

Antonia Blanco Pesqueira
Catedrática de Escuela Universitaria en la Universidad de Vigo, España
Benita Victoria Martínez Jorrián
Profesora Orientadora en la Comunidad de Galicia, España.

“La atención a la diversidad un reto para la formación del profesorado de infantil y primaria”

RESUMEN

Responder a las necesidades educativas del alumnado caracterizado por la diversidad, representa un reto para los responsables de la educación, entre estos, los profesores son los que adquieren mayor protagonismo. Se requiere de una transformación del sistema educativo ordinario: ¿no debería ir acompañado de un cambio en la formación y de un cambio real de actitud en el profesorado? ¿Hubo un cambio de actitud en el profesorado? ¿Cómo piensa el profesorado respecto de la atención a la diversidad? ¿Cómo es su conocimiento de ella? ¿Cómo la maneja en el aula? ¿La organización de los centros es la adecuada para poder atender a la diversidad? ¿Qué se hizo desde la administración para afrontar los cambios? ¿Fue suficiente lo que propuso?

Finalidad del Estudio: Identificar los conocimientos y las actitudes hacia la atención a la diversidad por parte del profesorado de la escuela pública.

Metodología empleada: Se trata de un estudio de carácter descriptivo. Aplicación de la encuesta a 200 profesores de Educación Primaria y Secundaria

Hallazgos, conclusiones: Encontramos que existen diferencias en la formación en la atención a la diversidad; no se manejan las estrategias efectivas para la diversidad, se asocia la diversidad a problemas en el aula; no se sienten apoyados por la Administración

Recomendaciones: mayor peso en la formación inicial del profesorado; reforzar la formación continuada, formar en estrategias de aula.

ABSTRACT

Meeting the educational needs of students characterized by diversity, represents a challenge for education officials, among them, teachers are those who gain more prominence. It requires a transformation of mainstream education: should not be accompanied by a change in training and real change in attitude among teachers? Was there a change in attitude among teachers?

How does the teacher care about diversity? How is your knowledge of it?

How to handle it in the classroom?

Does the organization of two centers is adequate to deal with diversity?

What is he made, from administration to cope with change? Was it enough that proposed?

Study Purpose: To identify the knowledge and attitudes towards attention to diversity by teachers of public schools.

Methodology used: This is a descriptive study. Into account Application of 200 teachers of Elementary and Secondary Education

Findings, conclusions: there are differences in training in the retention of diversity, not effective strategies for managing diversity, diversity is associated with problems in the classroom do not feel supported by management

Recommended: more weight in the initial teacher training, strengthen continuing education, training in classroom strategies.

I. PLANTEAMIENTO

Comenzamos haciendo un recorrido histórico por la legislación educativa que hace referencia al problema de investigación, así, nos encontramos que ya en la Ley general de educación y financiación de la reforma educativa (1970) planteaba por primera vez la necesidad de atender a los alumnos con necesidades especiales, y configuraba la educación especial como un sistema paralelo al sistema normal u ordinario. La Educación Especial (E.E.) se concibe como una educación para niños que se salen de lo considerado “normal”. Inicialmente la E.E. se basaba en la detección y valoración de los sujetos a través de criterios y procedimientos de carácter médico que buscaban establecer “etiquetas” diagnósticas para marcarlos. Dicha “etiqueta” siempre estaba basada en el *déficit*, como modelo explicativo causal que implica una valoración educativa basada en el “NO” (no sabe, no puede, no alcanza...). Los fines educativos eran claramente segregacionistas.

Con el Plan Nacional de Educación Especial (1978) aparece una nueva forma de pensar, sentir y actuar respecto a la educación del alumno con deficiencias, ya que utilizó novedosos principios que definieron la educación especial como fueron el principio de normalización, de integración escolar, e de sectorización educativa. El verdadero empuje de la integración tiene lugar a partir del Real Decreto 334/1985 de ordenación de la educación especial y de la Orden ministerial del 20 de marzo del mismo año, en la que se planifica la educación especial y la experimentación de la integración escolar. La educación especial como parte integrante del sistema educativo introdujo principios que ayudaron en el avance de la sensibilización de esta realidad educativa. No se trata de diagnosticar las deficiencias y prescribir una intervención, sino de analizar cuáles son las ayudas pedagógicas que necesitan para progresar los alumnos según sus necesidades y los objetivos educativos decididos. Al mismo tiempo no se trata de preparar a un profesor especializado con responsabilidad exclusiva de la educación de estos alumnos, sino de buscar los medios y apoyos necesarios para que todo el profesorado individual y colectivamente, pudiese acometer la tarea de adaptar los proyectos educativos y curriculares y programaciones de aula.

En la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), se ratifica lo establecido por el anterior Real Decreto, pero además aporta una novedad importante: sustituye el término *educación especial* por el de *necesidades educativas especiales (n.e.e.)*. De tal forma que para alcanzar los fines educativos que esta ley proponía, se debía disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de medios y materiales didácticos precisos, además los centros deberán contar con la debida organización.

Esta Ley, con sus aportaciones, permitió una consolidación de las actitudes, los programas y las prácticas iniciadas; al tiempo que propició modelos de intervención educativa y psicopedagógica y de organización escolar coherentes con la idea de una enseñanza atenta a la diversidad del alumnado.

Por otra parte, esta ley configuró una nueva etapa: la **Educación Secundaria Obligatoria** (E.S.O.), con una orientación comprensiva que introduce mecanismos para diversificar la enseñanza en función de las diferencias individuales. La consecuencia más evidente de la obligatoriedad hasta los 16 años tuvo como consecuencia el considerable aumento de diversidad en las aulas.

La metodología en la que se sustentaba era reunir en las aulas alumnado muy heterogéneo: rasgos diferenciales propios de cualquier adolescente, características específicas ligadas a las aptitudes personales (sobre dotación, carencias de orden físico, mental o psíquico), diferencias debidas al grupo social de procedencia, minorías étnicas e clase social.

Creemos que la diversidad del alumnado es, por lo tanto, un rasgo distintivo de la realidad educativa (Jiménez e Illán (1997). La cuestión es: ¿Cómo se está afrontando? ¿Cómo conseguir que el alumnado acceda a una formación común, pero a la vez diferenciada? ¿Cómo atender a las diferencias individuales para conseguir la calidad educativa como garantía del principio de equidad?

Este tema no está ni mucho menos resuelto, y sigue sometido a controversia como quedó evidenciado por el intento de reforma del anterior gobierno al promulgar la Ley Orgánica de Calidad de la educación (LOCE, 2002), paralizada por el siguiente gobierno, el cual en 2006 promulgó la Ley Orgánica de Educación (LOE), la LOE en la actualidad está siendo reformada por el nuevo gobierno (Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, 2012).

La L.O.E. mantiene el principio de comprensividad de la LOGSE y pretende una educación de calidad para todos/as, conciliar calidad con equidad, y una escolarización sin exclusiones. En la Etapa de Educación Primaria propone la atención a la diversidad como actuación prioritaria, y en la Educación Secundaria Obligatoria una base común con atención a la diversidad. Como resultado de todo ello el profesorado se enfrenta a nuevas y difíciles exigencias educativas, sin embargo, aun teniendo las mismas responsabilidades formativas, no responde a un perfil profesional específico. Nos encontramos con profesorado con distinta titulación, cuerpos docentes, expectativas profesionales distintas, etc., en el seno de un grupo al que se le exigen funciones difíciles (Esteve, 1997).

Este será el punto en el que vamos a centrar nuestro problema de investigación. Las experiencias integradoras fueron reclamando una reconsideración del papel y de la formación del profesorado, así como las nuevas exigencias profesionales y su relación con la formación derivada de los nuevos planteamientos teórico-prácticos de la reforma educativa.

La idea de “inclusión total” no significa que los alumnos antes separados de la educación ordinaria, sigan sin más el currículo ordinario. Se requiere de una transformación del sistema educativo ordinario (Ainscow, 2001). Para que los cambios en el sistema educativo se hagan realidad, ¿no deberían ir acompañados de un cambio en la formación y de un cambio real de actitud en el profesorado? ¿Hubo un cambio de actitud en el profesorado? ¿Cómo piensa el profesorado respecto de la atención a la diversidad? ¿Cómo es su conocimiento de ella? ¿Cómo la maneja en el aula?

¿La organización de los centros es adecuada para poder atender a la diversidad? ¿Qué se hizo desde la administración para afrontar los cambios? ¿Fue suficiente lo que propuso?

De todo lo anterior, de las inquietudes que nos produce la temática de la diversidad, sobre todo la situación de los alumnos, profesores y familias, ante este campo, nos propusimos investigar/indagar en profundidad en esta problemática. Cuestionamientos como ¿Tiene el profesorado de la educación obligatoria una actitud positiva y una formación suficiente para atender a la diversidad existente en los centros? fueron los que han guiado los objetivos de nuestra investigación:

- Identificar los conocimientos y las actitudes hacia la atención a la diversidad por parte del profesorado de la escuela pública. Ver si el modelo del déficit sigue presente en la atención a la diversidad.
- Conocer cómo se maneja la diversidad en las aulas y en los centros.
- Identificar si existen diferencias en la formación entre los distintos profesionales de la educación en este tema.
- Conocer si la organización y los apoyos de que disponen los centros son considerados suficientes para atender a la diversidad.
- Conocer la opinión de los profesionales sobre la problemática del profesorado ante la atención a la diversidad.
-

II. METODOLOGÍA

El presente diseño de investigación fue realizado mediante el método de encuesta y se utilizó el cuestionario como instrumento de trabajo. El estudio realizado es de carácter descriptivo. (Cohen y Manion, 2002; Gento, 2004). Persigue obtener información relevante, acerca del problema enunciado, sin ejercer ninguna manipulación.

Para la construcción del cuestionario hemos tenido en cuenta varias cuestiones que nos preocupaban: Conocimiento que tiene el profesorado de conceptos clave como son: integración, necesidades educativas especiales, diversidad, discapacidad, refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, ¿qué ocurre en las aulas y en los centros?, ¿con qué recursos cuentan para atender a la diversidad? ¿Tiene el profesorado formación suficiente para afrontar la diversidad? Las dimensiones que establecimos a partir de las cuestiones señaladas fueron: Campo conceptual, Campo contextual (Aulas-centro), Campo personal (profesor-tutor), Campo formación.

Posteriormente, la primera versión del cuestionario fue sometida a un riguroso proceso de análisis de los ítems por parte de profesional docente experto. La tarea de validación fue llevada a cabo por diez expertos, todos ellos profundamente conocedores del tema de la diversidad y del método de la encuesta, procedentes de los ámbitos de Docencia, Orientación e Investigación. Los profesores de docencia e investigación pertenecían a la Universidad de Vigo, y los de Orientación al Equipo de Orientación Específico de la provincia de Pontevedra.

A partir de la valoración de los expertos y de las sugerencias, el cuestionario sufrió ligeras modificaciones: se incluyeron algunos matices y otros fueron sustituidos para ajustarlos a la nueva ley de educación. Se modificó alguna expresión y/o palabras que podían resultar confusas. Se redujo la extensión (se eliminaron algunas preguntas), en alguna pregunta se incluyeron sub-preguntas.

Posteriormente se cambiaron las dimensiones: la 1ª de conceptos, pasa al 3º lugar, para que el encuestado no tuviese la sensación de examen.

Una vez validado el cuestionario, fue aplicado a un pequeño grupo piloto que reunía características similares a las de la muestra en la que íbamos a aplicarlo. Finalmente, después de todo el proceso, quedó diseñado el cuestionario definitivo.

El cuestionario consta de un total de 51 preguntas, las 6 primeras relativas a la identificación de las características de los encuestados. Y las 45 siguientes, relativas a las preguntas de la problemática señalada en nuestra propuesta.

Las variables son de dos tipos:

- Variables de perfil (de identificación).

Personales: Sexo, edad: agrupada en tres tramos.

Formación académica: Diplomado, Licenciado, Ambos

Profesionales: Antigüedad en el cuerpo: con cinco tramos. El cuerpo al que pertenece: Educación Primaria (E.P.), Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), Profesorado de Apoyo.

Incluimos un número considerable de ellas, con el objetivo de averiguar si existe alguna relación entre las opiniones mantenidas y las numerosas circunstancias de carácter variado (personal, profesional, académico) definidas en esas variables. Sin embargo, en el presente estudio no vamos a analizarlas todas, si no que decidimos seleccionar las más representativas: el cuerpo y etapa educativa a la que pertenece, comparando los resultados de los grupos de EP, ESO y Profesorado de apoyo (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Orientación)

Como el tema es amplio, complejo y polémico, analizamos variables que reflejan diversos argumentos representativos de un amplio abanico de opiniones. La selección de las mismas surgió a partir de conversaciones con distinto tipo de profesorado que coincide en la educación obligatoria.

DIMENSIONES:

- FORMACION (campo formación): en esta dimensión incluimos preguntas sobre la formación inicial en atención a la diversidad, la valoración de la formación continua, la necesidad de formación, alternativas, etc.
- AULA-CENTRO (campo contextual): las preguntas en esta dimensión pretenden valorar la actitud ante la inclusión, los recursos con los que cuentan para atender la diversidad, etc.

- **CONCEPTUAL** (campo conceptual): a qué alumnado consideran que se refiere la diversidad, que implicaciones tiene, que conocimiento tiene el profesorado de las medidas y estrategias de atención a la diversidad.
- **PROFESOR-TITOR** (campo personal): indagar si consideran la función de tutor consubstancial a la de profesor, dificultades para llevar a cabo la tutoría, implicaciones del tutor con el alumnado con necesidades específicas de apoyo, medidas de atención a la diversidad utilizadas, etc.

La muestra final del estudio quedó compuesta por 200 profesores pertenecientes a los cuerpos de primaria y secundaria, y distribuidos en tres grupos: el de maestros, el de licenciados y el de apoyo (profesores de educación especial, audición y lenguaje y orientación). Pertenecientes a distintos ámbitos: rural, urbano y semiurbano.

Para llevar a cabo el análisis y el tratamiento de los datos emanados del cuestionario realizamos un análisis cuantitativo, a través de SPSS, y un análisis cualitativo de las preguntas abiertas. En el primer análisis, a través del Statistical Package for the Social Sciences v.19, realizamos dos tipos de análisis, uno referido a toda la muestra: el gran grupo, y otro de los resultados de los grupos establecidos.

También hicimos un análisis cualitativo de las preguntas abiertas. En primer lugar recogimos la relación de las respuestas por cada pregunta de cada uno de los cuestionarios. Posteriormente, elaboramos una tabla de doble entrada, una con numeración del encuestado, su identificación del grupo al que pertenece y otra para la respuesta, para proceder al final y extraer las conclusiones de cada pregunta a nivel de toda la muestra, y posteriormente establecer las diferencias, se las hubiera, por grupos.

III. CONCLUSIONES

A partir de los resultados de las dimensiones establecidas en el cuestionario, vamos a tratar de dar respuesta a cada uno de los objetivos formulados en nuestro trabajo. Y así trataremos de responder a la pregunta del problema de investigación.

Respecto a si el profesorado tiene “formación inicial” suficiente para atender a la diversidad, y detectar si existen diferencias en la formación entre los distintos profesionales de la educación en cuanto a la atención a la diversidad, podemos concluir a partir de los resultados lo siguiente:

- Una amplia mayoría de la muestra considera que no tuvo o tuvo poca formación inicial sobre la atención a la diversidad. Por grupos, el de secundaria es el que no tuvo ningún tipo de formación sobre esta temática, seguido del cuerpo de maestros y del profesorado de apoyo.
- Tampoco parece que sea suficiente la formación continua, pues casi la mitad de la muestra considera que la formación permanente les ayuda poco o nada. Por grupos

quien mejor valora este tipo de formación es el profesorado de apoyo y el que peor el de secundaria.

- Es curioso que pese a no haber tenido formación inicial y considerar que la permanente no ayuda mucho, el profesorado considera que tiene formación suficiente para atender la diversidad. Por grupos el de maestros y el profesorado de apoyo son los que se consideran mejor preparados, del grupo de secundaria solo la mitad opina que tiene formación suficiente.
- La mitad de la muestra manifestó haber tenido necesidad de realizar cursos sobre la atención a la diversidad, sin embargo un 67% no realizaron cursos sobre esta temática. No todos los que tenían necesidad de formación la realizaron. Por grupos, el de secundaria es el que considera que tiene menos formación, y sin embargo es el grupo que opina tener menos necesidad de hacer cursos. Por el contrario el profesorado de apoyo, que parece tener más formación es el grupo que tuvo más necesidad de hacer cursos. Esto se puede interpretar porque es el profesorado que más atiende al alumnado con necesidades educativas.
- Un elevado número de profesores de primaria y de secundaria no realizaron cursos sobre ninguna discapacidad, frente a una mayoría del grupo de apoyo que realizaron cursos sobre distintas discapacidades.
- Del profesorado que realizó cursos de formación sobre esta temática, la mitad lo hizo porque se encontró con una situación nueva, aunque un importante número señala como motivo el estar preparado. Y un importante número hizo cursos como requisito para obtener el sexenio.
- En la actualización formativa llama la atención que en la mayor parte de la muestra hace más de dos años que no realizan cursos de formación, aunque no especifican los motivos, tampoco señalan como tales el tener un horario sobrecargado o por considerar que é o su tempo.
- Si la formación continua se llevara a cabo en el centro y durante el horario lectivo, la asistencia sería mayoritaria, y entre las razones que apuntan está la facilidad para asistir, evitando desplazamientos, y porque sería una *formación integrada en el trabajo y adecuada a las necesidades*.
- De las aportaciones sobre que modificar en la formación del profesorado en la atención a la diversidad son distintas dependiendo del grupo; los licenciados coinciden en que la formación debe estar incluida en el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) (Master en la actualidad), pero habría que modificarlo substancialmente, en el grupo de los maestros subrayan que la formación sobre todo habría que adaptarla a la realidad, conectar teoría y práctica.

Podemos concluir que sí existen diferencias en la formación del profesorado en la atención a la diversidad entre los grupos estudiados, quien tiene más formación parece ser el profesorado de apoyo (sin embargo es una formación que refleja el “modelo de déficit”- López Melero, 2000; Arnaiz, 2003-), mientras que los maestros tienen escasa formación, y desligada de la realidad y de la práctica, y el profesorado licenciado carece de formación inicial, y el curso de aptitud pedagógica no parece compensarlo ni la formación continua tampoco es suficiente, tal y como está enfocada al menos.

La formación parece no haber sufrido cambios, mientras que la realidad sociopolítica y cultural sí lo han hecho, tanto en el período de la integración como en la actualidad. La administración, a través de la normativa propone una escuela inclusiva, pero esto no es suficiente si no hay un *cambio real* en la formación del profesorado, en la que además de proporcionarle estrategias para la atención a la diversidad (ya que las medidas vienen dadas por la administración) se vayan modificando las actitudes hacia la diversidad.

En cuanto a cómo manejan la diversidad en las aulas y en los centros podemos concluir que:

- El profesorado considera que no se puede atender a todas las discapacidades en los centros, y entre las razones que dan están la falta de formación del profesorado (esta opinión la comparten sobre todo el grupo de secundaria), falta de recursos y medios, tanto humanos como materiales (opinión más compartida por el grupo de maestros). Todos consideran que hay discapacidades que deben ser atendidas por profesionales especializados en centros específicos.
- Parece ser que los centros no cuentan con los recursos necesarios (la mitad de la muestra así lo considera), y entre los recursos que echan en falta están (nuevamente) que el profesorado tuviese mayor *formación*, y que hubiese más especialistas y profesorado de apoyo (probablemente se sigue considerando que es este profesorado quien más responsabilidad tiene con el alumnado diferente), y menor ratio.
- A pesar de que la mayor parte del profesorado percibe la inclusión como positiva, no consideran que lo sea para todos los casos, pues consideran que a veces el alumno diferente queda aislado, solo está integrado físicamente, y por otra parte rompen la dinámica “normal” de la clase. (Esto nos está indicando que algo no se hace bien para incluir a este alumno).
- Aunque aprecian la diversidad beneficiosa para el grupo-clase, en un porcentaje alto, sin embargo todos los grupos consideran que la diversidad influye negativamente en el nivel académico de la clase. Lo consideran así porque: es muy difícil llevar varios niveles a la vez en un mismo grupo (opinión más compartida por los maestros), porque estos alumnos rompen la dinámica de trabajo, atrasan el ritmo, y bajan el nivel del grupo (opinión más compartida por los licenciados). Pero pese a que la adquisición del nivel de contenidos pueda verse afectada, ven enriquecedora la diversidad.

Es probable que la falta de formación en estrategias y métodos distintos a los tradicionales esté condicionando al profesorado para manejar la diversidad en las aulas y en los centros, de tal forma que nadie salga perjudicado, sino más bien al contrario todos se enriquezcan con la diversidad (Jiménez y Pujolás, 1995)

Respecto a la opinión de los profesionales sobre la atención a diversidad y al conocimiento que estos tienen de ella podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Para el profesorado la diversidad se refiere al alumnado con dificultades, así mismo asocian la diversidad con el alumnado que tiene informe psicopedagógico en un alto porcentaje. Cuando se les pregunta si la diversidad se refiere a todo el alumnado, el grupo de secundaria solo lo consideran así menos de la mitad de los encuestados.
- El alumnado con necesidades educativas especiales es asociado por parte del profesorado de secundaria con alumnado con discapacidad o con altas capacidades. Sin embargo el grupo de primaria considera mayoritariamente que todo el alumnado puede tener necesidades educativas.
- Existe bastante acuerdo en que la diversidad en las aulas implica un nuevo concepto de escuela y que supone ir más allá de la integración. La mayoría manifiesta que supuso un cambio en la práctica docente. (Habría que saber que cambió en la práctica).
- No parecen mostrar mucho conocimiento sobre las medidas de atención a la diversidad. Respecto al “*refuerzo educativo*” (RE) (En la legislación de La Comunidad Gallega se denominan así las adaptaciones curriculares no significativas), un elevado porcentaje de los grupos de primaria y secundaria piensan en que en él se pueden modificar los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación. El profesor de apoyo es asociado al profesional que lleva a cabo el RE, aunque si consideran que es el profesor de la asignatura quien debe llevar a cabo el refuerzo educativo. Muestran confusión respecto a las “*adaptaciones curriculares individuales*” (ACIs), en lo que respecta a su elaboración y a la promoción.

Respecto a cómo perciben la organización y los apoyos de que disponen los centros, si son considerados suficientes para atender a la diversidad, analizado a través de la dimensión profesor-tutor, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- El grupo de secundaria no percibe la función tutorial como inherente a función docente, sin embargo en el grupo de primaria una amplia mayoría está de acuerdo en que todo profesor debe ser tutor. También hay diferencias en los grupos respecto de que la labor del profesor de la asignatura debe ser distinto que el papel de profesor-tutor. Los que opinan que debe ser distinta atribuyen al tutor labores de coordinador y mediador, mientras que los que opinan lo contrario argumentan que todo el profesorado debe colaborar por igual, que todos deben atender a todos los alumnos.

- El profesorado de primaria realizó más frecuentemente labores de tutoría que los de secundaria y las dificultades que encontraron fueron distintas para ambos grupos, para el grupo de secundaria la mayor dificultad fue la falta de formación y el de primaria echa de menos ayuda tanto externa como interna así como la escasa colaboración de la familia.
- De quien reciben más apoyo para llevar a cabo las tutorías es del orientador/a, seguido del profesor de apoyo.
- Las medidas de atención las perciben como positivas, si bien la adaptación curricular la consideran difícil de elaborar y de llevar a cabo, debido a que les resulta complicado compatibilizar los distintos ritmos de aprendizaje, y asociarla con el currículo que lleva a cabo el grupo. Nuevamente atribuyen la falta de formación y de recursos materiales y humanos para llevarlas a cabo.

Así pues los resultados de este trabajo confirman las conclusiones de otros trabajos (Arnaiz y Castejón,2001; Jiménez y Pujolás, 1995, Jiménez e Illán, 1997) Balbás ,1994) respecto a la falta de formación del profesorado para afrontar los retos de la diversidad en la escuela, especialmente la del profesorado de tercero y cuarto de la enseñanza obligatoria, confirmando nuevamente que el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), no compensa las necesidades formativas iniciales de este profesorado y que la formación continua tiene que ser reformulada por parte de Administración en estos aspectos.

Así mismo la figura del profesor de apoyo sigue siendo la del profesor de integración: especialista en educación especial, en vez de ser visto como un asesor (Parrilla, 1997b)

La organización de los centros no parecen facilitar la atención a la diversidad, y faltan recursos humanos y materiales.

Sin embargo lo que más llama la atención es que si bien en la teoría el profesorado ve y percibe la diversidad como positiva, en la práctica sienten que baja el nivel del grupo, que rompe la dinámica de la clase, etc. Esto, si bien se puede atribuir a la falta de formación para manejar la diversidad, habría que identificar otros elementos que están contribuyendo, como puede ser la organización de los centros, la falta de liderazgo de los equipos directivos, etc.

Si en nuestro pensamiento y en nuestras actitudes no se reconoce el derecho a una educación de calidad para “todos”, aunque existan leyes y normas educativas que lo reconozcan, el éxito de su puesta en práctica será muy difícil.

La inclusión no se produce por si misma si no que requiere de un cambio en la política educativa, en el funcionamiento de los centros y en nuestro pensamiento.

PROPUESTAS DE MEJORA

Tenemos que señalar en primer lugar que el profesorado a través de los cuestionarios, hicieron aportaciones a la investigación muy interesantes, reflejando su preocupación por la temática propuesta y haciendo sugerencias sobre las necesidades para mejorar la atención a la diversidad.

A partir de ellas y de las observaciones de nuestra propia práctica proponemos las siguientes mejoras:

- Respecto a la formación del profesorado de magisterio, es necesario que en el cambio que está abordando la Universidad, se lleve a cabo una mayor conexión entre teoría y práctica, abandonando la formación de los maestros de educación especial e integrando una formación en atención a la diversidad a lo largo del currículo de todos los profesionales.
- Respecto a la formación del profesorado de secundaria, se precisa dotarles de una formación como educadores, sustitución del curso de capacitación pedagógica, por un curso completo en el que a través de la formación se desarrollen actitudes positivas y comprometidas con una escuela inclusiva.
- En cuanto a la formación permanente, habría que valorar otras posibilidades como la formación en la propia práctica, in situ. Que se lleve a cabo en los centros y formando parte del horario laboral.
- Es urgente la formación de todo el profesorado en medidas y sobre todo en estrategias de atención a diversidad, y la comprobación de la puesta en práctica de las mismas. Esto permitiría avanzar en la aceptación de la diversidad y en el reconocimiento de la misma como un factor de enriquecimiento.
- Habría que reformular la organización de los centros, sobre todo de los IES, donde los departamentos no permiten mantener relaciones horizontales entre sus miembros y los horarios no facilitan la realización de reuniones colaborativas, de reflexión y discusión entre el profesorado del mismo centro.
- La administración tiene que colaborar no solo en el establecimiento de las medidas de atención a la diversidad a través de la normativa, si no dotando a los centros de los recursos humanos y materiales que la hagan posible.

Para terminar me gustaría hacer referencia a las limitaciones de nuestro trabajo de investigación, que como todos los pertenecientes al ámbito de las Ciencias Sociales presenta, de ellas destacamos las siguientes:

- Referido a la muestra. En cuanto al número de centros y profesorado participante, la muestra es aleatoria, cuando sería más representativa se hubiese sido estratificada, porque unificaría los diferentes grupos.
- Referido a la generalización. En nuestro trabajo no es prioritaria, ya que nuestra pretensión es “iluminar”, clarificar y describir una situación concreta (la de un grupo de docentes de escuela pública, de la provincia de Pontevedra) y no generalizar los resultados a los que llegamos, más allá de este contexto.
- Referido a las percepciones. Sabemos que los cuestionarios de opinión se basan en la percepción del encuestado, por lo tanto, somos conscientes de la “fragilidad” de nuestros resultados, y esto lo unimos a la construcción del cuestionario.
- En cuanto al instrumento debería haber sido más preciso, con menos preguntas y estas presentadas de forma más directa, e con menos subapartados, lo que habría facilitado la corrección e interpretación.

Después de acabar este trabajo de investigación, percibimos que es necesario dedicarle mucho más tiempo y precisión, pues son muchos los interrogantes que fueron apareciendo a medida que íbamos avanzando, por lo que sería interesante indagar en posteriores estudios sobre el conocimiento que tiene el profesorado en cuanto a las medidas de atención a diversidad (agrupamientos flexibles, desdobles, diversificación, etc.) que contempla la actual normativa, e sobre las estrategias de atención a la diversidad (trabajo cooperativo, tutorización entre iguales, unidad didáctica, trabajo por proyectos, etc.).

Así mismo había que confirmar de forma fidedigna, si sigue siendo una práctica habitual por parte del profesorado la utilización de la metodología tradicional, en la que todo el alumnado tiene que aprender lo mismo, del mismo modo, al mismo tiempo, donde el libro de texto es quien marca el ritmo y la línea metodológica a seguir e los exámenes siguen siendo el instrumento de evaluación por excelencia e infalible. En definitiva si sigue la tendencia a homogeneizar al alumnado, aferrados al modelo del déficit, más que al modelo curricular, que permitiría la inclusión de todo tipo de alumnado.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Montero, L.A. (1991). El Informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, 1997, 62-64.
- Ainscow, M. (1995a). *Necesidades educativas especiales*. Madrid: Narcea-UNESCO
- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G.; y Wes, M (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea
- Arnaiz Sanchez, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), 25-34.
- Arnaiz Sanchez, P. (2000b). Educar en y para la diversidad. En *actas del I Congreso Internacional de Nuevas tecnologías y necesidades educativas Especiales: "Nuevas*

Tecnologías, viejas esperanzas".(pp.29-37). Murcia: Consejería de Educación y Universidades

Arnaiz Sanchez,P. y Garrido, C. (2001). El currículo y las necesidades educativas especiales. En F.Salvador Mata (Dir.): *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Vol. II (pp. 43-62). Malaga: Algibe

Arnaiz Sánchez, P y Castrejón Costa, J.L. (2001). Toward a change in the role of the support in the spanish education system. *European Journal of special Need Education*, 16 (2),99-110

Coriat,M. y Carrillo,J. (1999). Madejas... Sugerencias sobre la formación inicial del profesorado de Secundaria. *XXI Revista de Educación*, 1,115-132.

Contreras,J.(1997)*La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata

Decreto 120/1998, do 23 de abril (DOG do 27 de abril de 1998)

Decreto 130/ 2007, do 28 de xuño (DOG do 13 de xullo de 2007)

Decreto 229/2011, do 7 de decembro (DOG do 21 de decembro de 2011)

Díez Gutierrez,E.J.(1999) Integración/Desintegración. *Organización y Gestión Educativa*,5, 3-8.

Dyson, A. (2001)Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En Verdugo Alonso y F.J. de Jordán de Urríes Vega (ED): *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.

Fórtes Ramírez, A. (1994). *Teoría y práctica de la Integración Escolar: los límites de un éxito*. Malaga: Algibe

García Pastor, C. (1993).*Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU

Fernández González , G.M. (1993).*Teoría y análisis práctico de la integración*. Madrid: Escuela Española.

Imbermón, F. (1997).La realidad de la reforma: Instituciones titulaciones de formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 29, 59-66

Jiménez Martínez, F e Illán Romeu, N (1997).La atención a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En Illán y García (Cord.): *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI* (pp.37-49). Málaga Algibe.

Jiménez Martínez,F y Vila Suné, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad* . Malaga: Algibe

León Guerrero, MJ.(1994) *El profesor tutor ante la integración escolar*. Granada: Adhara/FORCE

Ley 14/1970 de 4 de agosto. BOE de 4 de octubre

Ley 13/1982 de 7 de abril. BOE de 30 de abril.

López Melero, M. (1990). *La integración escolar, otra cultura*. Málaga: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia.

López Melero, M. (1997). La educación (especial): ¿Hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación?. *Educación*, 21, 7-17.

- Marchesi, A y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Molina García,S. Y Gómez Moreno,A (1992). *Mitos e ideologías en la escolarización del niño deficiente mental*. Zaragoza: Mira Editores.
- Montero, L. (1990). Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas. *XXI Revista de Educación*, 1, 15-31.
- Montero, L. (2006). Las instituciones de formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En J.L. Escudero, y A. Luis, (Eds): *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: octaedro.
- Ley 14/1970 de 4 de agosto. BOE de 4 de octubre
- Ley 13/1982 de 7 de abril. BOE de 30 de abril.
- Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre. BOE de 4 de octubre.
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo. BOE de 4 de mayo
- Real Decreto 334/1985de 6 de marzo. BOE de 16 de marzo
- Parrilla Latas, A. (1992a).*La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla:CIG. Grupo de investigación didáctica.
- Parrilla Latas, A. (1997b). El profesor de apoyo como asesor: perspectivas de análisis. En Marcelo J. López (Coord): *Asesoramiento curricular y organizativo en educación*. (pp. 241-252). Barcelona: Ariel
- Real Decreto 1151/1975 de 23 de mayo. BOE de 3 de junio
- Rosales López, C. (1987). El profesor ante la integración de niños deficientes: actitudes, actuación y preparación. *Enseñanza*,4-5,81-91.
- Yanes, J. (1998).La formación del profesorado de secundaria. Un espacio desolado. *Revista de Educación*, 317,65-80.