 alumnos	43.5 %
Actividades de formación complementaria relacionadas con la Educación Especial y atención a la diversidad	Ninguna actividad	60.2 %

4.2. Construcción del cuestionario

Después de revisar bibliografía específica así como diferentes cuestionarios sobre el objeto de nuestro estudio, seguimos las propuestas y criterios ya establecidos para la confección de instrumentos y que resumimos a continuación en la siguiente figura:



Tras la revisión bibliográfica, con el objetivo de familiarizarnos con la temática más concretamente, nos fuimos haciendo de un banco de posibles preguntas, cuestiones, que tras su formulación en ítems (siguiendo las aportaciones de los diferentes autores descritos anteriormente), y su ubicación en las dimensiones pertinentes para nuestro estudio, se fueron reconvirtiendo en un primer pre-cuestionario.

Teniendo claros cuáles iban a ser los objetivos de nuestra investigación, formulamos cuatro dimensiones que consideramos abarcan aquellos aspectos que nos interesa analizar y que constituyen el eje vertebrador de nuestro cuestionario,

teniendo en cuenta que el apartado A, se refiere a los datos sociodemográficos, en los que se intentará recabar información sobre los centros y profesores de nuestro estudio.

- a) *Actitud hacia la atención a la diversidad*: queríamos conocer cómo era la actitud de los profesores hacia la atención a la diversidad y, hasta qué punto, influía ésta en el desempeño de su actividad profesional.
- b) *Conocimientos sobre educación especial y procesos de atención a la diversidad*: nos interesaba conocer qué tipo de formación habían recibido los profesionales de nuestro trabajo, si había sido suficiente y adecuada.
- c) *La integración y la atención a la diversidad en el centro y en el aula*: relacionada con el currículum que siguen y el modelo organizativo del aula, así como la intervención para atender a la diversidad.
- d) *Necesidades formativas del profesor en procesos de atención a la diversidad*: queríamos valorar las necesidades formativas sobre educación especial y atención a la diversidad, en relación al ámbito del conocimiento, al organizativo y al curricular.

Con ello se genera una primera versión del cuestionario, escala tipo Likert (cuyas respuestas oscilaban entre 1 y 5; siendo 1 "Plenamente de acuerdo" y 5 "Totalmente en desacuerdo"), que se sometió a la validación de 8 expertos, profesores de universidad, a los que se les pidió que valoraran y validaran el cuestionario. Con las modificaciones y sugerencias incorporadas al cuestionario (eliminación de algunos ítems por su ambigüedad, terminología inapropiada, conveniencia de incorporar la actual Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Edu-

cación...), elaboramos un cuestionario de validación, el cual se les pasó a 10 profesores de un instituto de Educación Secundaria de la localidad de Torredonjimeno (Jaén). De esta manera, constatábamos la validez y podíamos tener la absoluta certeza de que nuestro cuestionario medía lo que pretendíamos medir, es decir, las percepciones y necesidades formativas de

los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén, en el proceso de atención a la diversidad.

Tras incorporar todas las anotaciones y sugerencias que, simplemente fueron con respecto a la expresión, gramática, la ubicación de los ítems en cada dimensión se puede apreciar en la siguiente figura.

D I M E N S I O N E S	APARTADO A. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	B. ACTITUD HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	C. CONOCIMIENTOS SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL Y PROCESOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	D. LA INTEGRACIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CENTRO Y EN EL CURRÍCULO	E. NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESOR TUTOR EN PROCESOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
	INDICADORES				
CENTROS * Tipo de Centro * Número de habitantes de la población donde se ubica el centro	* Atención a la diversidad * Actitudes de los profesores Atención dedicada * Responsabilidad del profesor tutor * Responsabilidad del profesor de apoyo a la integración	* Formación inicial * Prácticas * Actitudes de los profesionales * Formación permanente * Conocimiento sobre estrategias	* Proyecto de Centro * Procesos de adaptación * Intervención de los profesionales Trabajo cooperativo	* Necesidades de formación * Ámbito del conocimiento * Ámbito organizativo * Ámbito curricular	
PROFESIONALES * Sexo * Edad * Experiencia * Antigüedad en el centro * Formación acceso * Años de experiencia con alumnos de integración * Función desempeñada * Cargo que desempeña	ÍTEMS: 19, 20, 21, 22, 23,24, 25, 26, 27, 28,29, 30, 31, 32, 33,34	ÍTEMS: 35, 36, 37, 38, 39, 40,41, 42, 43, (43.1, 43.2, 43.3, 43.4, 43.5, 43.6, 43.7), 44, (44.1, 44.2,44.3), 45, (45.1, 45.2,45.3, 45.4, 45.5), 46, (46.1, 46.2, 46.3, 46.4, 46.5, 46.6), 47, (47.1, 47.2, 47.3, 47.4, 47.5)	ÍTEMS: 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, (61.1, 61.2, 61.3, 61.4), 62,(62.1, 62.2, 62.3, 62.4, 62.5, 62.6), 63, 64 (64.1, 64.2, 64.3, 64.4), 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74	ÍTEMS: 75, (75.1, 75.2, 75.3, 75.4, 75.5, 75.6), 76, (76.1, 76.2, 76.3, 76.4, 76.5), 77, (77.1, 77.2, 77.3, 77.4, 77.5, 77.6)	
ÍTEMS: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18					

4.2.1. Fiabilidad del cuestionario

Para obtener el coeficiente de fiabilidad, utilizamos el modelo alfa de Cronbach, que es el que utiliza por defecto el procedimiento Análisis de fiabilidad del SPSS, una herramienta informática para análisis estadísticos, que es el que nosotros vamos a utilizar, concretamente el SPSS 12. Tras los oportunos pasos, el coeficiente de fiabilidad alfa obtenido es de 0,946. Se deduce que nuestro cuestionario tiene una fiabilidad muy alta, ya que el coeficiente está próximo a 1 que sería la correlación perfecta.

A continuación, presentamos la fiabilidad de cada una de las dimensiones del cuestionario, para de esta manera asegurarnos que cada dimensión mide de forma consistente y precisa la característica que pretende medir. Los resultados son los siguientes:

DIMENSIÓN	α de Cronbach
Actitud hacia la atención a la diversidad	0,674
Conocimientos sobre educación especial y procesos de atención a la diversidad	0,834
La integración y la atención a la diversidad en el centro y en el aula	0,886
Necesidades formativas del profesor tutor en procesos de atención a la diversidad.	0,965

Teniendo en cuenta que el número de ítems se reduce considerablemente, los coeficientes de fiabilidad son bastante altos ya que oscilan entre **0,674** y **0,965**. Podemos asegurar que todas y cada una de las dimensiones mide lo que pretende medir.

A continuación, aplicamos el α de Cronbach para cada uno de los ítems de todas las dimensiones, si cada uno de ellos fuese eliminado, observando que el coeficiente de fiabilidad de los ítems analizados oscila entre **0,944** y **0,947**. Al igual que en los casos anteriores, podemos asegurar que cada uno de los ítems mide realmente lo que pretende medir.

4.2.1.1. Dos mitades

Para asegurarnos aún más de que el instrumento a utilizar medía lo que realmente pretendíamos medir, decidimos aplicarle el modelo de las dos mitades. Este modelo, tal y como hemos explicado anteriormente, asume que la escala está constituida por dos partes de igual longitud. Los resultados fueron los siguientes:

- Valor de α para la primera subescala: 0,885
- Valor de α para la segunda subescala: 0,925
- Coeficiente de fiabilidad de Spearman-Brown: 0,840

Tras saber que en el modelo de las dos mitades, el coeficiente es superior a 0,8, podemos concluir diciendo que el instrumento que hemos confeccionado, y al que le hemos bautizado como PENFORPAD, es absolutamente válido y fiable.

5. ¿Influyen los años de experiencia docente en la percepción del proceso de atención a la diversidad?

El objetivo es averiguar si hay algún tipo de asociación significativa entre "las percepciones que los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de

la provincia de Jaén tienen en torno a la atención a alumnos con necesidades educativas especiales” y los años de experiencia que tienen como docentes. Para ello,

hemos elaborado una tabla en donde se reflejan los resultados, señalando solamente aquellos cuya asociación es significativa.

N.º Ítem	Descripción	Valor γ	Estad
Ítem 30	Los planteamientos que recogía la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) sobre atención a la diversidad eran muy difíciles de llevar a la práctica	0,182	0,000
Ítem 42	Considero que los profesores disponemos de un conocimiento amplio sobre estrategias para favorecer la atención a la diversidad	-0,143	0,008
Ítem 43	Para desarrollar con éxito el trabajo con niños con necesidades educativas especiales, es fundamental para el profesor:		
Ítem 43.2	Formación específica inicial sobre Educación Especial	0,135	0,032
Ítem 43.7	Estabilidad profesional	0,164	0,004
Ítem 44.	Las actividades de formación permanente deberían llevarse a cabo		
Ítem 44.2	Durante el curso fuera del horario lectivo	0,143	0,009
Ítem 44.3	En periodo sabático	-0,277	0,000
Ítem 45.	Las actividades de formación permanente relacionadas con la Educación Especial deberían impartirse por		
Ítem 45.4	Equipos de Orientación y apoyo externo.	0,190	0,001
Ítem 47	Las actividades de formación permanente deberían suponer:		
Ítem 47.2	Prestigio profesional y social	0,120	0,031
Ítem 47.4	Mejora de la práctica en el aula	0,141	0,035
Ítem 56.	Según su opinión, las adaptaciones curriculares/diversificaciones curriculares de los alumnos con necesidades educativas especiales las debería realizar		
Ítem 56.2	El profesor de apoyo a la integración	0,186	0,000
Ítem 56.4	El Departamento de Orientación del IES	0,183	0,001
Ítem 61.	Según su opinión, la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales la debería realizar		
Ítem 61.4	El Departamento de Orientación del IES	0,119	0,029
Ítem 62.	El Departamento de Orientación debe cumplir las funciones de:		
Ítem 62.4	Orientación vocacional y profesional	0,184	0,004
Ítem 62.5	Asesoramiento a los profesores	0,192	0,002
Ítem 63	El asesoramiento del profesor de apoyo a la integración ayuda al profesor tutor a planificar su actuación de forma eficaz	0,200	0,000
Ítem 70	En mi centro considero que hay suficientes recursos, tanto personales como materiales, para atender a la diversidad	-0,121	0,018
Ítem 71	Utilizo frecuentemente “dinámicas de grupo” para lograr algunos de los objetivos de mis alumnos	-0,107	0,040

Relación significativa entre la variable sociodemográfica “Antigüedad como docente” y las demás variables del cuestionario.

6. Resultados

Los profesores de nuestro estudio consideran que no disponen de suficientes conocimientos para trabajar en el campo de la atención a la diversidad; así constatamos que a mayor antigüedad, mayor es su sensación de falta de conocimientos. De los profesores de entre 26 y 30 años de antigüedad, el 69.2 % están en desacuerdo con el ítem.

El profesorado asume que para desarrollar con éxito el trabajo con niños con necesidades educativas especiales es fundamental para el profesor tener formación específica inicial sobre atención a la diversidad, concibiéndolo sobre todo aquellos que tienen poca experiencia en otros niveles ya que el 100 % de los de menos de 1 año así lo confirman y un 96.8 % entre 1 y 5 años. Del mismo modo, también consideran importante la estabilidad profesional pero en menor grado que en el caso anterior.

En cuanto a las actividades de formación permanente deberían suponer prestigio profesional y social y mejora de la práctica en el aula.; eso es lo que manifiesta la mayoría de la muestra del estudio, aunque a menos antigüedad, la asunción de este planteamiento es mayor.

Un tema relevante es que le otorgan al profesor de apoyo a la integración la elaboración de las adaptaciones curriculares, junto con el Departamento de Orientación, sobre todo aquellos profesores con menos antigüedad en otras etapas.

Al Departamento de Orientación le asignan las funciones de orientación vocacional y profesional y asesoramiento de padres, mayormente los profesores con poca experiencia. Los profesores entre 1 y 5 años, el 94.6 % así lo manifiesta.

Estamos plenamente convencidos de la falta de materiales y recursos para trabajar en el campo de la diversidad, el 70 % de los profesores de más de 30 años así nos lo hacen saber, junto con el 100 % de los de menos de 1 año.

7. Conclusiones

Como conclusión a este trabajo podemos afirmar que la experiencia como docentes en la etapa de Educación Secundaria, influye de forma decisiva en las percepciones que tiene éste colectivo en torno a la atención a alumnos con necesidades educativas especiales. Siguiendo a Meijer (2009: 56), “en cuanto a las actitudes de los profesores, se menciona con frecuencia que dependen en gran medida de su experiencia, (con alumnos con necesidades especiales), su formación, el apoyo disponible y algunas otras condiciones tales como el tamaño de la clase y el volumen de trabajo de los docentes. Especialmente en la enseñanza secundaria, los profesores están menos dispuestos a incluir alumnos con necesidades especiales en sus aulas”.

Para terminar, lo vamos a hacer en palabras de Moreno Olmedilla (2006: 2) cuando afirma que *“la formación inicial del profesorado, especialmente en los países en desarrollo, tiende a ser uno de los elementos más obsoletos de los sistemas educativos contemporáneos. Más aún en lo que concierne a la formación de profesores de enseñanza secundaria, pues ésta se basa casi exclusivamente en la adquisición de conocimientos disciplinares especializados en las universidades, con muy poca, o en algunos casos incluso ninguna, capacitación en procesos de enseñanza y aprendizaje o didácticas específicas. En consecuencia, los profesores de secundaria se encuentran con la responsabilidad de tener que asumir su propia formación y desarrollo profesional una vez que están ya en servicio en los centros de secundaria”*.

8. Bibliografía

- ALMEIDA SANTOS, M. S. de y ALBERTE CASTIÑEIRAS, J. R. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa. *Revista de Educación Inclusiva*, 2, 31-39
- ALZINA, P. (2004). Hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 335, 36-39.
- ANTON ARES, P. (2008). Experiencia formativa semipresencial de formación del profesorado en "Educación Inclusiva". Comunicación presentada al V Congreso de Universidades y Educación Especial. *Educación Inclusiva: Interrogantes y experiencias*. Vic (Barcelona), 13 y 14 de marzo.
- BRODIN, J. y LINDSTRAND, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11 (2), 133-145.
- CHAN, K. W. y ELLIOTT, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- CRESWELL, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey/United States of America: Pearson Education.
- CUADRADO, I.; DAVARA, L.; LÓPEZ, M. y MURILLO, M. (1998). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Pensamiento del Profesorado sobre la Necesidad de Adaptación de Materiales Didácticos* (Tomo II). Extremadura: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- DE VICENTE RODRÍGUEZ, P. S. (2004). "Creencias y teorías implícitas del profesor". En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar (Directs.) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica* (Vol. II) (pp. 445-447). Archidona (Málaga): Aljibe.
- DÍAZ PAREJA, E. M. (2004). La colaboración como estrategia formativa en la escuela abierta a todos. Comunicación presentada al II Congreso Internacional y XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial: *Educación y diversidad. Comunidades educativas*. León, 30, 31 de marzo y 1, 2 de abril.
- GARRIDO, J. (2002). "Desarrollo de la competencia integradora en el profesorado". En R. Marchena y J. D. Martín (Coords.). *De la integración a una educación para todos. La atención a la diversidad desde la Educación Primaria a la Universidad* (pp.71-88). Madrid: CEPE.
- MEIJER, C. J. W. (2009). European Convergence (Conference given at the VI International Congress and Symposium XXVI National University and Special Education. *Revista de Educación Inclusiva* 2, (2) 53-60.
- MILLER, M.; BROWNELL, S. y SMITH, S. (1994). *Determinants of Teacher Satisfaction among Special Educators*. Paper presented Reunion Annual de la AERA. New Orleans.
- MOLINER GARCÍA, O. (2004). Diversificar la práctica docente en ESO... ¿o lo damos todo por perdido? Comunicación presentada al II Congreso Internacional y XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial: *Educación y diversidad: Comunidades Educativas*. León, 30, 31 de marzo y 1, 2 de abril.
- MOLINER GARCÍA, O. (2008). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. Comunicación presentada al V Congreso de Universidades y Educación Especial. *Educación Inclusiva: interrogantes y experiencias*. Vic (Barcelona), 13 y 14 de marzo.

- MORENO OLMEDILLA, J. M. (2006). Profesorado de Secundaria y Calidad de la Educación: Un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado 10, 1, 1-17. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/re-v101ART3.pdf>
- PARDO MERINO, A. y RUIZ DÍAZ, M. A. (2002). *SPSS 11: Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGrawHill.
- PARRILLA, A. (1996). La formación de los profesionales de la Educación Especial y el cambio educativo. Comunicación presentada a las XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial: *Las necesidades educativas: Presente, pasado y futuro*. Barcelona.
- POZO, J. I. (2006). "Culturas de aprendizaje para la sociedad de conocimiento". En J. I. Pozo; N. Sheuer, M. P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín and M. de la CRUZ (Eds.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- SMITH, G. y otros (1994). *Teachers perceptions of the special education work environment: Does experience make a difference?* Paper presented Reunion Annual de la AERA. New Orleans.
- STUART J. S. y TATTO, M. T. (2000). Designs for inicial teacher preparation programs: an internacional view. *International Journal of Educational Research*, 33, 493-514.
- THORNDIKE, R. M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: McMillan.
- TIGCHELAAR, A. y KORTHAGEN, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679.
- VV. AA. (2005). Formación de profesores para grupos heterogéneos. *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 38-41.
- ZABALZA BERAZA, M. A. (1995). *Practical experience in teacher education and training throuh educational partnerships*. ATEE. Seminar of Gargano.

Sobre la Autora

María Jesús Colmenero Ruiz

Profesora del Departamento de Pedagogía, Área de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Jaén.