

Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Secundaria sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación¹

Analysis of perceptions of professorship of Secondary Education on processes of diversity attention: His incident in the training

M^a Jesús Colmenero Ruiz

Universidad de Jaén

Correo electrónico: mjruiz@ujaen.es

Resumen:

Este artículo describe una investigación, de carácter cuantitativo, que se llevó a cabo en la provincia de Jaén durante los años 2001-2004 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 la forma de acceso que han tenido los profesores de Educación Secundaria y determinados aspectos de la diversidad, que coinciden con algunos ítems del instrumento de recogida de datos.

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 Jaén during the period 2001-2004. 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 work we show only a part of the investigation, that consists basically to find out, by a contingency table, associations between the way of access of the teachers of Secondary Education and various aspects of the diversity, according with certain items of the instrument of data collection.

Key words: Formative needs, initial Formation, Secondary Education, diversity attention, Teacher.

* * * * *

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 cuál 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; Garrido et al., 2002; 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, 2008).

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 las siguientes hipótesis alternativas:

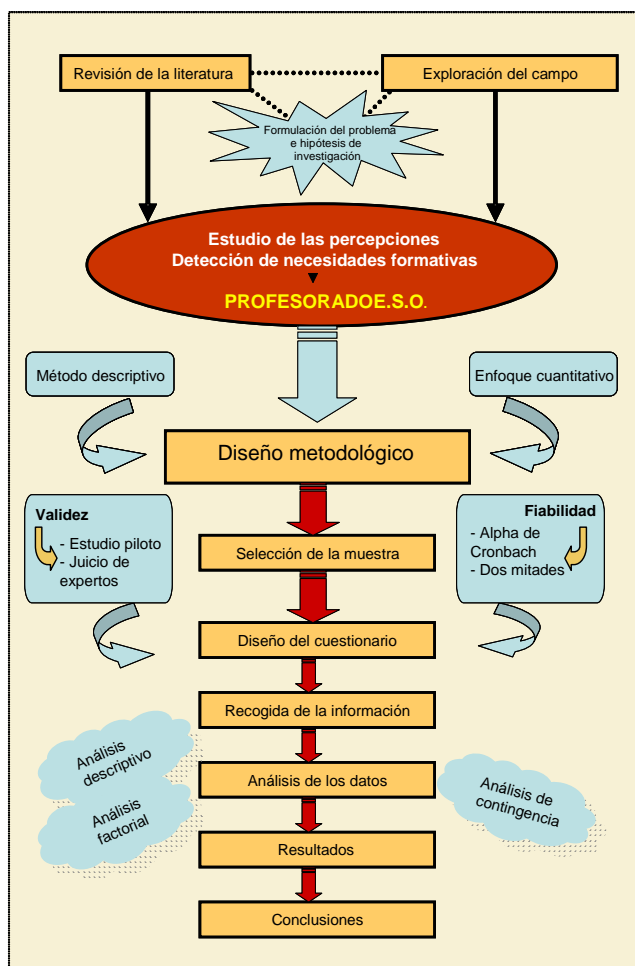
- *Hipótesis 1.* Es posible describir las percepciones que los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén tienen en torno a la atención a alumnos con necesidades educativas especiales.
- *Hipótesis 2.* Es posible describir las percepciones que los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén tienen en torno al proceso de atención a la diversidad en general.
- *Hipótesis 3.* Es posible detectar y describir las necesidades formativas de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén en procesos de atención a la diversidad en general.
- *Hipótesis 4.* 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 5.* 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 los años de experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales.
- *Hipótesis 6.* 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 forma de acceso a 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.
- *Hipótesis 8.* Las percepciones que poseen los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén en torno al proceso de atención a la diversidad y a los alumnos con necesidades educativas

especiales, en particular, pueden reducirse a un número finito de factores que las representan de manera comprensiva.

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 secuencia 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 más 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	28.5 %
	- Más de 25000 habitantes	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.

- *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.
- *Conocimientos sobre educación especial y procesos de atención a la diversidad:* nos interesaba conocer que tipo de formación habían

recibido los profesionales de nuestro trabajo, si había sido suficiente y adecuada.

- *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.
- *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.

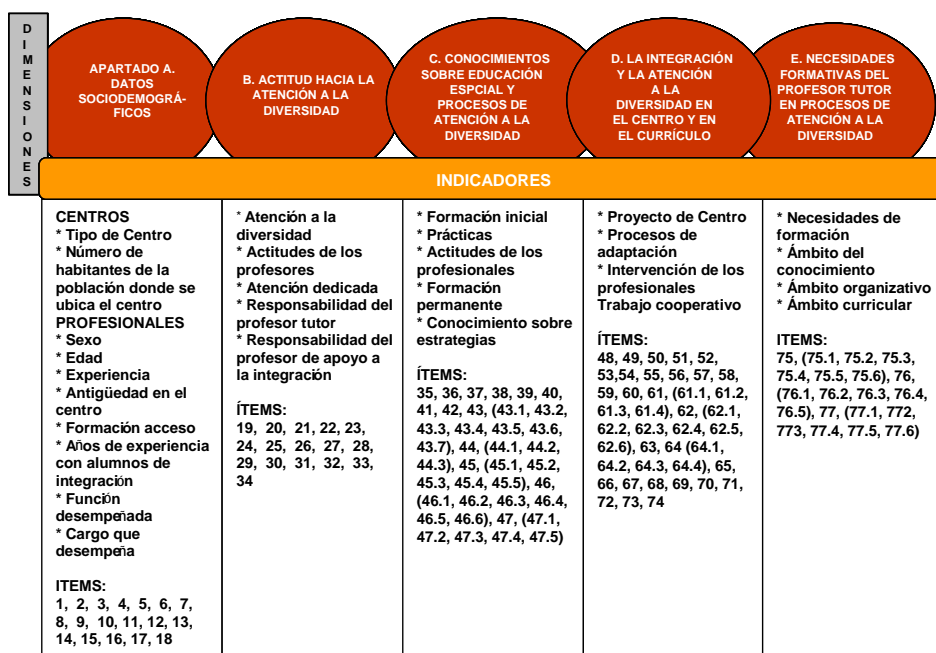


Figura 5.3. Dimensiones del cuestionario. Fuente: adaptado de Torres González

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 Educación...), 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) que en líneas generales podemos explicar que los apartados hacen referencia a los siguientes aspectos:

- Pertinencia de la/s pregunta/s para el logro del objetivo que se pretende.
- Claridad del lenguaje empleado en su redacción.
- Suficiencia en el número de preguntas para el logro del objetivo.
- Valoración global de la propuesta de cuestionario.

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 figura anterior.

4.2.1. Validez del cuestionario

En nuestro trabajo, optamos por utilizar la validez de contenido. Para ello, como ya hemos comentado anteriormente, nos basamos en "el juicio de expertos" y en "una prueba piloto". En el primer caso, solicitamos a ocho profesores de las Universidades de Jaén y Granada, pertenecientes al área de Didáctica y Organización Escolar, con amplios conocimientos en el campo de la Educación Especial y de la Didáctica, que analizaran el cuestionario y nos entregaran las oportunas correcciones. Una vez incorporadas las oportunas objeciones al cuestionario que, básicamente, eran cuestiones gramaticales, de redacción, eliminación de algún ítem, incorporación de alguna temática nueva..., nos dispusimos a la aplicación de la prueba piloto. En el caso de ésta, se aplicó el cuestionario en un Instituto de Educación Secundaria de la localidad de Torredonjimeno (Jaén), junto con una ficha de validación a diez profesores de este centro (asegurándonos de que estuvieran representados profesores de distinto sexo, de distinta experiencia docente, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y con alumnos con necesidades educativas especiales), con la misma finalidad que en el juicio de expertos. 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.

4.2.2. Fiabilidad del cuestionario

Para obtener el coeficiente de fiabilidad, utilizamos el modelo alpha 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 alpha 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.

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 P.E.N.F.O.R.P.A.D., es absolutamente válido y fiable.

5. ANÁLISIS DE CONTINGENCIA ENTRE LA VARIABLE SOCIODEMOGRÁFICA "FORMA DE ACCESO" Y LAS DEMÁS VARIABLES DEL CUESTIONARIO: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Tal y como hemos mencionado al inicio de este trabajo, el propósito de este artículo es mostrar 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 la forma de acceso que han tenido, es decir, si han cursado estudios de magisterio ó bien, mediante los cursos de Adaptación

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

Nº Item	Descripción	Valor χ^2	Estad.
Item 20	La atención a la diversidad ocupa un lugar muy importante en mi labor docente	30,115	0,003
Item 21	Le dedico un tiempo considerable a la atención a la diversidad	31,441	0,002
Item 25	Mi actitud hacia la integración escolar era favorable hasta que he trabajado con niños con necesidades educativas especiales	32,502	0,001
Item 26	Cuanto mayor es mi conocimiento de la necesidad que presenta un alumno, más favorable es mi actitud hacia la atención a la diversidad	23,189	0,026
Item 27	Conseguir una adecuada atención a la diversidad en Educación Secundaria resulta algo utópico	21,246	0,047
Item 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	42,309	0,000
Item 31	Considero que es fundamental para la eficacia de la enseñanza el que los padres tengan una actitud favorable hacia los niños con necesidades educativas especiales	25,162	0,014
Item 32	Considero que trabajar con niños con necesidades educativas especiales es un trabajo añadido para el profesor tutor u ordinario	24,153	0,019
Item 35	A lo largo de mi formación inicial recibí conocimientos sobre Educación Especial	40,921	0,000
Item 36	A lo largo de mi formación inicial la información teórica recibida sobre Educación Especial ha sido adecuada y suficiente	38,481	0,000
Item 38	A lo largo de mi formación inicial tuve la oportunidad de realizar algún tipo de prácticas relacionadas con la Educación Especial	55,403	0,000
Item 40	En los Planes de Estudio de la Formación Inicial del Profesorado se le debería conceder más importancia a la Educación Especial	21,291	0,046
Item 41	Profesores ordinarios o generalistas y profesores de apoyo a la integración deberían tener una formación común en relación con el estudio de la Educación Especial	24,065	0,020
Item 42	Considero que los profesores disponemos de un conocimiento amplio sobre estrategias para favorecer la atención a la diversidad	27,597	0,006
Item 44. Las actividades de formación permanente deberían llevarse a cabo			
Item 44.3	En periodo sabático	25,479	0,013
Item 45. Las actividades de formación permanente relacionadas con la Educación Especial deberían impartirse por			
Item 45.4	Equipos de orientación y apoyo externo	22,441	0,033

Item 51	La selección y secuenciación de objetivos que yo realizo se ha visto modificada por la presencia de niños con necesidades educativas especiales	25,947	0,011
Item 52	La selección y secuenciación de contenidos que yo realizo se ha visto modificada por la presencia de niños con necesidades educativas especiales	29,457	0,003
Item 56. Según su opinión, las adaptaciones curriculares/diversificaciones curriculares de los alumnos con necesidades educativas especiales las debería realizar			
Item 56.2	El profesor de apoyo a la integración	29,305	0,004
Item 56.3	El profesor tutor y el profesor de apoyo conjuntamente	29,766	0,003
Item 57	Los criterios de evaluación deben establecerse individualmente para cada uno de los alumnos	21,069	0,049
Item 62 El Departamento de Orientación debe cumplir las funciones de:			
Item 62.4	Orientación vocacional y profesional	24,015	0,020
Item 62.5	Asesoramiento a los profesores	26,055	0,011
Item 70	En mi centro considero que hay suficientes recursos, tanto personales como materiales, para atender a la diversidad	26,547	0,009
Item 71	Utilizo frecuentemente "dinámicas de grupo" para lograr algunos de los objetivos de mis alumnos	24,388	0,018

Relación significativa entre la variable sociodemográfica "Forma de acceso" y las demás variables del cuestionario

Encontramos que existe asociación significativa entre la forma de acceso a la etapa de Secundaria y las percepciones que tiene el profesorado en torno a la atención a alumnos con necesidades educativas especiales, en concreto con las variables 20, 21, 25, 26, 27, 30, 33, 31, 32, 35, 36, 38, 40, 41, 42, 44.3, 45.4, 51, 52, 56.2, 56.3, 57, 62.4, 62.5, 70, 71.

De los profesores que provienen del plan del 92, el 91.7 % está plenamente de acuerdo en que la atención a la diversidad es algo relevante en su labor docente, frente a los del propio cuerpo de Secundaria, que si bien es cierto que en su mayoría asumen este ítem, no podemos obviar que de todos los que contestan con la opción 4 y 5, el 160.2 % proceden de este cuerpo. De igual manera, nos encontramos que los que le dedican menos tiempo a la atención a la diversidad son estos últimos, con un 80.0 % que dice no dedicarle un tiempo considerable.

Ya si nos podemos hacer una idea de que todavía, en esta etapa, la atención a esa heterogeneidad está muy lejos de alcanzarse y, desde luego, son muchos los frentes con los que tenemos que luchar, no sólo la formación, sino la actitud de este colectivo, aunque la mejor herramienta son los conocimientos que les podamos ir inculcando de forma progresiva, ya que tal como se pone de manifiesto en el ítem 27, de los que ven esto como una utopía, con lo que esto supone a la hora de esforzarse, el 83.6 %, son de la propia etapa. Ni siquiera se plantean el que sería conveniente el que en los Planes de Estudio se le conceda

más importancia a este tema y se introdujeran descriptores para el estudio de los alumnos, tal y como piensan el 84.0 % de profesores de Secundaria.

De los profesores que están plenamente de acuerdo en afirmar que el hecho de trabajar con niños con necesidades educativas especiales es algo añadido más a la labor del docente, el 71.2 % pertenecen al cuerpo de Secundaria, con lo que tendríamos que replantearnos hacia dónde vamos en esta etapa.

Ítems bastante reveladores son los que tienen como indicador común la formación, concretamente hablamos del 35, 36, 38, 40, 41. Un poco más de la mitad del profesorado del plan del 92, tiene conocimientos sobre la Educación Especial, que le viene de la formación recibida, mientras que de todos los que no han recibido formación alguna, el 78.5 % son de Secundaria. En general, la formación recibida no la catalogan ni de suficiente ni de adecuada, pero si hemos de sentir cierta satisfacción que los que la consideran más aceptable (con un 12.5 %) son los de la diplomatura más reciente, al igual que los que han hecho más prácticas y, así tienen cierto contacto antes con alumnos de integración, son los de este cuerpo, frente al 74.1 % de Secundaria que no ha tenido la oportunidad de contactar con ellos durante el periodo de formación inicial.

Desalienta un poco el saber que de todos los que han contestado que plenamente no deberían de tener una formación común profesores de apoyo y generalistas, el 91.7 %, pertenecen al cuerpo de Secundaria, frente a la inexistencia de profesores con este planteamiento del plan del 92 y los de primera enseñanza.

En cuanto al ítem 42 "Los profesores disponemos de un conocimiento amplio sobre estrategias para favorecer la atención a la diversidad", destacamos la ausencia de respuestas en la opción 1 'Plenamente de acuerdo'. En cambio la opción 5 'Plenamente en desacuerdo', es la más aceptable entre el profesorado del cuerpo de Secundaria, con un 80.5 % frente a los del Plan del 92 que no lo contesta nadie como posible alternativa.

Es relevante saber que la mayoría de los profesores que proceden de la diplomatura de maestro del Plan del 92 han tenido que modificar la selección y secuenciación de objetivos y contenidos por el hecho de tener alumnos con necesidades educativas especiales, así lo manifiesta el 83.3 %; en cambio el 100 % de éstos, manifiestan que los criterios de evaluación deberían establecerse individualmente para cada uno de ellos.

En el tema de los recursos, si son suficientes y adecuados para trabajar con niños con necesidades educativas especiales, hemos de decir que la mayoría de los profesores se decantan por considerar que no, aunque de nuevo prevalece que de la opinión ésta, el 77.6 % son pertenecientes al cuerpo de Secundaria, al igual que son los que menos utilizan dinámicas de grupo con los alumnos en su quehacer diario (86.7 %).

Como podemos comprobar, son muchos los ítems en los que la asociación es significativa, por lo que podemos deducir que se cumple la hipótesis 6.

6. CONCLUSIONES

Como conclusión a este trabajo podemos afirmar que la formación y forma de acceso que tienen los profesores a 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.

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”.

Referencias bibliográficas

- Alzina, P. (2004). Hacia una educación más inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 335, 36-39.
- Antón 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.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bisquerra, R. (1996). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *Internacional 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^a. (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.
- 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.uqr.es/~recfpro/rev101ART3.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. *Internacional 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, M.A. (1995). *Practical experience in teacher education and training through educational partnerships*. ATEE. Seminar of Gargano.