

**LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA: ANÁLISIS DE LAS VARIABLES
FACILITADORAS Y LIMITADORAS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES**

**ATTENTION TO DIVERSITY IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION
CENTRES: AN ANALYSIS OF THE FACILITATING AND CONSTRAINING
VARIABLES IN TEACHING PRACTICES**

**Odet Moliner García, Auxiliadora Sales Ciges, Joan Andrés Traver Martí y
Reina Ferrández Berrueco. Universidad Jaume I**

RESUMEN

Presentamos un estudio descriptivo sobre la atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria que pretende, por una parte, identificar las percepciones del profesorado sobre las prácticas inclusivas que realizan. En segundo lugar, constatar cuáles son las variables diferenciadoras del estilo docente del profesorado en los contextos ordinarios y específicos (clases de n.e.e, clases de compensatoria o programas de diversificación curricular) que serían las que justificarían la derivación de ciertos alumnos a un contexto diferenciado o segregado. Se estudian también las percepciones de los psicopedagogos y del profesorado acerca de las variables facilitadoras y limitadoras de la atención a la diversidad y por último, a través de un estudio de caso, se identifican y describen buenas prácticas.

PALABRAS CLAVES: diversidad, educación secundaria obligatoria, prácticas inclusivas.

ABSTRACT

We herein present a descriptive survey about attention to diversity in Compulsory Secondary Education Centres. This study attempts to identify the inclusion practices that these centres carry out. To this end, we analysed the culture of these centres, their organisational elements and teaching practices. Secondly, we attempted to establish the variables of the teachers' teaching style between ordinary and specific contexts (special educational needs classes, compensatory classes or curricular diversification programmes). These different teaching style variables would justify

sending some students to these specific, segregated contexts. Finally, we also analyse the perceptions of teachers and psycho-pedagogues of the facilitating and constraining variables regarding diversity with a case study to identify good practices.

KEY WORDS: Diversity, Compulsory Secondary Education, inclusion practices.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente en España, y desde la promulgación de la LOGSE en 1990, optamos por una “educación en la diversidad” tratando de desarrollar una práctica educativa que contemple las diferencias y que acepte y valore la heterogeneidad del alumnado. Con la evolución de la atención a la diversidad hacia prácticas, recursos y espacios comunes, se demanda un currículum comprensivo, común y diversificado, que sólo podrá llevarse a cabo en centros con determinadas culturas y organizaciones que sean capaces de atender y recoger las propuestas necesarias para favorecer la diversidad del propio centro y de las aulas en concreto.

Las prescripciones sobre la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) disponen que la metodología didáctica se adapte a las características de cada alumno; que la organización de la docencia atienda a la pluralidad de intereses, motivaciones y capacidades, que la optatividad tenga un peso creciente que alcance su máximo en la organización del último curso y que se establezcan diversificaciones del currículum para que determinados alumnos, previa evaluación psicopedagógica, alcancen los objetivos de la etapa con una metodología específica, a través de contenidos e incluso de áreas diferentes a las establecidas con carácter general. En este contexto educativo comprensivo y diverso, el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá éxito en tanto en cuanto el docente adecue su intervención y responda a la diversidad de capacidades, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje que se manifiestan en cualquier grupo-clase. Esta diversidad conlleva un tipo de enseñanza diversificada que pasa por el intento del docente de adaptar los medios a su alcance (objetivos, contenidos, metodología, organización del aula, evaluación) para ajustarse a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Un alumnado heterogéneo requiere que los contenidos a trabajar sean heterogéneos, las actividades diversas y los agrupamientos, los espacios y el tiempo flexibles.

La Ley Orgánica de Educación (2006) centró parte de su debate inicial en la atención a la diversidad en la ESO, donde se enfocó como un problema pedagógico. Sin embargo, el fenómeno de la diversidad en sí no es un problema, pero es cierto que en esta etapa las diferencias se van haciendo más evidentes, lo que trae consigo una mayor complejidad.

El marco general de esta investigación es precisamente esta etapa, la educación secundaria y el objetivo del mismo es el estudio de las prácticas docentes eficaces o inclusivas, así como el análisis de los elementos que las facilitan o dificultan. Es evidente que la inclusión educativa depende principalmente de lo que el profesorado hace en sus aulas y ello depende, a su vez, de su formación, experiencias, creencias y actitudes, así como de la situación en el aula, en el centro y de otros factores externos que trataremos de analizar.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las creencias del profesorado de educación secundaria en relación a la atención a la diversidad, tal y como recogen Jiménez e Illán (1997), reflejan un pensamiento muy acorde con los modelos didácticos tradicionales de la Educación Especial que sitúan el origen de cualquier disfuncionalidad en el proceso didáctico en el propio alumno. Sin embargo, desde los modelos holísticos y ecológicos no se descarta ningún factor como posible limitador y/o obstaculizador del proceso educativo.

Uno de estos factores son las actitudes del profesorado y del resto de profesionales de la enseñanza hacia la diversidad del alumnado y en algunos estudios previos ya hemos explorado las actitudes del profesorado hacia el alumnado con n.e.e (Fernández, 1999; Alemany y Villuendas, 2004); hacia la diversidad en general (Sales y Moliner, 2002; Ferrández, Moliner y Sales, 2003a; 2003b), específicamente hacia la diversidad cultural (Ferrández, Moliner y Sales, 2004) o hacia los alumnos con n.e.e. derivadas de discapacidad (Moliner, Ferrández y González, 2005 y Ferrández, Moliner y Sales, 2005). También las investigaciones de Minke et al. (1996) comparan las actitudes hacia la inclusión y la realización de adaptaciones (materiales, en los criterios de evaluación, estrategias de gestión del aula) mediante análisis de datos cuantitativos y cualitativos. A partir de tales estudios consideramos que las actitudes del profesorado hacia la diversidad, construidas a partir de sus creencias psicopedagógicas, influyen poderosamente en su actuación en las aulas, en el tipo de dinámica que establece con sus alumnos/as y en la forma de entender y valorar la atención a la diversidad. La figura 1 ilustra la relación entre tales variables intrínsecas y la acción del profesorado que facilita o dificulta una buena gestión de la diversidad.

Figura 1. Relación entre las creencias y actitudes del profesorado y su propuesta docente.

Las creencias psicopedagógicas centradas en el binomio profesor-producto, junto a unas actitudes negativas hacia la diversidad del alumnado (percibida esta como un problema) van a favorecer un estilo docente que se traduce en una propuesta curricular rígida y única. Esta propuesta va dirigida a un grupo-clase considerado homogéneo y exige la derivación del alumnado que no se ajusta a la propuesta curricular, y por tanto fracasa académicamente, hacia medidas, recursos, programas o aulas que denominaremos “contextos específicos” y que constituyen vías alternativas para el desarrollo curricular, que favorecen la diferenciación estructural y en muchas ocasiones la diferenciación curricular por apartarse significativamente del currículum común ordinario.

Sin embargo, el profesorado cuyas creencias psicopedagógicas se inscriben en el binomio alumno-proceso y manifiestan actitudes positivas hacia la diversidad, es muy probable que realice una propuesta curricular flexible y diversificada, atendiendo a la diversidad de capacidades, intereses, ritmos, etc. del alumnado. Considerará la diversidad como una característica intrínseca del estudiantado, que no supone una limitación sino, muy al contrario, una oportunidad para enriquecerse los unos de los otros. La heterogeneidad de la clase no supone una dificultad, sino una oportunidad de poner en marcha los mecanismos de gestión del aula favorecedores de una verdadera educación en la diversidad que favorece a todos.

En la actualidad existe cierto acuerdo sobre las características propias de un estilo docente del profesorado que favorezca una verdadera educación en la diversidad. Se trata de incorporar en la propuesta docente contenidos heterogéneos, una metodología, actividades y tareas diversificadas, favorecer las interacciones a través de distintos agrupamientos, flexibilizar los espacios y el tiempo y optimizar el uso y gestión de los recursos disponibles. Todo ello con el objeto de que todos y cada uno de los estudiantes obtengan éxito, independientemente de sus características. En este sentido, los trabajos de Ainscow (2001) presentan los resultados de varias investigaciones sobre el desarrollo de prácticas inclusivas en las escuelas en los que se aborda la pregunta ¿cómo crear contextos educativos que puedan llegar a todos los estudiantes?. Este autor presenta las reflexiones que son producto de varios años de trabajo realizado por un equipo de maestros, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y representantes de organizaciones de discapacitados, con gran

experiencia en el área del desarrollo de modalidades más inclusivas de trabajo. En el estudio se menciona la importancia del trabajo diversificado del docente considerando que la diversificación de tareas y actividades, de tiempos, de espacios, la planificación por parte del profesor y su colaboración con compañeros y equipos de apoyo, así como con el nivel de autonomía o independencia de los alumnos para trabajar sin la supervisión constante del profesor, son factores que determinan las propuestas inclusivas.

Pero la garantía de una acción docente que gestiona y aprovecha la diversidad del aula no depende solamente de las variables intrínsecas del profesorado, sino que existen multitud de variables externas que pueden actuar como facilitadoras o limitadoras de la práctica docente y que trascienden el contexto microsistémico del aula. Variables externas al profesorado y al aula que dificultan la consecución del equilibrio entre igualdad y diversidad y que están relacionadas directamente con la estructura y organización de las instituciones escolares, sus formas de clasificar a los estudiantes, la manera de distribuir el tiempo de aprendizaje y de gestionar los recursos de que disponen. Ainscow (1995) considera que las culturas escolares tradicionales, consolidadas y rígidas, con un profesorado aislado, difícilmente podrán dar respuesta a las necesidades de alumnos y contextos heterogéneos y plurales. Cualquier decisión o respuesta no puede darse por separado, ni abordarse aisladamente, sino que, de acuerdo con García Pastor (1995), las decisiones son siempre globales y relacionadas.

La flexibilidad necesaria para poder dar cabida a la diversidad de estudiantes y responder con medidas justas a las desiguales posibilidades que tienen de alcanzar los mínimos establecidos se puede lograr tomando y combinando algunas de las medidas siguientes (Pujolàs, 2001, 2003): la regulación del aprendizaje, la personalización de la enseñanza y la estructuración cooperativa del aprendizaje. El conjunto de estas tres actuaciones configura un dispositivo pedagógico que, desde un enfoque inclusivo, nos permite atender a la diversidad del alumnado en la propia aula y que está relacionado estrechamente con las tres dimensiones que configuran y definen el estilo docente del profesorado (Fresán y Vera, 2000; Galindo y Zwaiman, 2000): metodología didáctica del docente (trabajo en grupo cooperativo, actividades individualizadas y personalizadas), relación e interacción con los alumnos (estructura cooperativa de interacción) y el sistema de evaluación empleado (si permite la regulación y autorregulación del aprendizaje). Estas dimensiones vienen determinadas por la opción didáctica del profesorado y configuran su estilo docente. Así, las decisiones sobre el

agrupamiento del alumnado, la organización de los espacios y el tiempo o la selección de recursos y materiales didácticos deberían basarse en el criterio de la máxima diversificación posible. Esto implica disponer de una amplia gama de opciones que permita la combinación de distintas formas de agrupamiento del alumnado (trabajo individual, por parejas, en equipo, en pequeño o gran grupo), que promueva la utilización de materiales y recursos didácticos diversos y de distinta complejidad, que proponga tareas o actividades que fomenten distintos tipos de interacción profesor-alumno o alumno-alumno (exposiciones, debates, grupos cooperativos, proyectos de trabajo...), y que plantee tareas abiertas en las que el alumnado pueda tomar decisiones. Todo ello redundará favorablemente sobre el grado de motivación, interés e implicación del alumnado en su propia formación. En cuanto a la evaluación, consideramos que el uso que el profesorado hace de la misma está directamente relacionado con la percepción de su finalidad, es decir, si el profesor pretende obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje para ajustar y regular su propia práctica docente, estamos hablando de una evaluación en el sentido más estrictamente pedagógico que nada tiene que ver con la evaluación como estrategia de control de los resultados (centrada en el producto). En todo caso, la evaluación está condicionada por diversos agentes que inciden sobre ella, entre los cuales, siguiendo a Santos Guerra (2003, 108-111), cabe mencionar las prescripciones legales, las presiones sociales y las condiciones organizativas. Y es capaz de desvelar las concepciones del evaluador sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, sus actitudes e incluso sus principios éticos. Una evaluación coherente con una opción didáctica diversificada implica integrar en la práctica el uso de instrumentos variados y la recogida de información durante las fases preactiva, proactiva y postactiva a través de la evaluación inicial, continua y final.

Estas tres dimensiones (metodología, interacción y evaluación) configuran, desde nuestro punto de vista, los aspectos clave desde los que analizar el rol del docente como gestor de la diversidad y se concretan en la organización del grupo-clase, la diversificación de los agrupamientos, el uso del espacio y del tiempo escolar como recursos didácticos, la incorporación de nuevos recursos, la utilización del entorno y la organización de las personas en el centro (Doménech y Viñas, 1997). Una gestión estratégica de la diversidad va a incidir positivamente en una mejor gestión del clima y del ambiente de aprendizaje, cuestión que se considera fundamental por incorporar la acción mediadora del docente en el proceso de aprendizaje del alumnado. Así pues, la eficacia de este proceso se debe a la relación entre múltiples factores o dimensiones

pedagógicas que gestiona el docente como: el tiempo efectivo, el material didáctico, la organización social del aula, los agrupamientos, el tipo de interacciones que se favorecen, el tipo de tareas propuestas, etc.

En este sentido, los estudios sobre la convergencia o divergencia de las características del proceso de enseñanza-aprendizaje y del estilo docente en contextos ordinarios y específicos fueron, en la pasada década, una de las líneas prioritarias de investigación en el ámbito de la atención a la diversidad (Orcasitas, 1994). Los trabajos de Pelgims (2001) y Chatelanat y Pelgrims (2003) nos aproximan al análisis de la gestión de la diversidad en contextos ordinarios y específicos, viendo si podemos establecer un paralelismo entre los procesos pedagógicos que se producen en las clases ordinarias y en los recursos específicos (aulas especiales en centros ordinarios y centros específicos) para adaptarse a las necesidades particulares del alumnado. Estos estudios muestran que en las clases ordinarias, las matemáticas y el lenguaje se enseñan de manera colectiva en los primeros ciclos, mientras que en los ciclos superiores se utilizan de forma equilibrada el trabajo en grupo e individual. Estudios similares (Ducrey y Pelgrim, 1997) muestran que en las clases especiales el trabajo individual ocupa un 45% del tiempo de trabajo en clase, un 31,3% del trabajo en grupo, y un 6% de trabajo en parejas. Otra variable estudiada ha sido la diferenciación de tareas, es decir, la asignación de los alumnos de una misma clase a la realización de tareas diferentes. Los estudios de Pelgrims (2001) muestran cómo solo un 22% del tiempo de la clase ordinaria se dedica a tareas diferenciadas, mientras que en clases especializadas se dedica alrededor de un 40% de tiempo (Ducrey y Pelgrims, 1997). Se ha indagado también sobre el uso del contrato didáctico (referente a una materia concreta donde se recogen los deberes de ambas partes contractuales) y del contrato pedagógico (referido a normas de clase, presentación de trabajos, etc.) así como la utilización de la memoria didáctica del alumnado en ambos contextos. Pero son pocas las investigaciones referidas a la organización de los contextos más específicos o centros especiales (Marechal, 2004). Algunos autores como Hollenweger (2003), se cuestionan sobre la necesidad de “otra pedagogía” para niños y adolescentes discapacitados.

Por otra parte encontramos, en la revisión de la literatura, varios trabajos sobre las percepciones del profesorado sobre su propia acción docente en relación a la inclusión o a la atención a la diversidad. Un interesante estudio de Rose (2001) contextualizado en Reino Unido aunque en escuelas primarias, describe las percepciones del profesorado sobre las condiciones necesarias para la inclusión de

alumnos con n.e.e. a partir de los datos obtenidos mediante entrevistas a maestros. Hay una coincidencia en la importancia que conceden al apoyo en el aula y consideran necesaria una formación adicional para llevar a cabo una inclusión efectiva. Creen que han de dedicar más tiempo al alumnado con n.e.e. y que deberían planificar más conjuntamente con el personal de apoyo para rentabilizar el tiempo. También Lopes et al. (2004) estudian las percepciones del profesorado portugués sobre la inclusión y contrastan las respuestas del profesorado ordinario y el específico en relación a las actitudes hacia alumnos con dificultades de aprendizaje y conductas disruptivas, la percepción sobre su competencia para enseñarles, sobre la colaboración del profesor ordinario y del especialista y sobre las necesidades, recursos y clases prácticas adaptadas a las características de los estudiantes.

En cuanto al estudio de buenas prácticas o prácticas inclusivas, Booth y Ainscow (1998) llevaron a cabo una investigación comparativa con investigadores de ocho países (Australia, Escocia, Estados Unidos, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Noruega, Nueva Zelanda). Se pidió a equipos de tres investigadores de cada país que estudiaran un centro en su contexto local y nacional teniendo presentes algunas cuestiones comunes. El caso que cada cual eligiera debía depender de cómo cada uno de ellos definía la inclusión. Podía ser un centro de primaria o de secundaria y no se pedía que el seleccionado lo fuera porque representara un ejemplo de “buena práctica”, sino porque permitiera el análisis de los procesos de inclusión/exclusión existentes. Con los casos redactados se llevó a cabo un seminario en el que se presentaron y discutieron a la luz de un esquema común. Los mismos autores publicaron el *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2000) para ayudar a los centros a evaluar sus culturas, sus políticas y sus prácticas educativas para poner en marcha proyectos contextualizados de mejora escolar. Algunas aplicaciones o utilidades previas de este instrumento en nuestro contexto (Duran, Miquel, Echeíta, Climent, Sandoval y Ruiz, 2005; Huguet, 2006 y Vaughan, 2002) está poniendo de manifiesto la versatilidad y utilidad del mismo traducido como “*Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*”. Se trata de un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en su avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad. Estos materiales se plantean mejorar los logros educativos a través de prácticas inclusivas y como los propios autores indican, la “versatilidad” de este material permite utilizarlo de formas y en contextos muy diversos. Precisamente, en

este trabajo hemos optado por un adaptación del mismo y por darle forma de escala tipo Lickert para las dos primeras dimensiones (A “Crear culturas inclusivas” y B “Elaborar políticas inclusivas”), puesto que permiten recoger juicios de valor, opiniones o actitudes del profesorado; y una escala de tres escalares (si, no, a veces) para la dimensión C “Desarrollar prácticas inclusivas”.

En este sentido, las prácticas descritas en algunos documentos de organismos internacionales como la UNESCO (2003) o la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2005)⁶ han contribuido a la clarificación de las prácticas que queremos analizar y describir. Los resultados del estudio bibliográfico publicado como e-book descargable denominado *Inclusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Schools* (Middelfart, 2004) recoge el *qué* se está trabajando en los centros inclusivos. En una segunda fase y a través de un estudio de casos se describe *cómo* se realiza la inclusión y *qué* se necesita para que funcione. Los países miembros de la Agencia Europea analizaron ejemplos de buenas prácticas (estudio de casos) en sus países y de ellos se han extraído siete factores: enseñanza cooperativa, aprendizaje cooperativo, solución cooperativa de conflictos, agrupamientos heterogéneos y enfoques pedagógicos eficaces. Además, dos factores parecen ser especialmente importantes para la educación secundaria: el sistema de aulas de referencia y las estrategias de aprendizaje alternativo.

Tomando como referencia estos trabajos previos, nuestra investigación pretende, por una parte indagar sobre las percepciones de los profesionales de la educación sobre cómo se están desarrollando las prácticas para educar en la diversidad y los factores que las favorecen o dificultan. Por otra parte, pretendemos identificar “buenas prácticas” o aquellas prácticas que más se aproximan a nuestra concepción de prácticas inclusivas (independientemente de que así sean consideradas por los centros en los que se desarrollan).

3. OBJETIVOS

En primer lugar queremos indagar sobre las percepciones del profesorado sobre los indicadores de inclusión educativa respecto a la cultura, la política y las prácticas de los centros de ESO. Con ello pretendemos obtener una visión de las prácticas para atender a la diversidad en el contexto macro, meso y microsistémico, en el que se ven implicados los profesores y los distintos

⁶ Los documentos que forman las bases de este informe pueden consultarse en el área “Education and Classroom Practice” de la página web de la Agencia: www.european-agency.org donde pueden encontrarse los siguientes documentos: a) el estudio bibliográfico internacional sobre prácticas en el aula: *Inclusive education and effective classroom practice in secondary schools*; b) Los informe de los intercambios en cinco países y c) Los informes del estudio de casos de los 14 países participantes. También se puede acceder a toda la información del proyecto de educación primaria.

agentes de la comunidad educativa. Tomamos como referencia las respuestas del profesorado sobre estas tres dimensiones y formulamos el primer objetivo de la investigación:

1. *Comprobar si existen diferencias en las percepciones del profesorado sobre los indicadores de inclusión en función del contexto ordinario o específico en el que ejercen la docencia.*

También nos interesa conocer si las dimensiones o factores que definen el estilo docente del profesorado de ESO difiere en función del contexto ordinario o específico en el que se desenvuelven. Nuestra pretensión es ver si se justifica la asignación de ciertos alumnos a las medidas específicas que dispone la legislación vigente de la Comunidad Valenciana para atender a la diversidad en la ESO (Orden de 18 de julio de 1999) que son: a) adaptaciones curriculares individualizadas, frecuentemente desarrolladas por maestros de pedagogía terapéutica en aulas de n.e.e. o por maestros de compensatoria en aulas de educación compensatoria; b) Programas de Diversificación Curricular y c) Programas de Adaptación Curricular en Grupo. Así formulamos el segundo objetivo:

2. *Determinar si existen diferencias en el estilo docente del profesorado (referido a tres dimensiones: metodología, interacción y evaluación) en función del contexto (ordinario o específico) en el que desempeña su profesión.*

Nos interesa también la identificación de las variables percibidas como facilitadoras y limitadoras de la atención a la diversidad en los centros de ESO por parte de los profesionales que en ellos trabajan (profesorado y psicopedagogos). El análisis de los factores facilitadores y limitadores de la atención a la diversidad y el contraste de las opiniones o percepciones de los profesionales constituyen el tercer objetivo que será:

3. *Analizar las percepciones de los psicopedagogos y del profesorado sobre las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad*

Por último, la descripción de las prácticas para gestionar la diversidad de carácter inclusivo que se realizan en un centro determinado puede iniciar procesos de reflexión sobre las propias prácticas y la difusión de las mismas ayudará al propio centro y a otros a concienciarse acerca del sentido de la inclusión y a centrarse en factores educativos que forman parte de su quehacer cotidiano y que de otra forma se les podrían haber pasado por alto. El cuarto objetivo de la investigación se formula de la siguiente manera:

4. *Identificar buenas prácticas para atender a la diversidad en los centros de ESO, describirlas y difundirlas.*

4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta investigación utiliza de forma complementaria diversos tipos de estudios descriptivos: estudios de encuesta, estudios observacionales, fenomenológicos y un estudio de caso. En todo caso, la metodología desde una perspectiva integradora y en función de los instrumentos de indagación y las finalidades perseguidas en los diferentes momentos de la investigación realizada, se van aproximando a los presupuestos y orientaciones de la investigación cualitativa. Buscamos con ello avanzar en una comprensión más global y cercana a los planteamientos prácticos docentes sobre el objeto de investigación, desde posiciones de complementariedad e integración investigadora que intentan profundizar en la formula del pluralismo metodológico (Shulman ,1981, 1989; Fenstermacher, 1989). La descripción de las prácticas inclusivas se realiza a través de un estudio de caso que se caracteriza por centrarse en un centro y la finalidad es de tipo descriptivo (Hernández Pina, 1998).

4.1. Descripción de las muestras

a) Descriptivos de los centros participantes

La selección de la muestra de centros fue probabilística por conglomerados, tratando de que participaran centros de Castellón capital y de las comarcas costeras y del interior de la provincia, del norte y del sur de la misma. Los centros de ESO participantes en la investigación han sido 16 y los datos descriptivos de los centros participantes (en porcentajes) han sido obtenidos a través de un cuestionario, respondido por la dirección del centro o los psicopedagogos/as, en el que se recoge información de carácter institucional (datos del centro) y académico (aspectos organizativos).

La mayoría de los centros (81,3%) son de titularidad pública, frente al 18,8% que son concertados. Solamente uno de los centros era un CAES (Centro de Acción Educativa Singular), aunque el 68,8 % desarrolla un Programa de Educación Compensatoria, siendo la mayoría de estos (76,9%) de titularidad pública. Tal y como establece la legislación vigente en la Comunidad Valenciana sobre atención a la diversidad en ESO (Orden de 18 de julio de 1999) casi todos los centros (93,8%) de secundaria han elaborado el PAD (Plan de Atención a la Diversidad). También la mayoría (68,8%) tienen un Plan de absentismo, siendo el porcentaje de centros públicos que lo tienen (76,9%) más elevado que el de centros concertados (33,3%). Lo mismo ocurre con los planes o programas de acogida pues tres cuartas partes de los centros de la muestra lo tienen y de ellos el 84,6% son centros públicos frente al 33,3% de los concertados. Sin embargo muy pocos centros (12,5%) han elaborado un Plan de actuación para casos de bullying, o un plan de mediación o resolución de conflictos y ninguno de ellos es concertado. Por otra parte, respecto a las medidas específicas de atención a la diversidad (según denominación de la legislación vigente) la mayoría de los centros de ESO (75%) tienen un PDC (Programa de Diversificación Curricular) y el porcentaje es similar en los centros de titularidad pública (76,9%) y los concertados (67,75), siendo menos frecuente (25%) la otra modalidad de diversificación, el PACG (Programa de Adaptación Curricular en Grupo) o unidad de currículo adaptado) más propia de los centros públicos en un porcentaje del 30,82%.

b) Descriptivos de la muestra de profesorado participante en los estudios de encuesta

La selección de la muestra del profesorado fue no probabilística y accidental contando con la colaboración de los psicopedagogos y la dirección de los centros que facilitaron el pase de cuestionarios al profesorado que tenían más mano y que quiso responder voluntariamente y de forma anónima.

Del total de la muestra del profesorado participante en la investigación, el 55,7% desarrolla su labor docente en un contexto ordinario, es decir, en el aula ordinaria o regular y el 44,3% en un contexto específico. De estos últimos un 22,4% es profesorado de Pedagogía Terapéutica, un 34,5% es profesorado del PDC (Programa de Diversificación Curricular), el 29,3% es profesorado del PACG (Programa de Adaptación Curricular en Grupo), el 3,4% son maestros de educación compensatoria, el 5,2% profesores de PGS (Programas de Garantía Social), un 1,7% profesores de aulas PASE (Aulas de Acogida) y un 3,4% profesores de PDC y PACG.

La mayor parte del profesorado (69,5%) es de mediana edad (de 31 a 50 años) y la muestra está equilibrada en cuanto al sexo siendo el 49,6% hombres y el 50,4% mujeres. Solamente el 24,4% de la muestra es profesorado novel y el resto tienen más de seis años de experiencia. También la mayoría tienen una situación laboral estable (71,5%) siendo mayor esta estabilidad en el profesorado que trabaja en contextos específicos. En cuanto a la titulación académica la mayoría son licenciados (76,6%). Más de la mitad del profesorado participante son tutores de grupos (55,8%) y este porcentaje asciende a 63,2% en el contexto ordinario frente al 46,2% del contexto específico.

c) Descripción de la muestra participante en el grupo de discusión y las entrevistas

El muestreo de los participantes en el grupo de discusión ha sido no probabilístico e incidental porque recurrimos a profesionales a los que teníamos fácil acceso por tratarse de compañeros. Han sido 5 profesionales de cinco centros de ESO (cuatro Psicopedagogos y un Profesor y Director), todos hombres y cuyo centro de trabajo se encontraba en Castellón centro (3 de ellos) o en poblaciones muy cercanas a la capital (2). También participó una moderadora y una becaria tomando notas. La discusión fue registrada mediante una grabadora digital y transcrita literalmente.

En las entrevistas han participado un total de 13 informantes. El muestreo ha sido no probabilístico e incidental porque recurrimos a aquellos que se mostraron disponibles, 7 de los cuales eran Psicopedagogos/as y 6 profesores/as. La muestra está formada mayoritariamente por Psicopedagogos (61,1%), son profesionales

experimentados puesto que la mayoría tienen más de 5 años de experiencia y dos terceras partes (66,7%) son hombres.

d) Selección del estudio de caso

La selección de la muestra de “buenas prácticas” para atender a la diversidad o de prácticas que consideramos inclusivas, se ha realizado a través de “juicio experto”.

Como criterios o indicadores de prácticas inclusivas se han tenido en cuenta los resultados del Informe de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2005) “Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria” del que hemos tomado los siete factores descritos en el marco teórico de la investigación. Estos factores han permitido seleccionar un centro de ESO en el que se están desarrollando prácticas relacionadas con estos factores, en un contexto altamente diverso y por ende complejo, por tratarse de un Centro de Acción Educativa Singular (CAES).

4.2. Procedimiento de recogida de la información

Los cuestionarios han sido remitidos a los centros seleccionados mediante contacto previo con los psicopedagogos o algún miembro del equipo directivo. Una vez informado mediante una carta de presentación del equipo investigador, el profesorado respondió de manera voluntaria y anónima.

El grupo de discusión ha tenido una duración de una hora y ha sido registrado y transcrito literalmente, al igual que las entrevistas semiestructuradas.

En cuanto a las prácticas inclusivas del estudio de caso, se han realizado observaciones no participantes de las sesiones de clase en las que se desarrollaban las prácticas seleccionadas, utilizando la técnica de la “mosca en la pared” en la que un observador externo (becaria de colaboración) recoge y registra la información. En los casos posibles (permisos, autorizaciones...) se han realizado grabaciones en vídeo y en otros casos registros sonoros, narraciones descriptivas y hojas de observación.

Por otra parte, el análisis de documentos institucionales nos ha permitido indagar sobre los aspectos que no se pueden observar directamente, referidos a la cultura de centro y las políticas (organización y gestión) a través del PEC (Proyecto Educativo del Centro), el Programa de Educación Compensatoria y un proyecto de mediación entre iguales.

4.3. Instrumentos de recogida de la información

a) “Cuestionario sobre la atención a la diversidad en los centros de ESO”. Datos del centro y aspectos organizativos. La dirección o los/as psicopedagogos/as de los centros han respondido a este cuestionario de 13 ítems de respuesta múltiple y no excluyente agrupados en dos apartados “datos del centro” y “aspectos organizativos”.

b) “Cuestionario sobre atención a la diversidad en los centros de ESO”. Profesorado. Este cuestionario es una adaptación del *Index for Inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) traducido al castellano por los miembros del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva y adaptado por Moliner, Traver, Sales y Ferrández. Consta de 63 ítems agrupados en tres escalas tipo Lickert que se corresponden con las dimensiones del *Index* : A “Crear culturas inclusivas”; B “Organización del contexto de enseñanza-aprendizaje” y C “Desarrollar prácticas inclusivas”. La primera escala de cinco escalares consta de 15 ítems, la segunda, también de cinco escalares, de 12 ítems. La tercera es una escala de tres valores: 2.Si; 0. No y 1. A veces, la más extensa con 36 ítems. Este instrumento ha mostrado una consistencia interna satisfactoria con un α de Cronbach de 0.788.

c) “Registro del estilo docente del profesorado” . El objetivo de esta encuesta (de respuesta múltiple y no excluyente en una escala de 3 puntos) es analizar las decisiones y estrategias didáctico-organizativas empleadas por el profesorado. Está compuesta por un total de 30 ítems valorados según una escala que oscila entre los siguientes valores: 1. Raramente o nunca; 2. Con poca frecuencia; 3. Con mucha frecuencia. Este cuestionario recoge las principales variables que configuran la acción docente referidas a los elementos didácticos agrupados según 7 categorías: tareas, agrupamientos, actividades, materiales de apoyo, refuerzos, técnicas didácticas y técnicas de evaluación. Este cuestionario ha mostrado una consistencia interna satisfactoria (α de Cronbach = 0.8).

d) “Guía-protocolo del grupo de discusión sobre atención a la diversidad en la ESO” Para desarrollar el tercer objetivo de la investigación hemos elaborado una guía semiestructurada que recoge cuatro temas abordados en el grupo de discusión y ocho subtemas, de los cuales solamente nos interesan en la presente investigación los dos primeros (Variables que favorecen la atención a la diversidad y Variables limitadoras de la atención a la diversidad)

e) “*Guión para las entrevistas semiestructuradas*” También se elaboró un guión para las entrevistas a los psicopedagogos y al profesorado que recogía entre otras, las opiniones sobre las variables facilitadoras y limitadoras de la atención a la diversidad.

4.4. Procedimiento de procesamiento y análisis de datos

Los datos obtenidos a través de cuestionarios y encuestas fueron procesados mediante el paquete estadístico SPSS (Versión 13.0) y se hallaron los descriptivos (frecuencias y tablas de contingencia), se calculó la fiabilidad de los instrumentos (α de Cronbach) y se realizaron pruebas para el contraste de hipótesis (prueba t).

Tanto las entrevistas como el grupo de discusión fueron transcritos literalmente y se realizó un análisis de contenido mediante el programa Nudist Vivo 2.0 que permite la codificación en nudos o categorías, estableciendo relaciones en función de nuevos nudos o de atributos, generando modelos en forma de árbol y posibilitando diferentes tipos de análisis.

Las grabaciones en vídeo han sido visionadas íntegramente por el equipo y mediante el Programa Movie Maker de Windows se han seleccionado las secuencias que ilustran las buenas prácticas descritas. Con el apoyo de los registros observacionales y de los registros sonoros hemos seleccionado las secuencias que ilustran las prácticas y las hemos descrito. De las narraciones descriptivas hemos seleccionado secuencias ilustrativas de cada práctica y por último, el análisis de documentos institucionales nos ha permitido clarificar, entender y contextualizar las observaciones.

5. RESULTADOS

5.1. Respecto del primer objetivo de la investigación: Comprobar si existen diferencias en las percepciones del profesorado sobre los indicadores de inclusión en función del contexto ordinario o específico en el que ejercen la docencia

Los datos se han obtenido a partir de la aplicación del “*Cuestionario sobre atención a la diversidad en los centros de ESO Profesorado*” y una vez hallados los estadísticos descriptivos realizamos un contraste de medias para ver si existen diferencias significativas en las respuestas del profesorado en función del contexto ordinario o específico en el que desarrollan su acción docente.

Encontramos diferencias significativas en el ítem dima15 ($p < .01$) de la dimensión A “*existe una buena colaboración entre el profesorado y las familias*” a

favor del profesorado ordinario. No encontramos diferencias significativas en los ítems de la dimensión B pero sí en 12 de los 36 ítem de la escala que configuran la dimensión C “Prácticas Inclusivas”: dimc35: *materiales adaptados* ($p<.01$); dimc36: *empatía* ($p<.05$); dimc38: *optatividad* ($p<.05$); dimc42: *diversos agrupamientos* ($p<.05$); dimc43: *aprendizaje cooperativo* ($p<.01$); dimc45: *coevaluación* ($p=.05$); dimc53: *trabajos investigación* ($p<.05$); dimc55: *autoevaluación* ($p<.05$); dimc57: *profesionales comunidad* ($p<.05$); dimc58: *nuevas tecnologías* ($p<.01$); dimc61: *recursos reutilizables* ($p<.01$); dimc33r: *distinto tiempo* ($p<.01$).

Gráfico 1. Resultados por ítems significativos para los profesores de secundaria en función del contexto ordinario o específico y grado significación.

Tal y como aparece en el gráfico 1 existen diferencias significativas en 12 de los 36 ítems, siendo en todos los casos a favor del profesorado específico.

5.2. Respecto del segundo objetivo de investigación: Determinar si existen diferencias en el estilo docente del profesorado (referido a tres dimensiones: metodología, interacción y evaluación) en función del contexto (ordinario o específico) en el que desempeña su profesión.

Los ítems del cuestionario “Registro del estilo docente del profesorado” se agruparon por contenido en torno a las tres dimensiones: metodología, interacción o evaluación descritas en el marco teórico.

Tabla 1: Ítems sobre estilo docente agrupados por dimensiones.

Se han calculado las medias de las dimensiones descritas (metodología, interacción y evaluación), y a partir del contraste de medias mediante una prueba t no se han constatado diferencias significativas en ninguna de ellas en función del contexto de acción docente.

Procedemos a continuación a constatar la existencia de diferencias significativas ítem a ítem.

Gráfico 2. Resultados por ítems significativos para los profesores de secundaria en función del contexto y grado significación.

Tal y como puede observarse en el Gráfico 2, existen diferencias significativas solamente en 6 de los 30 ítems, siendo en tres casos a favor del profesorado ordinario (estit 11 *Explicación* : $p < .01$, estit 61 *Método expositivo*: $p < .05$ y estit 71 *Preguntas de ensayo o desarrollo restringido*: $p < .01$) y en tres casos a favor del profesorado específico (estit 42 *Fotocopias, libros y documentos de consulta*, $p < .05$; estit 51 *Refuerzo positivo, alabanzas, premios*: $p < .01$ y estit 75: *Elaboración de tareas, trabajos informes*: $p < .05$)

5.3. Respecto del tercer objetivo de la investigación: Analizar las percepciones de los psicopedagogos y del profesorado sobre las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad.

El programa Nudist Vivo 2.0 nos ha permitido realizar el análisis de contenido de las entrevistas y del grupo de discusión. El modelo ilustrado en la Figura 2 permite mostrar las relaciones entre los nudos en función de las tres dimensiones establecidas por el *Index for Inclusion* (1er nivel) y en función de la dirección de las categorías (variables facilitadoras o limitadoras, 2º nivel).

Figura 2: Modelo de relaciones entre las variables facilitadoras y limitadoras de la atención a la diversidad en función de las tres dimensiones

Observamos que son tres las categorías relacionadas con las variables facilitadoras de la primera dimensión “Crear culturas inclusivas”: centros nuevos, normativa clara y estructura dialógica. A partir de estos nudos clave se concretan variables relacionadas con la política organizativa de los centros y que se configuran en el modelo como descendientes de las variables facilitadoras de la dimensión B “Crear políticas”: actividades extraescolares, menor ratio, centros pequeños, medidas de atención a la diversidad, ubicación rural o en la periferia de las ciudades, colaboración y apoyo personal y colaboración con y de otras instituciones. En cuanto al desarrollo de las prácticas (dimensión C) el nudo variables facilitadoras aglutina seis descendientes que son: un profesorado novel, alta motivación y voluntariedad del profesorado, cambios en la metodología docente, optimización de los recursos personales, la diversidad del alumnado y las expectativas del mismo.

Como variables limitadoras, observamos que la mayor parte de las mismas se configuran como categorías de la primera dimensión, siendo siete nudos los descendientes referidos a: la falta de colaboración entre familias y escuela, confusión terminológica de diversidad, avalancha de la inmigración, uso indiscriminado de las

medidas de atención a la diversidad, antiguo concepto de educación secundaria, organización piramidal del sistema educativo y la burocracia administrativa. Relacionadas con la segunda dimensión “crear políticas” solamente se identifican tres nudos percibidos como obstaculizadores, dos relacionados con la organización del centro (falta de espacios y falta de tiempo de coordinación) y la transición de primaria a secundaria. Y en cuanto a la tercera dimensión, las variables que dificultan el desarrollo de prácticas más inclusivas son: la falta de recursos, la falta de formación del profesorado, un alumnado en secundaria que está desmotivado y la actitud de “cierre” o aislamiento de algunos profesores.

5.4. Resultados del cuarto objetivo de la investigación: Identificar buenas prácticas para atender a la diversidad en los centros de ESO, describirlas y difundirlas

En un estudio de caso es imprescindible conocer la situación contextual que va a ser analizada. En este caso se trata de un centro de Educación Secundaria CAES⁷ (Centro de Acción Educativa Singular) con programa de compensación educativa. Este es el caso del IES Bovalar de Castellón, el único centro de ESO y Bachillerato de la provincia de Castellón con esta consideración en el que están matriculados 311 alumnos. La consideración de CAES le viene dada por el contexto sociocultural y económico de la zona en la que se encuentra y de donde proviene el alumnado, puesto que se ubica en una zona de las más desfavorecidas del panorama urbano de Castellón desde un punto de vista sociocultural y económico. Esta zona crece principalmente acogiendo a gran parte de la población inmigrante que busca trabajo o busca arraigarse definitivamente en la ciudad de Castellón. También acoge alumnado de los centros de acogida de menores.

El centro desarrolla un Programa de Educación Compensatoria que hace especial incidencia en tres grupos de población: familias de bajo nivel sociocultural y económico, familias de etnia gitana e inmigrantes extranjeros. Desarrolla todas las medidas organizativas y curriculares que propone la administración educativa, pero este programa tiene una peculiaridad: el enfoque sociocomunitario. Frente a la propuesta compensadora de la administración, el centro desarrolla actuaciones eficaces no sólo

⁷ La Orden de 11 de julio de 2001 de la Generalitat Valenciana determina que aquellos centros que tengan escolarizados más de un 30% del alumnado con necesidades de compensación educativa o estén ubicados en un BAP (Barrio de Acción Preferente) pasaran a ser denominados CAES y podrán beneficiarse de recursos personales y materiales extraordinario si así lo solicitan a través de un Programa de Educación Compensatoria.

para compensar, sino para transformar el contexto inmediato del centro y el de la comunidad, desde un marco de relaciones igualitarias basadas en el aprendizaje dialógico. Así, el centro se entiende como una entidad insertada inevitablemente en un marco más amplio que se pretende configurar como comunidad educativa. Esto conlleva la implicación de todo el claustro, aunque el seguimiento más directo corresponde al Departamento de Orientación y al equipo directivo. En algunos programas, por su especificidad, la implicación de algún departamento es mayor. Por ejemplo, en el plan de acogida los departamentos de valenciano y castellano están más implicados. En consecuencia, se entiende que todo el centro, por ser de acción educativa singular, es de educación compensatoria. Esto implica que los alumnos que asisten eventualmente a las aulas de compensatoria no son definitivos y exclusivamente los destinatarios de la compensación educativa. Podemos decir que no hay alumnos “normales” y alumnos “de compensatoria”. Los programas que componen el proyecto de compensación implican a entidades cívicas sin ánimo de lucro como la Asociación Gitana, al centro de atención de afectados de daño cerebral sobrevenido “Ateneo”, al centro de día para afectados de Alzheimer de Castellón, a la Asociación de Vecinos del barrio de San Agustín, etc.

Las prácticas que observamos se generan en tres ámbitos: desde un contexto más específico (alumnado de compensatoria y aula de PT) hasta el ordinario (aulas ordinarias) y el comunitario (instituciones y entidades del barrio).

Desde el contexto más específico se camina desde la exclusión hacia la inclusión mediante la transformación del contexto, por ejemplo, abriendo el aula a otros alumnos que participan en proyectos conjuntos. Es el caso del huerto y de “La Revista” en los que participan con los alumnos de asignaturas optativas y los usuarios del centro Ateneu. Se producen aprendizajes funcionales y se incorporan otras voces a la realidad educativa (las del voluntariado, profesorado del centro, alumnado y personal de servicios). Es frecuente la docencia compartida, el aprendizaje cooperativo y el profesorado ordinario y específico colaboran para planificar y adaptar actividades, materiales o reforzar aprendizajes.

En las aulas ordinarias se realizan grupos interactivos en los que varios adultos tutorizan a grupos reducidos de alumnos, aprendizaje cooperativo, se coordina el profesorado con otros colegas y con los especialistas para que, por ejemplo, se adapten materiales para determinados alumnos en la asignatura de plástica, se realizan agrupamientos flexibles con grupos heterogéneos y se realiza la enseñanza compartida (varios profesores en un aula)

Además, las aulas y los proyectos del centro se abren a la comunidad y viceversa, a través de aulas abiertas (clases de informática), cocina cooperativa (en la que el alumnado del instituto trabaja en las dependencias del centro Ateneu), tertulia dialógica del barrio (en la que participa alumnado y profesorado de la UJI, Ateneu, familiares de alumnos y afectados, vecinos y profesorado de los centros).

Contextualizado el centro, a partir de las observaciones realizadas mediante registro visual, narrativo o sonoro seleccionamos secuencias de prácticas que ilustran o se corresponden con los indicadores de prácticas inclusivas concretados en la fundamentación teórica. Estas prácticas, que se describen en otros trabajos, puesto que si lo hiciéramos aquí excedería el espacio de este artículo, se refieren a: a) grupos interactivos en la clase de matemáticas, b) técnica puzzle de Aronson en la clase de plástica, c) huerto y corral, d) mantenimiento de edificaciones, e) la cocina cooperativa, f) tertulias dialógicas con el alumnado y afectados del centro Ateneu, g) poemario: certamen literario Sant Jordi, h) uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), etc.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Teniendo en cuenta los resultados del primer objetivo vemos que, en general, el profesorado percibe que realiza muchas de estas prácticas inclusivas con bastante frecuencia. A partir del contraste de medias en las dos primeras dimensiones solamente encontramos diferencias significativas en un ítem, lo cual indica que el contexto en el que se desarrolla la acción docente parece no influir en las percepciones del profesorado sobre los valores que conforman las culturas de los centros, ni tampoco en las culturas organizativas o micropolítica del centro como organización. La excepción se refiere al ítem 15 de la dimensión A que indica la percepción de una mayor colaboración entre el profesorado y las familias en el profesorado ordinario, o una menor percepción de colaboración en el profesorado específico. En este segundo caso, ello puede ser debido a una mayor exigencia por parte de estos últimos, cuando las condiciones contextuales y situacionales son más difíciles y extremas y en este caso pueden no verse cumplidas las expectativas de colaboración.

Sin embargo, en el desarrollo de prácticas inclusivas, el profesorado específico sí que fomenta en mayor medida que el ordinario que el alumnado disponga de *distinto tiempo* para realizar las actividades, es decir, se adapta a los diferentes ritmos de trabajo, dispone en mayor medida de *materiales adaptados* lo cual es lógico porque es él quien

se encarga normalmente del alumnado con discapacidad, del alumnado que desconoce la lengua autóctona, del que tiene un mayor desfase curricular, es decir, de todo aquel que se considera que se aparta de la “norma” y por ello se explica también que están en contacto o cuentan con la *colaboración de otros profesionales de la comunidad* (terapeutas, trabajadores sociales, intérpretes, mediadores...) que apoyan su acción educativa. El profesorado específico también fomenta en mayor medida que el ordinario *la empatía* a través de juegos y simulaciones, permite *elegir entre varias actividades*, incorpora las *nuevas tecnologías* y utiliza *recursos reutilizables*. Todo ello favorece la significatividad de los aprendizajes al intentar aproximarse a sus intereses (constructivismo) y sobre todo se trata de estrategias que fomentan la participación activa del alumnado y su implicación en su propio aprendizaje (activismo). Y ello se completa con la incorporación de estrategias de *aprendizaje cooperativo, trabajos de investigación y diversificación de los agrupamientos*, lo cual repercute en el tipo de interacciones que se producen en el aula, creando un clima de aceptación, ayuda y conocimiento compartido (socioconstructivismo) además de la utilización de la *coevaluación y la autoevaluación*, lo que permite la autorregulación de su propio aprendizaje.

Si tenemos en cuenta que 12 de los 36 ítems muestran una diferencia significativa a favor del profesorado específico, podríamos concluir diciendo que este profesorado que trabaja en contextos (aulas, programas) pensados para el alumnado con necesidades educativas especiales tiene una mayor sensibilidad ante la diversidad que gestiona cada día, por lo que parece más consciente y predispuesto a utilizar estrategias pedagógicas de carácter más inclusivo, como se aprecia en los resultados de este estudio, aunque la diferencia ante el profesorado ordinario no sea suficiente para aceptar plenamente la hipótesis de partida.

Ante esta tendencia, nos planteamos en el segundo objetivo si estas diferencias que se aprecian podrían venir dadas por el estilo docente característico del profesorado en función del contexto de trabajo. Y en este caso los resultados parecen constatar la no existencia de diferencias significativas entre las dimensiones que conforman el estilo docente del profesorado: metodología, interacción y evaluación. Esto resulta particularmente interesante cuando nos hemos referido ampliamente a la necesidad de incluir en las prácticas docentes estrategias para una adecuada gestión de la diversidad⁸.

⁸ Este concepto está estrechamente relacionado con el de gestión del aula, según Maulini (1999) derivado del enfoque socio-constructivista que implica una organización del aula basada en la individualización de

Precisamente, si los contextos específicos (aulas de apoyo, programas de diversificación curricular...) son la alternativa al aula masificada, en la que, con frecuencia, el profesorado se ocupa más de la materia que del estudiantado, y tienen por objeto responder a la heterogeneidad del alumnado, ¿qué variables o elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje son específicos de cada contexto?

Es preciso adentrarnos en el análisis de las variables diferenciadoras de ambos contextos y para ello consideramos los resultados de la prueba t ítem a ítem a partir de la cual constatamos diferencias significativas solamente en 6 de los 30 ítems del cuestionario. Los resultados indican que el profesorado ordinario propone más tareas del tipo explicación, utiliza con mayor frecuencia el método expositivo y para evaluar recurre con mayor frecuencia a las preguntas de ensayo o desarrollo restringido. Estas variables caracterizan (y han caracterizado) el estilo propio del profesorado de secundaria, más centrado en la transmisión y exposición de la materia (de la que es especialista) que en integrar otra serie de dimensiones implicadas en la gestión del aula, por ejemplo de carácter socioafectivo, más propias de la educación primaria y de los maestros generalistas que son *“los únicos competentes en la gestión completa del aula. En la educación secundaria esta queda reducida a la gestión de la sucesión de secuencias didácticas”*. Maulini (1999, 2) Estos resultados vienen a corroborar los de un estudio previo sobre el grado de diversificación metodológica del profesorado de secundaria (Moliner, 2004) en los que sólo un 26 % del profesorado del estudio utilizaba “algunas veces” estrategias más innovadoras (para esta etapa) como los proyectos de trabajo o de investigación.

En contraposición, en los contextos específicos el profesorado maneja más fotocopias, libros y documentos de consulta, el refuerzo positivo, alabanzas y premios, así como la evaluación a través de tareas, trabajos o informes. Estas tres variables pueden considerarse claves desde una concepción socio-constructivista del proceso de enseñanza –aprendizaje. En primer lugar, la referencia al uso de diversos materiales como fotocopias, libros, y documentos de consulta, configura un “desencadenante” del aprendizaje al introducir diferentes formatos de acuerdo con los distintos estilos de aprendizaje, permite la participación del alumnado que los maneja. La utilización de refuerzo y alabanzas influye, como es bien sabido, en el

las tareas en función de las necesidades del alumnado, respetando su ritmo y desarrollando su autonomía a través de la realización de proyectos individuales y colectivos, mediante la diferenciación interactiva de las actividades significativas.

aumento del autoconcepto y la autoconfianza del alumnado, transmitiendo altas expectativas de éxito que van a mejorar la confianza y el clima de aula. La evaluación a través de trabajos y distintas tareas permite diversificar tanto los instrumentos de recogida de información como su propio contenido que, de acuerdo con Santos Guerra (2003) ha de ser complejo y globalizador incluyendo la adquisición de conceptos, el dominio de destrezas, la capacidad comunicadora, la disposición para el trabajo cooperativo y su actitud ética hacia la tarea y hacia las personas.

Ante estos resultados no significativos podemos afirmar que el profesorado en contextos ordinarios y en los específicos no muestra un estilo docente significativamente diferente, es decir, su manera de conjugar la metodología, las interacciones en el aula y la evaluación, aun siendo diferentes en cada caso, tienen bastantes similitudes. Por lo tanto, no existe de partida un estilo docente distinto y las pequeñas diferencias existentes en sus prácticas en el aula pueden deberse más a las propias necesidades de cada contexto educativo y no tanto, como acabamos de comprobar, a su estilo docente.

Así pues, si no es el estilo docente lo que marca la diferencia, analizamos en el tercer objetivo las percepciones sobre las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad. Para ello, profundizamos en las opiniones desde un análisis cualitativo de las respuestas, que nos permita comprender sus razones y argumentos.

Las variables facilitadoras relacionadas con la primera dimensión “Crear culturas inclusivas” son: centros nuevos, normativa clara y estructura dialógica.

Cada centro o institución tiene una tradición e historia propia y ello afecta a los significados que se comparten, o no (discrepancias y conflictos) y también a su trayectoria en el terreno de la innovación, de la adaptación a nuevas circunstancias y a la cohesión del equipo profesional. Esta historia actúa, en algunas ocasiones, como un condicionante o un freno a la innovación, puesto que bastantes soluciones innovadoras se institucionalizan y se enquistan convirtiéndose en “tradición”. Pero los centros nuevos, que inician su historia, no están sometidos a presiones internas y es más probable que confíen en los propios implicados para tomar decisiones sobre cómo responder a la diversidad del alumnado, desde propuestas innovadora y estando más dispuestos a aprender de los errores.

Documento 'CASO 17', Sección 0, Párrafo 12.

“ yo creo que los centros nuevos se preguntan sobre cómo hacer alguna cosa... y no ven la atención a la diversidad como una “superestructura que hay que hacer”, como un mecanismo que hay que recorrer, como una cosa que tenemos o un recurso para utilizar. Si es un centro nuevo con una historia inicial se pregunta que hacer de cara a la atención a la diversidad y se procura tomar decisiones que tengan que ver con la realidad de ese centro, sin copiar medidas descontextualizadas que corresponden a la realidad de otros centros. Por tanto, hay que tomar las decisiones reales del centro y no perder esa realidad inicial, la historia del centro. “

Ello es condición indispensable para que el centro pueda y quiera aprender, es decir, se configure como una organización que aprende (Bolívar, 2000) puesto que las condiciones inciertas, los entornos inestables y las presiones del medio, sin duda, están forzando a que el centro tenga que aprender para afrontar los nuevos retos si no quieren someterse a las leyes de selección natural.

En cuanto a las relaciones que se establecen en la comunidad educativa, una estructura dialógica es una de las variables facilitadoras de las prácticas inclusivas. El diálogo (como método y como proceso de construcción compartida de significados) entre los diversos grupos que colaboran en una determinada acción educativa es crucial. Esta estructura dialógica es propia de las comunidades de aprendizaje (Elboj y otros, 2002) y a este modelo se refieren algunos de los informantes con visión transformadora.

Documento 'CASO 10', Sección 0, Párrafo 53

“Yo creo que hay una manera que no cuesta dinero, es simplemente un enfoque, plantearse el centro como una comunidad de aprendizaje, es decir, la tarea de educar, de enseñar, no es responsabilidad del claustro de profesores solamente y del equipo directivo. Los padres y los profesores han de estar en contacto. Y si yo, padre, tengo un hijo difícil he de tomarme la molestia de ir al centro, de pedir ayuda y de colaborar con el centro. En el momento en el que frente a un problema se dan respuestas sociocomunitarias, se dan respuestas desde todas las partes implicadas, el éxito está mucho más cerca”

Documento 'CASO 11', Sección 0, Párrafo 12

“Todos aquellos aspectos que hacen referencia al trabajo en comunidades de aprendizaje, es decir, un centro abierto, sin barreras, sin prejuicios, actuando con el sentido común, pensando en que el trabajo o las temáticas a tratar o lo que hacemos en el día a día tenga sentido, una transformación de las realidades próximas de los individuos. Tiene mucho más sentido algo que produzca un cambio en nuestra realidad que algo que está vacío, que no tiene sentido, es decir, hacer un problema de física en el que dos coches nunca llegan a encontrarse, porque ese problema no les dice nada, tiene un sentido para el que lo hizo pero no por los chavales y difícilmente lo tendrá. Para un chaval que necesita un proceso de integración social de inclusión social, son relevantes las cosas que transforman su realidad”.

Además, si los valores sustentados y compartidos son apoyados administrativamente (normativa) va a ser mucho más probable que se conviertan en prácticas sin que el profesorado tenga la sensación de “nadar a contracorriente” (Gather, 2004).

A partir de estas variables facilitadoras de la creación de culturas inclusivas se podrán concretar variables facilitadoras de la “creación de políticas”: el tipo de actividades, menor ratio, centros pequeños, medidas de atención a la diversidad, ubicación rural o en la periferia de las ciudades, colaboración y apoyo personal y colaboración con y de otras instituciones. Es indudable que factores relacionados con la situación contextual del centro (ubicación rural o en la periferia de la ciudades y centros pequeños) van a fomentar que se den mayores oportunidades para gestionar la diversidad a nivel de centro (Essomba, 2006).

En cuanto al desarrollo de las prácticas (dimensión C) el nudo variables facilitadoras aglutina seis descendientes que son: un profesorado novel, alta motivación y voluntariedad del profesorado, cambios en la metodología docente, optimización de los recursos personales, la diversidad del alumnado y las expectativas del mismo. Así vemos que los profesionales consideran que las propias características del profesorado es una variable importante permitiendo esbozar un perfil de profesor/a que estaría más dispuesto a atender a la diversidad: profesorado novel, que introduce cambios en la metodología y tiene más motivación, interés, voluntariedad y disponibilidad

Documento 'CASO 7', Sección 0, Párrafo17

“Yo pienso que cada vez hay más interés por parte del profesorado, se forman más, i no se, te van preguntando más ¿que podemos hacer son este niño? Y yo se de compañeros que van introduciendo nuevas metodologías, más trabajo en grupo, trabajo cooperativo, y adaptan los materiales a los niños, según su ritmo de trabajo, a la hora de evaluar también utilizan distintas maneras de evaluar, según el nivel de los alumnos y de las capacidades...”

En relación con las variables limitadoras, observamos que la mayor parte de las mismas se configuran como categorías de la primera dimensión, siendo siete nudos los descendientes referidos a: la falta de colaboración entre familias y escuela, confusión

terminológica de diversidad, avalancha de la inmigración, uso indiscriminado de las medidas de atención a la diversidad, antiguo concepto de educación secundaria, organización piramidal del sistema educativo y la burocracia administrativa. Estas variables, como vemos, están en gran medida determinadas por factores externos al centro y de carácter social o educativo como la avalancha de la inmigración, la organización piramidal del sistema y la burocracia administrativa.

La colaboración familiar en una de las cuestiones más difíciles de conseguir. En muchas ocasiones, los padres y madres han experimentado su paso por la escuela de forma negativa y han recibido el mensaje de que la educación no supone excesivos beneficios para la mejora de sus oportunidades. Convertirse en una escuela que es referente de la comunidad donde se inscribe, con iniciativas interesantes en el ámbito de la educación de adultos, puede ayudar a construir puentes con la comunidad, de la misma forma que pueden hacerlo en algunos casos los programas de educación para familias y la integración de los servicios sociales y escolares. Algunas escuelas han aumentado con éxito la implicación de los padres proporcionándoles incentivos para que se acerquen a la escuela como, por ejemplo, servicios de transporte y guardería (Leithwood y Steinbach, 2002; Montgomery et al., 1993).

También variables relacionadas con las creencias de los profesionales pueden actuar como obstaculizadores, por ejemplo la propia concepción sobre la diversidad, si la entienden y viven como un problema. Los profesionales que siguen adheridos a concepciones clásicas, a ideologías que culpabilizan a los alumnos (o a sus contextos sociales y familiares) de su rendimiento académico, tienen una mayor tendencia a la frustración y a una pérdida de eficacia en sus actuaciones (Rue, 1999). Esto dificultará la búsqueda de una autonomía personal para enfrentarse a situaciones complejas introduciendo cambios, no sólo en los procedimientos sino en aquellas cuestiones más relacionadas con la creación de una cultura de centro que ya apuntaba Elliott (1993): los aspectos de carácter personal o las actitudes de los propios implicados. Así, unos de los principales retos del profesorado de ESO será librarse de las creencias y de los valores propios de una cultura que es necesario modificar. En este sentido, la perspectiva constructivista pone el acento en la capacidad del profesorado de regular las propias acciones desde la reflexión, las actitudes y comprensión personales y que el centro de gravedad del proceso es la reflexión compartida y los procesos de deliberación entre iguales, más allá de la formación de tipo técnico que puedan recibir.

En este sentido Riehl (2000) concluye, tras la revisión de la literatura, que para avanzar en la creación de culturas inclusivas superando este tipo de obstáculos, los líderes de los centros educativos (bien sea el equipo directivo, los psicopedagogos o los equipos de profesorado) deben desempeñar tres tareas básicas: la promoción de nuevos significados sobre la diversidad; la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas; y la construcción de conexiones entre las escuelas y las comunidades. Además considera que un debate bien orquestado sobre los valores que fundamentan los desarrollos de políticas puede llevar a una comprensión más amplia del principio de inclusión dentro de una red de escuelas y las comunidades locales a las que sirve.

Relacionadas con la segunda dimensión “crear políticas” solamente se identifican tres nudos percibidos como obstaculizadores, dos relacionados con la organización del centro (falta de espacios y falta de tiempo de coordinación) y otro con la transición de primaria a secundaria. Y es que en esta segunda dimensión son más del doble las categorías o variables percibidas como facilitadoras que las limitadoras, lo que supone que realmente existen en el centro lo que denominaríamos “levers” o palancas que van a facilitar la toma de decisiones sobre la gestión de la diversidad en el centro, es decir, la concreción de una política de centro, algunas de las cuales son más bien contextuales (ubicación, tamaño pequeño) sobre las que difícilmente podemos actuar pero de las que nos podemos beneficiar y otras ilustran situaciones que podemos aprovechar o incluir en la política organizativa.

Y en cuanto a la tercera dimensión, las variables que dificultan el desarrollo de prácticas más inclusivas son: la falta de recursos, la falta de formación del profesorado, un alumnado en secundaria que está desmotivado y la actitud de “cierre” o aislamiento de algunos profesores. La falta de recursos materiales es uno de los argumentos preferidos del profesorado, pero a la vez el menos complacido por la administración y la falta de formación es otro de los tópicos. Pero es interesante cómo algunos informantes nos dan pistas sobre el tipo de formación más adecuada, lo que deberíamos tener en cuenta a la hora de diseñar los planes de estudio de los cursos de especialización del profesorado de secundaria. Se trata de combinar la formación teórica con una formación en la práctica, que permita incorporar el conocimiento teórico y práctico a las dinámicas de aula, es decir, a través de procesos de investigación-acción en los que *“la práctica profesional del docente es considerada como una práctica intelectual y autónoma, no meramente técnica; es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y*

experimentación, donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos/as, la reconstrucción de su conocimiento experiencial; y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión. Los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del docente” (Pérez Gómez, 2000, 429)

Tomando como referencia esta información y a partir de los resultados del estudio de caso, consideramos que es necesario para describir las prácticas inclusivas enmarcarlas y contextualizarlas incidiendo en las culturas organizativas del centro, es decir, el entramado cultural de la organización. A partir de la concepción de la cultura de un centro como *“una estructura socialmente construida de creencias, valores y modos de interpretar la realidad, y de normas que identifican a los miembros de un grupo”* (López, Sánchez y Nicastro, 2002,48) es necesario el análisis no sólo de los modos de hacer sino del porqué de los modos de proceder, y ello nos permite interpretar la vida organizativa del centro.

Es sumamente importante consensuar el componente cultural de la vida organizativa, el cual permite a los distintos colectivos disponer de una especie de “despensa” a la que acuden para dar sentido a los que hacen, a lo que piensan, sienten y perciben y de ese modo afrontar problemas y explicaciones, procesos y actividades para desenvolverse tanto en el interior de la organización, como para dar respuesta a las demandas provenientes del exterior (Coronel, 2005). En esta despensa encontramos una variedad de manifestaciones, algunas más visibles que otras, pero todas presentes como:

- a) El contexto ecológico (por ejemplo, el aspecto físico de la organización)
- b) La existencia de un lenguaje común entre los miembros, el tipo de lenguaje que predomina en el discurso cotidiano (metáforas, clichés, frases hechas, tópicos favoritos...)
- c) Límites grupales y criterios para la inclusión y exclusión (quien está dentro o fuera y los criterios que lo determinan)
- d) Regla del juego sobre relaciones entre los miembros
- e) Recompensas y sanciones
- f) Ideologías, valores y creencias
- g) Objetivos y medios para alcanzar las metas
- h) Procesos de seguimiento y evaluación
- i) Normas, ceremonias, historias y leyendas
- j) Procesos de socialización institucional

Obviamente no podemos disponer de toda esta información a través del “pase de cuestionarios” y tampoco es un tema que puede conocerse a “simple vista”. Se trata más bien de un proceso de trabajo más exhaustivo y más profundo, desde dentro de la organización que implica el desarrollo de estrategias de interpretación y reflexión. También se exigen diferentes modos de recoger la información pues muchos de los ritos, valores y símbolos no son “visibles” sino que están más bien camuflados por el peso de la rutina.

En este sentido cobra especial relevancia la voz de los protagonistas y especialmente la del profesorado, cultura profesional que determinará en gran medida la cultura organizativa y viceversa. Según Pérez Gómez (1998,163) *“la cultura docente se especifica en los métodos que utiliza en clase, la calidad, el sentido y la orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que desempeñan, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones”*. Es importante pues, tener en cuenta las valoraciones de los profesionales implicados acerca cómo están trabajando y en ese sentido es indispensable la reflexión sobre la práctica pero no en solitario sino mediante el diálogo y contando con el apoyo de otros colegas. En este sentido, el seminario sobre prácticas inclusivas en el que participa una parte del profesorado del centro del estudio de caso, proporciona el marco para la indagación colaborativa y abre el discurso hacia nuevas propuestas más innovadoras y transformadoras.

En general, las prácticas inclusivas del centro, se considera que responden al modelo de escuela inclusiva porque se fundamentan en algunos de los principios básicos que las definen: acogen a todo el alumnado (principio democrático e igualitario), se incardinan en el currículum único a través de actividades cooperativas entre los alumnos y colaborativas entre el profesorado (principio de cooperación y colaboración) y están abiertas a la comunidad estableciendo redes de participación en las mismas.

Entre los inconvenientes que surgen podemos citar la dificultad en la puesta en marcha porque requiere el compromiso colectivo, además del individual, ya que las prácticas de docentes aisladas no hacen a una escuela inclusiva. Para llevar a cabo un proyecto de escuela inclusiva es necesaria mucha coordinación entre todos los miembros de la comunidad educativa, y esto supone mucha inversión de tiempo de trabajo sin alumnos (evaluación, planificación, elaboración de materiales...).

Por otra parte, las estrategias metodológicas propias de la escuela inclusiva actúan como un programa preventivo ante situaciones que se están generando en el modelo tradicional de enseñanza como son: conflictos entre grupos culturales diferenciados, conflictos violentos en la adolescencia... El alumnado se siente acogido en una comunidad de iguales y el profesorado aumenta su grado de compromiso al pertenecer a un equipo que trabaja en colaboración compartiendo éxitos y buscando entre todas nuevas formas de afrontar el conflicto.

La enseñanza compartida (Huguet, 2006) se fundamenta en los aspectos psicodinámicos del intercambio profesional y este proceso cobra, en ocasiones, un proceso de carácter deliberativo, de consulta entre iguales, lo cual genera un importante grado de afectividad y de cohesión en el equipo. Es también, sin embargo, causante de resistencias o rechazos abiertos debido al escepticismo, inseguridad o desconfianza respecto a determinados colegas.

Para avanzar hacia una educación más inclusiva consideramos necesario, además de diseñar e implementar prácticas inclusivas, elaborar políticas inclusivas en la organización y gestión del centro a través de sus órganos (equipo directivo, comisión de coordinación pedagógica, consejo escolar...) que, aunque están avanzando a pequeños pasos liderados por el Departamento de Orientación, todavía queda mucho por hacer para establecer el consenso sobre el componente cultural de la vida organizativa. Así, una parte del claustro ya está inmerso en el “viaje” hacia la transformación, tal y como se demuestra tanto en sus prácticas como en la “despensa” del aprendizaje dialógico y de la comunidad de aprendizaje, a la que acuden para dar sentido a lo que hacen, piensan, sienten y que configura una manera de entender la docencia, afrontar problemas y explicaciones, e iniciar procesos y actividades para desenvolverse en el centro y en la comunidad.

Para finalizar y a modo de conclusión retomaremos algunos de los aspectos apuntados más arriba para sintetizar las implicaciones pedagógicas de esta investigación en los que deberemos seguir incidiendo en relación a la atención a la diversidad:

a) Organización de modelos de colaboración y cooperación en los centros que permitan diversificar los tipos de apoyo, las personas que lo reciben y las que lo brindan. Se podrían combinar diferentes formas de apoyo: los niños apoyan a los niños, los maestros apoyan a los maestros, los padres participan y las comunidades apoyan sus escuelas. La formación de comisiones mixtas que incorporen todas las voces de la comunidad, las comisiones para desarrollar planes o proyectos alternativos de mejora,

de cambio y de transformación. Estos nuevos apoyos se podrían combinar con los más oficiales, como el de profesores especialistas, centros de recursos y profesionales de otros sectores.

b) El apoyo económico e ideológico de la administración es imprescindible si queremos avanzar en políticas inclusivas, que se aparten de las propuestas compensadoras que promueve la administración y que en muchos casos van degenerando en grupos cerrados donde ubicar a los excluidos.

c) Planes de transformación y mejora: poner en marcha un “proyecto inclusivo” o un plan de mejora en el que se asiste a una o varias escuelas en la elaboración de prácticas más inclusivas. Los proyectos pueden basarse en las propias iniciativas de las escuelas o dirigirse desde la administración central. En este sentido, es crucial alentar los proyectos de colaboración entre escuelas a través de redes.

d) Mejorar la formación del profesorado de Educación Secundaria. Y es que de nuevo, como dice la célebre frase de Fullan (1993) *“la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación”*. Es necesario incorporar a la formación inicial, en este momento de cambio, no solamente aspectos relacionados con las competencias más relacionadas con las didácticas específicas, sino competencias de carácter técnico y didáctico de carácter común incidiendo en las estrategias metodológicas que posibilitan una adecuada gestión de la diversidad del aula, una reflexión profunda sobre el concepto de diversidad y una formación de actitudes muy ligada a la reflexión sobre la nueva identidad del profesorado de secundaria, sus funciones docentes y la nueva realidad educativa. En cuanto al tipo de formación, se reclama una formación ligada a la práctica, desde procesos de investigación- acción y a través de modelos colaborativos en que el profesorado se sienta acompañado y asesorado. Los modelos de formación en cascada podrían ser una alternativa pero los modelos de indagación colaborativa a través de créditos cursados en seminario o talleres que abordaran casos reales a partir de estrategias de resolución de problemas sería otra posibilidad. Y es que es importante que sigamos avanzando en el trabajo conjunto entre universidad y centros docentes para que los trabajos de investigación sobre inclusión reviertan en los propios centros. En este sentido, el trabajo con el profesorado a través de un seminario sobre prácticas inclusivas (Moliner, Sales y Salvador, 2006) permite que se consolide el trabajo colaborativo mediante procesos de investigación-acción que fomentan en mayor medida el cambio y la transformación.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2001) . *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G. y WEST, M. (2001) . *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- ALEMANY, I. y VILLUENDAS, M.D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia*, **34**. UAEM
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- BOOTH, T., y AINSCOW. M. (2000). *Index for inclusion. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. (consorcio.educacioninclusiva@uam.es)
- CHATELANAT, G. et PELGRIMS, G. (Eds.) (2003). *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et integrations*. Bruxeles: De Boeck. Collection Raisonsn éducatives.
- CORONEL LLAMAS, J.M. y GONZÁLEZ LOSADA, S. (Coords.). (2005). *El trabajo psicopedagógico en los centros de enseñanza secundaria*. Málaga: Aljibe
- DOMENECH, J. y VIÑAS, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- DUCREY, F. et PELGRIMS, G. (1997) . Équivalence et differentiation des conditions d'apprentissage dans les classes spéciales: analyse du temps d'enseignement officiel. *Éducation et Recherche*, **19 (1)**. 101-121.
- DURAN, D; ECHEITA. G; GINÉ, C; MIQUEL, E, RUIZ. C; SANDOVAL, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) en el estado español. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación*. **3(1)**. [tp://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Duranetal.pdf).
- ELBOJ SASO, C; PUIGDELLIVOL AGUADE, I; SOLER GALLART, M. y VALLS CAROL, R.(2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Ed.) (2005). *Inclusive education and classroom practices in secondary schools*. Middelfart, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- FENSTERMACHER, G.D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”. En M.C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador.
- FERNANDEZ GONZALEZ, A. (1999). Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar. *III Jornadas Científicas sobre personas con discapacidad*. Salamanca.
- FERRÁNDEZ, R.; MOLINER, O. y SALES, A. (2003a). Actitudes hacia la atención a la diversidad de los estudiantes de maestro de la Universitat Jaume I.(I) Propuestas para una programación en la diversidad. *Actas del XI Congreso Nacional de Investigación educativa. AIDIPE*. Granada: Universidad de Granada.
- FERRÁNDEZ, R.; MOLINER, O. y SALES, A. (2003b). Actitudes hacia la diversidad de los estudiantes de maestro de la Universitat Jaume I.(II) Diferencias según la especialidad . *Actas del XI Congreso Nacional de Investigación educativa. AIDIPE*. Granada: Universidad de Granada.
- FERRÁNDEZ, R.; MOLINER, O. y SALES, A. (2004). Diversidad de actitudes del profesorado hacia la diversidad cultural: una aproximación a partir del análisis factorial. *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía: La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*. Valencia: Universidad de Valencia y SEP.
- FERRÁNDEZ, R.; MOLINER, O. y SALES, A. (2005). Actitudes hacia las n.e.e. derivadas de discapacidad. Análisis de perfiles en los alumnos. *Actas del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. AIDIPE*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- FRESÁN, M. y VERA, Y. (2000). Evaluación de la actividad docente. *ANUIES. Evaluación del desempeño del personal académico. Análisis y propuesta de metodología básica* (pp.105-127). México: ANUIES.

- FULLAN, M. (1993). *Changing Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. Londres: The Falmer Press.
- GALINDO, D. y ZWAIMAN, K. (2000). Un estudio empírico de la relación que existe entre la evaluación docente y el clima escolar. En J. Loredó (Coord.). *Evaluación de la Práctica Docente en Educación Superior* (pp. 179-214). México: Porrúa.
- GARCÍA PASTOR, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: EUB.
- GATHER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- HUGUET, T. (2006). *Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- HERNANDEZ PINA, F. (1998). Conceptualización del proceso de investigación educativa. En Leonor Buendía, Colas y Hernández (Eds.). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill
- HOLLENWEGER, J. (2003). Une autre pédagogie pour les enfants et adolescents avec un handicap est-elle nécessaire? Le discours international entre les courants “Special Needs Education” et “Disability Studies” En Gisele Chatelanat et Greta Pelgrims (Eds.). *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations*. Bruxelles: De Boeck. Collection Raisons éducatives
- JIMÉNEZ, F. e ILLÁN, N. (1997). La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En Nuria Illán y Alfonso García. (Coords.) *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. (pp. 37-49). Málaga: Aljibe.
- LEITHWOOD, K. y STEINBACH, R. (2002). Successful Leadership for Especially Challenging Schools. En B. Davies & J. West-Burnham (Eds.). *Handbook of educational leadership and management*. (pp. 25–43). London: Pearson
- LOPES, J.A.; MONTEIRO, I.; SIL, V.; RUTHERFORRD, R.B. y QUINN, M. M. (2004) Teachers' Perceptions about Teaching Problem Students in Regular Classrooms *Education & Treatment of Children*. 27 (4).394-419.
- LÓPEZ, J.; SÁNCHEZ, M. y NICASTRO, S. (2002). *Análisis de organizaciones educativas a través de casos*. Madrid: Síntesis.
- MARECHAL, C. (2004). Etude descriptive des conditions d’enseignement en institutions spécialisés pour des élèves aux “troubles de la personnalité et de l’apprentissage”: quel impact sur la mémoire didactique des élèves?. *Memoria de licenciatura dirigida por Greta Pelgrims y Richard Schubauer*

- MAULINI, O. (1999) La gestion de classe. Consultado el día 5 de septiembre de 2007 en <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/classe.html>
- MINKE, K. M., BEAR, G. G., DEEMER, S. A., & GRIFFIN, S. M. (1996). Teacher experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education, 30*. 152-186.
- MOLINER, O. FERRÁNDEZ, R. y GONZÁLEZ, A. (2005). Análisis de las actitudes hacia el alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad. Diferencias entre colectivos. *Actas del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. AIDIPE*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- MOLINER, O (2004) ¿Diversificamos la metodología en la ESO ...o lo damos todo por perdido? *Actas del II Congreso Internacional y XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial*. León: Universidad de Castilla León.
- MOLINER GARCÍA, O.; SALES CIGES, A. SALVADOR BAUZA, M. (2006) La indagación colaborativa a través de un seminario sobre prácticas inclusivas. *XXIII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Hacia una educación sin exclusión*. Murcia: Universidad de Murcia
- MONTGOMERY, A.; ROSSI, R.; LEGTERS, N.; MCDILL, E.; MCPARTLAND, J. y STRINGFIELD, S. (1993). *Educational Reforms and Students Placed At Risk: A Review of the Current State of the Art*. Washington: US Department of Education, OERI.
- ORCASITAS, J.R. (1994). ¿En razón de qué segregar? Actitudes y prejuicios profesionales”. *Boletín AEDES*, 6, 4.
- PELGRIMS, G. (2001). Comparaison des processus d'enseignement et condition d'apprentissage en classe ordinaire et spécialisée: des prévisions aux contraintes. *Revue Française de Pédagogie, 134*. 147-165.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (2000) La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En José Gimeno Sacristán y Ángel Pérez Gómez. (Eds). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PUJOLÁS MASET, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- PUJOLÀS, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Eumo: Barcelona.

- RIEHL, C.J. (2000) The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, **70(1)**, 55-81.
- ROSE, R. (2001). Primary school teacher perceptions of the conditions required to include pupils with special educational needs. *Educational Review*, **53 (2)** 147-56.
- RUE, J. (1999). La autoevaluación de los equipos docentes, una estrategia de mejora cualitativa de la escuela. *Educar*, **24**. 71-78
- SALES, A. y MOLINER, O. (2002) ¿Educamos actitudes positivas hacia la diversidad en la formación inicial del profesorado? *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, Any XXVI, III època.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2003). *Una flecha en la diana*. Madrid: Narcea.
- SHULMAN, L.S. (1981). Disciplines of inquiry in education: an overview. *Educational researcher*, **10(6)**. 5-12.
- SHULMAN, L.S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M.C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador.
- VAUGHAN M. (2002) An Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, **17 (2)** .197-201

Odet Moliner García. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia. Profesora Titular del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castellón, centra su línea investigadora en la educación en la diversidad y en la formación de actitudes y valores. Interviene en cursos de formación del profesorado relacionados con la escuela inclusiva y la metodología didáctica y ha realizado varias publicaciones en el ámbito de las actitudes, la educación para la salud y la atención a la diversidad.
Universitat Jaume I, Avda Sos Baynat s/n, Castelló 12071, teléfono 964729809, fax 964729264, molgar@edu.uji.es

Auxiliadora Sales Ciges. Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I de Castelló. Se dedica a la formación inicial y permanente del profesorado y ha centrado su investigación en la formación de actitudes y valores, la educación intercultural, la atención a la diversidad y la escuela inclusiva. Ha publicado trabajos sobre programas de formación de actitudes interculturales, claves educativas para escuelas pacíficas, formación virtual y aprendizaje cooperativo, metodología didáctica i ética profesional docente.

Universitat Jaume I, Avda Sos Baynat s/n, Castelló 12071, teléfono 964729808, fax 964729264 , asales@edu.uji.es.

Joan Andrés Traver Martí. Profesor del Departamento de Educación de la Universidad Jaume I de Castelló, maestro de EGB y Doctor en Filosofía y CCEE por la Universitat Jaume I de Castelló. Miembro del M.R.P. Escola d'Estiu de Castelló. Realizó su tesis doctoral sobre el aprendizaje cooperativo y la enseñanza de valores, realizando varias publicaciones sobre estas temáticas educativas.
Universitat Jaume I, Avda Sos Baynat s/n, Castelló 12071, teléfono 964729801, fax 964729264 , jtraver@edu.uji.es.

Reina Ferrández Berruoco. Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular del Departamento de Educación de la Universitat Jaume I, Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Ha centrado su investigación, publicaciones y docencia en indicadores de calidad en la evaluación institucional universitaria, métodos de investigación y evaluación de programas educativos.
Universitat Jaume I, Avda Sos Baynat s/n, Castelló 12071, teléfono 964729804, fax 964729264, ferrande@edu.uji.es.

Figuras y tablas

Figura 1. Relación entre las creencias y actitudes del profesorado y su propuesta docente.

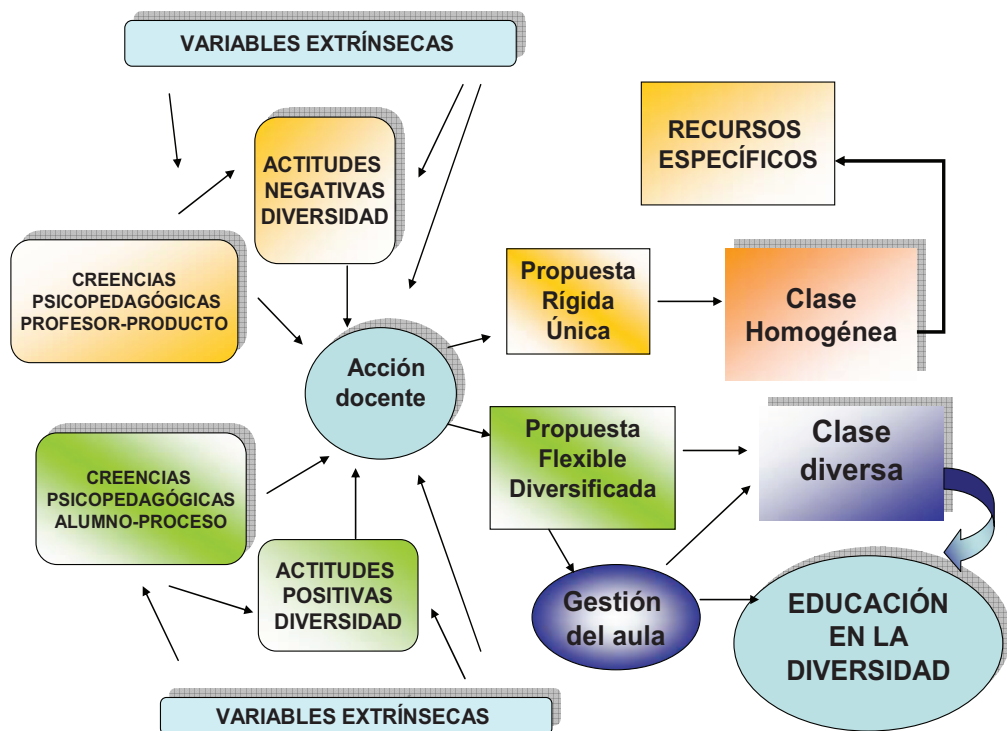


Gráfico 1. Resultados por ítems significativos para los profesores de secundaria en función del contexto ordinario o específico y grado significación.

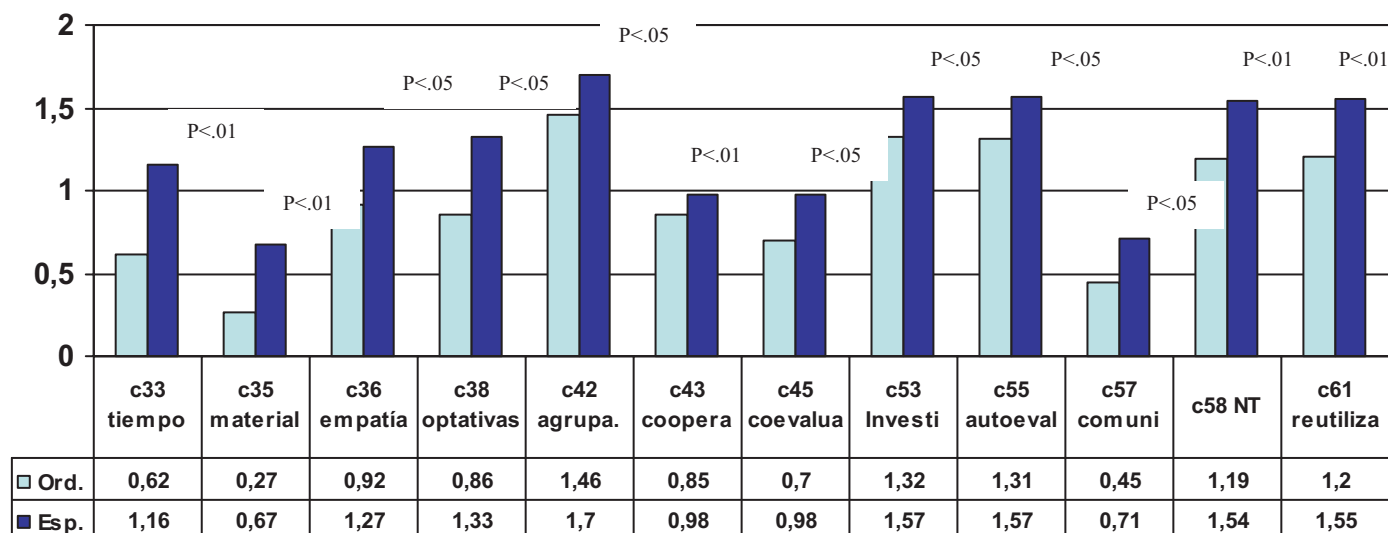


Tabla 1: Ítems sobre estilo docente agrupados por dimensiones.

A) Metodología	TAREA: ítems 1,2,3, Ej.: “Explicación (los alumnos escuchan al profesor)”. ACTIVIDADES: 8,9,10,11,12,13, Ej.: “Optativas MATERIALES: ítems 14,15,16,17 Ej.”Fotocopias, libros o documentos de consulta” REFUERZOS: ítems 18,19,20 Ej: “Refuerzo positivo (alabanzas, premios...)” TÉCNICAS: ítems 21,22,23,24, Ej: “Método expositivo (explicación profesor)”.
B) Interacción	AGRUPAMIENTO: ítems 4,5,6,7 Ej. “Trabajo en parejas (dos alumnos trabajan en la misma tarea)”
C) Evaluación	EVALUACIÓN: ítems 25,26,27,28,29,30. Ej. “Preguntas de ensayo o desarrollo restringido”

Gráfico 2. Resultados por ítems significativos para los profesores de secundaria en función del contexto y grado significación.

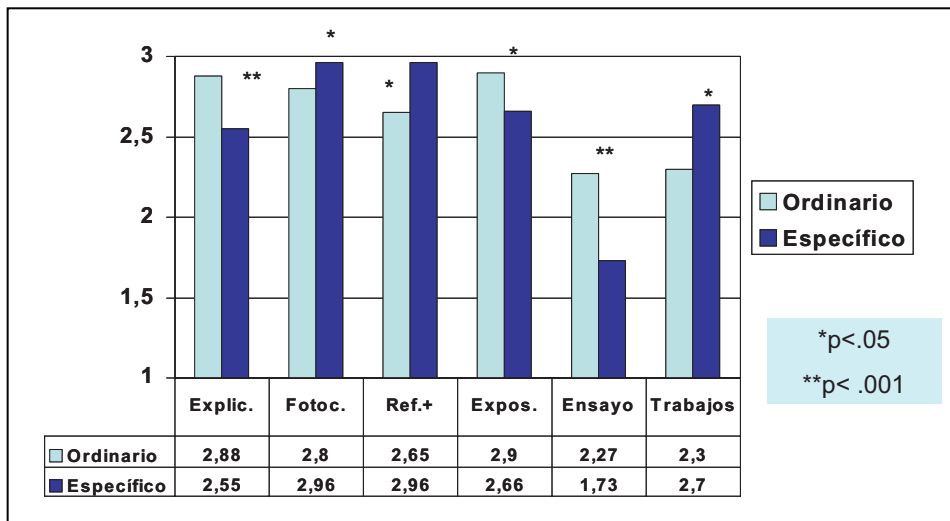


Figura 2: Modelo de relaciones entre las variables facilitadoras y limitadoras de la atención a la diversidad en función de las tres dimensiones

