

Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales

Antonio SÁNCHEZ PALOMINO

Correspondencia

Antonio Sánchez Palomino

Universidad de Almería.
Departamento de Didáctica y
Organización Escolar.
Cañada de San Urbano, s/n.
04120 -Almería.

Tel.: 950.015347. 950.015361
Fax: 950.015258.

E-mail: asanchez@ual.es

Recibido: 01/05/07
Aceptado: 10/06/07

RESUMEN

En este artículo presentamos un primer informe, de una investigación más amplia, que tiene como finalidad mostrar la escasa formación, referida a los aspectos pedagógicos, psicológicos y didácticos, que reciben los aspirantes a profesores de Educación Secundaria a través del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), evidenciando que después de treinta y cinco años de desarrollo legislativo y normativo, las carencias tanto estructurales como organizativas han hecho imposible situarnos en vías de solución. Cuando desde un planteamiento curricular comprensivo y diversificado, inserto en la cultura de la diversidad, pretendemos dar respuesta a los alumnos de necesidades especiales, no podemos olvidar, como es el caso, ni la *especificidad* frente a la *diversidad*, ni la formación inicial del profesorado. Nuestra hipótesis de trabajo no podía ser más pesimista, ya que si deseamos una educación de calidad para todos, desde los paradigmas de *normalización* (hacer de la diferencia un valor, haciendo normal la diferencia) e *inclusión* (una educación de todos y para todos), tropezamos con que la formación que están recibiendo los aspirantes a profesores de Educación Secundaria desde ese perfil, "*para atender a la diversidad*", sencillamente no existe, e incluso parten de prejuicios, creencias e ideas que lo dificultan. Por ello queremos mostrar a través de nuestra investigación cómo hasta el año académico 2005/06 se está desarrollando dicha formación, al tiempo que denunciar una situación de partida en contradicción con los ideales normativos y las necesidades sociales. Para llevar a cabo nuestra investigación utilizamos un cuestionario construido expresamente para ello y aplicado a una muestra de 502

estudiantes matriculados en el CAP y pertenecientes a ocho grupos durante dos años académicos. La información se agrupó en torno a cuatro unidades de análisis: formación, actitudes, creencias e ideas, y se trató estadísticamente a través del programa SPSS 12.0.

PALABRAS CLAVE: Educación Secundaria, Necesidades Educativas Especiales, Desarrollo Profesional Docente, Educación Especial, Diversidad Educativa, Educación Inclusiva.

An inquiry into the initial training of secondary school teachers related to students with special educational needs

ABSTRACT

In this article we present the first report of a wider research intended to show the scarce pedagogical, psychological and instructional training that future secondary school teachers who attend the "Curso de Aptitud Pedagógica" (C.A.P.) (Course of Pedagogical Qualification) are exposed to. After thirty-five years of legal and regulatory reforms, structural and organizational weaknesses remain and impede a solution for this situation. Any attempt to help students with special educational needs, stemming from a comprehensive and diversified curricular approach based on the culture of diversity should not overlook both *specificity*, as opposed to *diversity*, and initial teacher training. Our working hypothesis was unavoidably pessimistic. Initial training of future secondary school teachers fosters a series of prejudices, beliefs and ideas that represent an obstacle for truly quality education for everyone, based upon the paradigms of *normalization* (difference being a value, making the difference be considered as normal) and *inclusion* (education by everyone and for everyone). It is our intention to show how this training has evolved up to 2005/06 and to claim against a situation which contradicts normative ideals and social needs. In order to carry out our research we used a sample of 502 C.A.P. students from 8 class groups (for two academic years) who answered a questionnaire specifically designed for this research. Data were clustered around four analysis units (training, attitudes, beliefs and ideas) and processed using SPSS 12.0.

KEY WORDS: Secondary education, Special educational needs, Teaching professional development, Educational diversity, Inclusive education.

1. Introducción

Es evidente que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, referida a los aspectos pedagógicos, psicológicos y didácticos viene arrastrando deficiencias, tanto estructurales como organizativas, desde sus inicios en la década de los setenta, a partir de la Ley General de Educación, con la implantación del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), que se diseña y desarrolla al margen de las enseñanzas universitarias regladas.

Treinta y cinco años de desarrollo legislativo y normativo donde abunda el desconcierto, las desmotivación y la ausencia de soluciones estructurales, de calado y perdurables en el tiempo, que alumbrén soluciones a un problema acuciante como es la formación inicial de los aspirantes a profesores de Educación Secundaria.

Más grave aún cuando, desde un planteamiento curricular comprensivo y diversificado inserto en la cultura de la diversidad, queremos dar respuesta a los alumnos de necesidades educativas especiales, bien sean atribuibles a condiciones personales de carencias físicas, psíquicas o sensoriales, trastornos del desarrollo o de la conducta, o bien referidas al contexto social, familiar y/o educativo. Y es que frente a la cultura de la diversidad, paradigma que impregna nuestros planteamientos didácticos, no podemos olvidar la especificidad como *condicio sine qua non* para una respuesta educativa adaptada a las necesidades e intereses de los alumnos.

A estas alturas nadie cuestiona que el rendimiento académico y la formación de los alumnos están necesariamente vinculados a la formación inicial y continua del profesorado. La Comisión Europea, mediante las políticas educativas a desarrollar en lo que se ha denominado el Espacio Europeo de Educación Superior, y concretamente en el ámbito de la formación del profesorado, hace hincapié en que se consiga una profesión de carácter universitario, atractiva, sujeta a movilidad entre países europeos, situada en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, que estimule la colaboración entre el profesorado y el entorno social, y que permita compatibilizar las tareas docentes con las investigadoras, de forma que la innovación en las aulas sea una consecuencia del propio trabajo del profesorado.

Por ello, se nos plantea la necesidad de actualizar, innovar y dar respuesta a la diversidad de nuestros alumnos desde un currículum único que hemos de diversificar y adaptar, pero *¿qué garantías nos ofrece cuando nuestros aspirantes a profesores de Educación Secundaria sólo han recibido una formación inicial de carácter psicopedagógico escasa, con frecuencia inexistente?*, siendo el Curso de

Aptitud Pedagógica (CAP) la única ocasión que tienen para acercarse, desde la formación inicial, a temáticas tan complejas como las dificultades en el aprendizaje o las necesidades educativas especiales y específicas, o la atención a la diversidad del alumnado. En este sentido queremos mostrar a través de nuestra investigación cómo hasta el año académico 2005/06 se está desarrollando dicha formación, al tiempo que denunciar una situación de partida en contradicción con los ideales normativos y las necesidades sociales. Porque según Rigo Carratalá (1995), con quien compartimos sus inquietudes, “*los problemas que se plantean hoy en día en formación del profesorado en relación al tema de la Educación Especial se sitúan en las siguientes coordenadas*”:

- ¿Qué tipo de características debe tener ese profesorado, y qué procedimientos pueden construirse para su evaluación?
- ¿Qué competencias requieren los profesores y cómo evaluarlas?
- ¿Qué tipo y grado de especialización es la más aconsejable para el profesorado responsable de sujetos con N.E.E.?
- ¿Qué tipo de formación práctica requieren estos profesionales?
- ¿Afecta la formación de estos nuevos profesionales en el sentido de un nuevo currículum de formación o de un cambio de orientación del currículum tradicional?
- ¿Cuál es el mejor sistema de formación permanente: la formación en el propio centro donde trabaja, los periodos sabáticos, etc.?
- ¿Cómo debe actuarse para que se reduzca el elevado porcentaje de abandonos que se produce entre estos profesionales (síndrome *burnout*)?
- ¿Qué tipo de colaboración es la mejor entre los profesionales implicados?

Cuestiones que diez años más tarde continúan inquietándonos, aunque se vislumbran respuestas a través del Espacio Europeo de Educación Superior.

Con esta publicación adelantamos un primer informe de una investigación más amplia, que posteriormente será facilitada en su totalidad, con la pretensión de que sea útil a quienes han de tomar decisiones respecto a la formación del profesorado de Educación Secundaria.

2. Justificación teórica

En un breve recorrido histórico trataremos de acercarnos al problema que tiene planteada la interacción de teoría y práctica en la formación inicial del futuro profesor de Educación Secundaria, ya que observamos y utilizamos como hipótesis de partida que el extenso desarrollo legislativo y normativo no se corresponde con la aplicación práctica que de él se esperaba, y que se han obtenido unos resultados contrarios a los que, cabe suponer, se deseaban; entre otras razones, por la confusión y el caos reinante, la desmotivación del profesorado en activo, la carencia formativa de los nuevos profesores, la escasa financiación económica, la realización al margen de los estudios universitarios reglados, la impartición docente por parte de un profesorado universitario novel, de escasa experiencia y carente del conocimiento necesario sobre el perfil del alumnado de Educación Secundaria, la utilización del CAP como medio para rellenar horarios u obtener unos ingresos extra, etc.

En este momento no pretendemos hacer un exhaustivo análisis histórico sobre los aspectos legislativo y normativo que en nuestro país han regulado la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria; sólo daremos unas pinceladas en nuestro reciente pasado al objeto de contextualizar y situar el punto de partida de nuestra investigación.

2.1. El Real Decreto 1692/1995 que regula el Título Profesional de Especialización Didáctica

La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, establecía que para impartir las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, de Bachillerato y de Formación Profesional específica, era necesario estar en posesión de un *Título Profesional de Especialización Didáctica* obtenido mediante la realización de un Curso de Cualificación Pedagógica. El Real Decreto 1692/1995, que regula el Título Profesional de Especialización Didáctica, destaca entre sus *pretensiones* la necesidad de garantizar:

- La vinculación a las universidades de las enseñanzas que conforman el Curso de Cualificación Pedagógica. El objetivo es aprovechar los conocimientos, los progresos y las innovaciones generadas desde la Universidad, sobre todo en los campos psicopedagógico y didáctico, todo ello en beneficio de la formación de futuros docentes.
- La necesidad de asociar la formación inicial del profesorado a los institutos de Educación Secundaria para que puedan realizar en ellos sus prácticas y

asimismo aprovechar los conocimientos y la experiencia de los profesores en activo.

- En el caso de los profesores de formación profesional específica, el objetivo era potenciar la conexión con el mundo empresarial, lo que les permitirá adquirir la formación y la experiencia necesaria para sus actuaciones futuras.

El plan de estudios del Curso de Cualificación Pedagógica está integrado por dos bloques de materias, las correspondientes a las enseñanzas teórico-prácticas y las referidas a las enseñanzas de práctica profesional docente o *practicum*.

La carga lectiva tendrá un mínimo de 60 créditos y un máximo de 75, que serán impartidos en un tiempo no inferior a un año académico.

Las enseñanzas teórico-prácticas comprenderán materias obligatorias y materias optativas y, dentro de las primeras, habrá asignaturas generales que versarán sobre los aspectos sociológicos, pedagógicos y psicológicos más relacionados con el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria, y asignaturas específicas en las que se desarrollarán los aspectos didácticos relacionados con las materias encuadradas en el curso.

En cuanto al calendario de implantación, se establecía que debería iniciarse su implantación a partir del curso 1996/97 y que, a lo largo del curso 1998/99 y como consecuencia de los resultados de la evaluación realizada en los planes de estudios, se harían las modificaciones que se estimasen oportunas. La idea era conseguir la implantación con carácter general para el curso 1999/2000.

Sin embargo, y a pesar de que la entrada en vigor del Real Decreto se fijaba para el día siguiente de su publicación en el B.O.E., las universidades, salvo muy pocas excepciones, no han sustituido el CAP por este CCP.

Las dificultades, entre otras, se centraron fundamentalmente en el elevado número de créditos que había que cursar. Esto suponía una programación para dos cursos académicos como mínimo, con precios de matrículas muy superiores a las que tiene el CAP y con una dedicación de los alumnos bastante superior a la actualmente existente.

2.2. Proyecto de Reforma del Real Decreto 1692/1995

Tres necesarias e importantes pretensiones, bien planteadas sobre el papel, se explicitaban en el Real Decreto 1692/1995 como aspecto esencial del mismo y, sin llegar a los centros universitarios ni de Educación Secundaria, se han recogido en

el Proyecto de Reforma del Real Decreto 1692/1995. Proyecto que se justifica en la necesidad de hacer más hincapié en algunas cuestiones que han adquirido mayor importancia en los últimos años:

- Se pretende que el profesorado adquiera los conocimientos necesarios para poder atender a alumnos de diferentes etnias y culturas, a los que estén altamente dotados o a los que tengan otras necesidades educativas especiales. En definitiva, atender a la diversidad.
- Se hace cada vez más imprescindible el conocimiento de las estrategias metodológicas basadas en los medios audiovisuales e informáticos y, en general, en todo lo relacionado con los recursos que ofrecen actualmente las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- Conveniencia de incorporar parte de las materias propias del Curso de Cualificación Pedagógica a los planes de estudios que las universidades tienen aprobados. La forma concreta de actuar es facultando a las universidades para incluir, en los vigentes planes de estudios de sus titulaciones oficiales, las enseñanzas propias del bloque teórico-práctico del Curso de Cualificación Pedagógica como asignaturas optativas y/o como asignaturas de libre configuración. En caso de no existir una clara concordancia, las universidades establecerán las equivalencias o convalidaciones a que hubiera lugar. Todo esto tendría la ventaja de permitir a los alumnos del CCP cursar durante los dos últimos años de sus estudios asignaturas que posteriormente podrán convalidar con las materias incluidas en el CCP.

De esta manera se introducen una serie de mejoras sobre el papel, entre las que podemos citar:

- Preparar a los futuros profesores para el contexto intercultural de los centros educativos.
- Formar en el dominio de las nuevas tecnologías.
- Incluir parte de las materias del CCP en los planes de estudios de las universidades (como asignaturas optativas o de libre configuración).
- La carga lectiva se reduce de 60 a 52 créditos.
- Se propone una mayor conexión entre la teoría y la práctica.
- Será impartido en un tiempo no inferior a un año académico.
- Las universidades designarán un coordinador a tal efecto.

Ni los bloques de las enseñanzas teórico-prácticas ni los del *practicum* se alteran, pero sí se modifica el número de créditos, pasando de entre 60 y 75 (Real Decreto) a entre 52 y 66,5 (Proyecto de Reforma del Real Decreto).

En cuanto al calendario de implantación, se inicia en el curso académico 2002/03, para conseguir la consolidación en todo el territorio del Estado en el curso 2003/04.

Podemos pensar en el riesgo que supone caer en lo mismo, ya que a nuestro juicio existen tres ámbitos de responsabilidad en cuanto a su aplicación se refiere, y cada uno de ellos debe asumir sus compromisos. Se trata de la administración educativa en sus niveles estatal y autonómico, la Universidad y los centros de Educación Secundaria.

En cuanto a la *administración educativa*, le corresponden la coordinación, los recursos y la financiación. Aspectos muy deficitarios en toda la historia del CAP, lo que entra en contradicción con respecto a los planteamientos teórico-normativos.

En cuanto a la *Universidad*, si no se cambian actitudes y prácticas, estamos ante un proyecto que difícilmente pueda responder a las expectativas despertadas, porque es necesario revisar, entre otras, en qué condiciones se desarrollan estas enseñanzas:

- Por profesores recién incorporados a la carrera docente universitaria, con carencias formativas e, incluso, dándose la circunstancia de que nunca hayan pisado un aula de enseñanza.
- Por profesores que tienen necesidad de rellenar horario o de una percepción económica extra, en quienes hay total ausencia de motivación porque, además, suelen ser profesores que están muy establecidos en la Universidad y carecen de conocimientos y actualización sobre el día a día de los centros educativos.
- Por profesores contratados al efecto para llevar a cabo estas enseñanzas, sin ninguna vinculación con la Universidad, en los que la motivación suele ser escasa.
- En grupos muy numerosos, que superan los cien alumnos, en los que se evidencian metodologías antididácticas y en clara contradicción con los postulados de partida.

En cuanto a los *centros de Educación Secundaria*, sólo haremos breve referencia al Anexo II, 1.3.b. sobre *estrategias y destrezas de comunicación*, y al

3.1., sobre *comunicación y comportamiento* de los adolescentes, que constituyen, a nuestro juicio, aspectos clave para la reflexión del profesorado. El aula debe ser el lugar natural donde el alumno adquiere e interioriza el valor democrático de la comunicación (aprende a escuchar, a transmitir mensajes, a comprender y respetar la opinión de los otros, a expresar las ideas mediante estructuras gramaticales, etc.), siendo responsabilidad del docente motivar, incentivar, dinamizar y coordinar este espacio de aprendizaje. Pero esa comunicación general adquiere máxima importancia cuando va referida a la *comunicación didáctica*, porque modula el proceso de enseñanza-aprendizaje como producto de *feedback* entre profesor y alumno (lo que decimos y cómo lo decimos, lo que creemos que perciben los alumnos y lo que realmente perciben, etc.), sin olvidar el valor e importancia de la comunicación no verbal, ya que todos expresamos de manera más o menos inconsciente lo que somos y lo que sentimos al margen de las palabras. El profesor que se presenta en el aula con inseguridad, nervioso, autoritario, desconfiado, irritado... transmite a sus alumnos precisamente eso, de la misma forma que transmite también, cuando lo lleva dentro, sentimientos positivos de generosidad, respeto hacia los alumnos o amor a su trabajo, que se expresa entre otras formas mediante el perfeccionismo, "*amor por la obra bien hecha*".

2.3. Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el Título de Especialización Didáctica

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, establece, en su artículo 58.1, la exigencia del título de Especialización Didáctica. Título que regula el Real Decreto 118/2004 y que, una vez más, ha tenido su contestación desde grupos de investigación, facultades y departamentos docentes. De ellos destacamos, a título ilustrativo ante la carencia de espacio, algunas manifestaciones:

“Reunidos el grupo de Profesores de Universidades y Educación Especial del Estado Español, con motivo del III Congreso Internacional y XXII Jornadas de Universidades y Educación Especial, organizadas por la Universidad de Burgos y contando con la representación de los profesores de las Universidades que abajo se reseñan, concluimos lo siguiente:

»[...] De igual modo el Título de Especialización Didáctica (TED) deberá ubicarse por su carácter de habilitación formativa fundamental, también, en las Facultades de Educación”.

“El Consejo de Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería en su reunión ordinaria de 24 de febrero de 2004,

acuerda por unanimidad dirigirse a V. I. con relación a la publicación del Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, (BOE de 4 de febrero) por el que se regula el Título de Especialización Didáctica y manifestarle las siguientes consideraciones al respecto:

»[...] Desde nuestra perspectiva el nuevo Título de Especialización Didáctica no responde a las necesidades formativas del profesorado de Educación Secundaria, que es responsable, entre otras, de la educación en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria”.

“El Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona, reunido en Consejo Extraordinario el 29 de marzo de 2004, acuerda por unanimidad manifestar las siguientes consideraciones con referencia al Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, mediante el cual se regula el Título de Especialización Didáctica:

»[...] Según se ha venido reclamando desde hace muchos años, es absolutamente necesario que se cuente con un título de especialización didáctica para el profesorado que pretende impartir docencia en la Educación Secundaria y en la Formación Profesional de grado superior. Este título debería comportar una formación que proporcionase una capacitación pedagógica inicial que superase las limitadas posibilidades del actual Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP).

»Lamentablemente, el Decreto 118/2004 que regula el Título de Especialización Didáctica no responde a estas necesidades y supone en realidad una imitación del CAP, al cual no aporta ninguna novedad verdaderamente substancial. No se recoge el conocimiento y la experiencia acumulada por más de treinta años de propuestas, de investigaciones y de revisiones de programas de formación del profesorado.

»Atendiendo a las consideraciones anteriores, el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona emite una valoración negativa del Decreto, el cual creemos que requiere una revisión a fondo. Su necesidad es evidente pero en su formato actual no tan sólo no es adecuado porque no responde a los retos que actualmente debería afrontar el sistema educativo ni supone un verdadero paso adelante respecto de la situación actual [...].”

2.4. Propuesta de Título Universitario Oficial de Máster según Real Decreto 56/2005, de 21 de enero. Espacio Europeo de Educación Superior

En las enseñanzas de postgrado se propone un título denominado *Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. Título profesionalizador que habilita para el acceso, según R. D. 56/2005, art. 8.3., a profesor de Educación Secundaria, y que regula profesionalmente la Ley Orgánica de Educación (LOE) en sus artículos 3.4, 94, 95, 97 y 100, desde las directrices de la Comisión Europea para potenciar las políticas educativas en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, en lo que respecta a la formación del profesorado. Podemos leer en la justificación de motivos que la formación del profesorado de Educación Secundaria viene arrastrando deficiencias estructurales y organizativas con la implantación del Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), estructurado al margen de las enseñanzas universitarias regladas. Del mismo modo destaca que:

“El rendimiento académico y la formación de los estudiantes están necesariamente vinculados a la formación inicial del profesorado y la adquirida a lo largo de su carrera profesional. La tendencia de la Comisión Europea para potenciar las políticas educativas en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, en lo que respecta a la formación del profesorado, hace hincapié en que se consiga una profesión de carácter universitario, atractiva, sujeta a movilidad entre países europeos, situada en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, que estimule la colaboración entre el profesorado y el entorno social, y que permita compatibilizar las tareas docentes con las investigadoras, de forma que la innovación en las aulas sea una consecuencia del propio trabajo del profesorado.”

El título propuesto, enmarcado en lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación acerca del perfil del profesorado, acorde con las exigencias sociales del siglo XXI, recoge las recomendaciones de la Comisión Europea, así como las experiencias nacionales e internacionales más relevantes respecto a la formación, inicial y permanente, del profesorado de Educación Secundaria.

Para cumplir los objetivos propuestos, las enseñanzas se han organizado en los cinco grandes módulos que constituyen la formación necesaria para los profesionales de la docencia en esta etapa educativa:

- Módulo de formación disciplinar.
- Módulo de formación pedagógica, psicológica y sociológica.

- Módulo de formación investigadora y para la innovación.
- Módulo de formación didáctica.
- Módulo de formación en la práctica.

También hace recomendaciones a las universidades para la elaboración y desarrollo de los planes de estudios conducentes a la obtención del título:

1. Que las universidades cuenten con profesorado universitario con experiencia docente e investigadora en las materias o actividades formativas correspondientes, e integren como profesorado asociado a profesores de Educación Secundaria en activo de reconocida experiencia y prestigio.
2. Se recomienda que en los planes docentes se preste una especial atención a la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje y se fomente la familiarización de los futuros profesores con su uso habitual.
3. Se recomienda potenciar el trabajo cooperativo en las aulas y en el *practicum*, y evitar que las enseñanzas se basen, esencialmente, en docencia no presencial.
4. Se recomienda que en la organización de las enseñanzas se fomente desde el inicio el equilibrio entre la formación en las aulas universitarias y la práctica en el centro de Educación Secundaria.
5. Para la obtención del título se considera conveniente la elaboración y presentación oral de una memoria que verifique la adquisición por el estudiante de las competencias generales establecidas para este Máster.

2.5. Tendencias en Educación Inclusiva

La escuela inclusiva, escuela para todos o escuela comprensiva (UNESCO, 1994; ARNAIZ, 1996, 2003; ARNAIZ & ORTIZ, 1997; THOMAS, 1997; ORTIZ, 1996; SAPON-SHEVIN, 1996; PAUL & WARD, 1996; MURPHY, 1996; GIANGRECO, 1996; CUEVAS LÓPEZ ET AL., 2004; GARCÍA PASTOR, 2005; ALBA PASTOR, SÁNCHEZ HÍPOLA & RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, 2005, entre otros) representa un horizonte que debe y puede iluminar una nueva forma de afrontar la acción educativa institucional, y por ello, *“aún a riesgo de que pueda parecer una utopía”* (ORTIZ, 1996), la asumimos como un componente imprescindible del cambio educativo. Nos encontramos ante una apuesta política global por una Escuela de todos y para todos, donde las diferencias no se integran, sino que son el sustrato natural desde donde se ejerce la acción educativa.

Si nos acercamos a la historia de la escuela inclusiva, en primer lugar hay que tener presente todo el proceso de integración en su conjunto. La inclusión no brota o surge de la nada, ni es un movimiento que responda a una especie de flash iluminativo que se produce en una ubicación espaciotemporal concreta. Hay que resaltar, como lo hacen Arnaiz & Ortiz (1997), “*el peso que han tenido los organismos internacionales, que han ido favoreciendo, con sus acciones y documentos oficiales, el que se avance en conceptos-clave como los que se manejan en la actualidad en favor de las personas con discapacidad*”. Toda la historia del proceso integrador desde el rechazo/ignorancia de la deficiencia, pasando por la Educación Segregada, hasta llegar a la Educación Integrada con sus grandes principios de normalización e integración como motores del cambio social y educativo constituye, en esencia, parte propia de la historia de la inclusión. No obstante, aunque tan sólo sea por establecer unos referentes concretos, identificamos unos momentos en los que comienza a plantearse un cambio cualitativo dentro de la integración. Uno de esos momentos es la promulgación en 1975 de la ley federal norteamericana, *Public Law 94-142*, acerca de los derechos educativos de todos los niños con minusvalía, y que traducida al castellano lleva por título “*Acta de la Educación para Niños con Déficit*”. De acuerdo con Murphy (1996), esta ley prescribía una Educación apropiada, adecuada para todos los estudiantes con discapacidades, aunque con anterioridad a ese momento ya eran numerosos los Estados de la Unión que habían aprobado una legislación referente a la Educación Especial; ahora bien, con una realidad muy desigual –muchos niños excepcionales todavía no eran matriculados en colegios ordinarios–.

Murphy (1996) señala que, incluso anteriormente a la PL 94-142, ya existían referentes que cuestionaban la validez, efectividad y ética de la Educación Especial categórica, de la asignación de etiquetas de discapacidad a estudiantes y de la prescripción de métodos instruccionales específicos acordes. La intención era apostar en favor de un enfoque menos categórico para identificar y educar a estudiantes con las llamadas discapacidades medias–moderadas –como retraso mental educable, discapacidades de aprendizaje y problemas emocionales–. Otros empezaron a pedir la eliminación del sistema dual de Educación Especial/Educación Regular –ordinaria–, por ejemplo Gartner & Lipsky (1987) o Stainback & Stainback (1984).

El movimiento para establecer un sistema unitario de Educación para todos los estudiantes se conoció como la iniciativa de educación regular REI (*Regular Education Initiative*), surgido en los EE.UU. a mitad de los años 80 con ocasión de la polémica suscitada con la reforma de enseñanza que se propugnaba desde la Administración, por el cual los programas segregadores basados en categorías serían eliminados y la instrucción para todos los estudiantes se adaptaría con el fin

de cubrir las necesidades individuales dentro del contexto de la clase de Educación ordinaria. Se trataba de reformar la Educación Especial a través de la reforma de la Educación en general. El actual movimiento de inclusión es una extensión del REI, con algo menos de énfasis en una respuesta didáctica y organizativamente especial y bastante más en los estudiantes y en los programas.

Otro importante referente, sin el que difícilmente puede entenderse el proceso de integración y su evolución paradigmática hacia la inclusión, es el informe sobre necesidades educativas especiales que el Departamento de Educación y Ciencia británico encargó al Comité de investigación sobre la educación de los niños y jóvenes deficientes, conocido como Informe Warnock (1978) –*Warnock Report*–. Es sabida la amplia repercusión que este informe ha tenido en Europa y en el sistema educativo español, de manera que la Reforma de 1990 ha optado, entre otras, por esta fuente como uno de los referentes básicos para la vertebración de la respuesta a las necesidades educativas especiales.

Podríamos dar un paso más e intentar la respuesta a una cuestión clave, *¿qué hacer para conseguir una Escuela/Educación inclusiva?*, porque es cierto que la inclusión no crea los problemas, pero sí los deja al descubierto. Es evidente que los alumnos que fuerzan los límites del sistema son los que permiten observar la cruda realidad, la estrechez y las restricciones de la Escuela, y revelan la forma en la que nuestro sistema educativo debe crecer y mejorar para que se satisfagan las necesidades de todo el alumnado. Es necesario un replanteamiento del currículo, tendremos que cambiar la forma de enseñar, nuestras prácticas y métodos de enseñanza, explorando estilos más interactivos y comprometidos. Habrá que prestar más atención al clima social del centro, tendremos que apoyar al profesorado en sus esfuerzos para cambiar, ya que precisarán tiempo para la planificación, colaboración y preparación. El tipo de creatividad, instrucción multinivel y evaluación que necesita la inclusión hace necesario que los profesores dispongan de tiempo para planificar y pensar juntos.

De entre las características de un aula inclusiva, destacamos con Stainback & Stainback (1992), Ainscow (1995), Arnaiz (1996), Arnaiz & Ortiz (1997) y Carrión Martínez (2001) una serie de rasgos que pueden considerarse reveladores de una práctica educativa para todos:

- En primer lugar, señalar que la vida de aula debe estar presidida por una visión global de aceptación de la diferencia como algo fortalecedor del propio grupo; el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ser un proceso de vida que pose sobre el valor de la diversidad.

- En segundo lugar, destacar que desde el punto de vista curricular, especialmente en lo referente a contenidos y formas metodológicas y organizativas de la acción educativa con el grupo, es de interés la postura de Arnaiz (1996) cuando afirma que “*no se espera que los estudiantes consigan un currículum standard que no tenga en cuenta la diversidad de sus características y necesidades*”. Se debe partir de la idea de que el currículum es la consecuencia del esfuerzo de la Escuela por hacer una propuesta con capacidad para promover el desarrollo personal del que lo recibe, así como sus posibilidades de vivir y generar una sociedad mejor. Esto debe hacerse desde la aceptación de que tal currículo es la respuesta a una multiplicidad de personas y a un grupo en el que la heterogeneidad es carácter definitorio: hemos de hacer efectiva la idea de currículo como propuesta cultural reflexiva para responder a las necesidades de construcción personal y social.
- Pero la clave no está sólo en aspectos de carácter axiológico o de contenidos curriculares; es necesaria una revisión profunda de la acción metodológica y organizativa si se quiere que la inclusión se aproxime a los entornos de la realidad.
- Otro de los aspectos que puede considerarse básico para alcanzar una práctica escolar capaz de acoger a todos es la ayuda y estímulo al profesorado para que se convierta en el auténtico dinamizador del proceso hacia la escuela inclusiva.

3. Diseño de investigación

Desde la experiencia como docente del CAP y las observaciones y comentarios de nuestros colegas, nos planteamos la necesidad de indagar acerca del tipo de formación, y las vías de acceso a ella, que reciben los estudiantes que aspiran a profesores de Educación Secundaria referida a la atención educativa a alumnos con necesidades especiales, como parte de esa diversidad. Pero entendiendo que frente al paradigma de la *diversidad* se sitúa el de la *especificidad*, como aspecto clave que nos lleva a una oferta educativa a partir de las necesidades y características de cada uno de los alumnos, a una atención personalizada.

Nuestro presentimiento o presunción, utilizado como hipótesis de trabajo, no podía ser más negativa, ya que deseamos una educación de calidad para todos desde los paradigmas de *normalización* (hacer de la diferencia un valor, haciendo normal la diferencia) e *inclusión* (educación de todos y para todos) y, sin embargo, la formación que están recibiendo los aspirantes a profesores de Educación Secundaria desde ese perfil, “*para atender a la diversidad*”, al que hemos hecho

alusión en la fundamentación teórica, sencillamente no existe, e incluso parten de prejuicios e ideas que dificultan el proceso.

El acercamiento al problema objeto de investigación se planteó a través de la información facilitada por alumnos de ocho grupos diferentes matriculados en el Curso de Aptitud Pedagógica durante los años académicos 2003/04 y 2004/05 en la Universidad de Almería y que, según la intención manifestada, pretenden ser profesores de Educación Secundaria en los próximos años. La variabilidad en cuanto a niveles y tipos de estudios anteriores es enorme, pudiendo ir desde ciclos formativos a diplomaturas para terminar en licenciaturas o doctorados, y desde las tecnologías a la psicología, pasando por matemáticas, químicas o filologías.

3.1. Muestra e instrumentos utilizados

Si el universo de discurso son los estudiantes del CAP matriculados en la Universidad de Almería, la muestra se circunscribe a N=502 estudiantes pertenecientes a ocho grupos de clase, para lo que consideramos los diferentes estratos de población referidos a dos cursos académicos y a cuatro grupos en cada uno de ellos. Además del elemento temporal también se tomó en consideración, en la muestra estratificada, que estuviesen presentes de manera significativa las diferentes especialidades del CAP, de manera que la muestra quedó finalmente conformada como se indica a continuación.

1. Estudios Cursados	Frec.	Porc.
Diplomatura	215	42,8
Licenciatura	268	53,4
Doctorado	1	,2
Modulo	16	3,2
Otros	2	,4
Total	502	100,0

2. Sexo	Frec.	Porc.
Masculino	241	48,0
Femenino	261	52,0
Total	502	100,0

3. Edad	Frec.	Porc.
Menos 25 años	117	23,3
26 a 30 años	200	39,8
31 a 35 años	127	25,3
36 a 40 años	32	6,4
41 a 45 años	18	3,6
Más de 46 años	8	1,6
Total	502	100,0

Como se trata de aprovechar la ocasión recogiendo mucha información en poco tiempo y con escasos recursos, utilizamos como instrumento el cuestionario. Un cuestionario construido expresamente para ello y que validamos mediante juicio de expertos y una primera aplicación a una muestra piloto de veinte estudiantes. Cuidamos las condiciones de aplicación de manera que se garantizase la motivación (explicando en clase del CAP las razones de esta investigación),

facilitando todo tipo de aclaraciones, así como el tiempo necesario para responder de forma voluntaria a la información solicitada. La estructura de análisis del cuestionario quedó de la siguiente forma:

Núcleos de Análisis y Codificación de Variables				
I. Identificación	II. Formación	III. Actitudes	IV. Creencias	V. Ideas
1. Estudios	4. E. E.	13. Educación	17. Socialización	22. Especialistas
2. Sexo	5. N. E. E.	14. Atender	18. Rendimiento	23. Integración
3. Edad	6. Diversidad	15. Voluntarismo	19. Tutor	24. Específicos
	7. Integración	16. Beneficia	20. Tarea	25. Ordinarios
	8. Normalización		21. Orden	26. Ordinarias
	9. Adaptaciones			27. Padres
	10. Apoyo			28. Cambios
	11. EOE			29. Problemas
	12. Experiencia			30. Valoración

E.E. Educación Especial; N.E.E. Necesidades Educativas Especiales

Una vez codificadas las distintas variables se pasó a su análisis posterior, utilizando para ello el programa estadístico SPSS 12.0 para Windows. Como indicamos al principio, este es un primer informe –al que sucederán otros– de una investigación más amplia, y por razones de espacio no podemos extendernos, por lo que hemos desarrollado para la ocasión un tratamiento estadístico sencillo pero de alto valor y significatividad: el análisis de contingencias sobre estudios cursados con los que se accede al CAP, es decir, formación específica inicial y treinta cuestiones (ítems) agrupadas en torno a cuatro núcleos de análisis: formación, actitudes, creencias e ideas.

3.2. Interpretación de los datos y conclusiones

Tanto la interpretación de los datos como las posibles conclusiones que de ellos se pudieran deducir son abundantes y significativas, por lo que se precisa –y así se lo sugiero al lector– de una lectura atenta y reflexiva, de la que extraerán más información que la que nosotros podemos ofrecer en este apretado resumen. Por nuestra parte haremos algunos comentarios sobre los aspectos que consideramos más significativos, aunque va a ser difícil decidir cuáles son y prescindir de otros que también lo son, pero hay que priorizar en este informe.

El cuestionario utilizado como instrumento de recogida de información admite la posibilidad, al ser semiestructurado, de que la respuesta no se limite a SÍ o NO:

pedimos, en caso afirmativo, una información cualitativa que posteriormente, y con gran dificultad material, tratamos de tipificar para su análisis.

Aspectos relativos a formación

El primer núcleo de análisis lo constituye la *formación* que han conseguido los estudiantes aspirantes a profesores de Educación Secundaria una vez finalizado el CAP. Esta formación la cruzamos con el nivel de estudios con que acceden, con la pretensión de hacer hincapié en la vía de formación, ya que el CAP, salvo sensibilidad específica de los docentes que imparten los diferentes módulos, no tiene en programa módulo ni tema alguno de atención a alumnos con necesidades especiales.

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Conoces el término "Educación Especial"?

Recuento

		¿Conoces el término "Educación Especial"?					Total
		No	Medios de comunicación social	Revistas especializadas	Formación inicial	CAP	
Estudios cursados	Diplomatura	4	88	4	55	64	215
	Licenciatura	7	114	6	67	74	268
	Doctorado	0	1	0	0	0	1
	Módulo	1	5	0	2	8	16
	Otros	0	0	0	0	2	2
Total		12	208	10	124	148	502

Se puede comprobar que no pedimos tener conocimientos especializados, sólo a nivel informativo/divulgativo, con respuestas que indican las vías de información utilizada. Pese a ello llama la atención que, en primer lugar, 208 estudiantes conozcan el término *Educación Especial* a través de los medios de comunicación social, con lo que comporta de superficialidad e incluso de manipulación de la información. En segundo lugar, que 148 estudiantes obtengan la información a través del CAP, en donde no existe ningún módulo ni tema dedicado a Educación Especial, lo que indica superficialidad en su tratamiento y sensibilidad del profesorado que, sin necesidad de ello, dedican algunos minutos al tema. Sin embargo, sólo 10 estudiantes han obtenido información a través de revistas especializadas, no en el CAP ni en su formación inicial, siendo los únicos, de una muestra de 502, que realmente y de *motu proprio* tienen la información inicial necesaria.

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Conoces el término Necesidades Educativas Especiales?

Recuento

		¿Conoces el término Necesidades Educativas Especiales?					Total
		No	Medios de comunicación social	Revistas especializadas	Formación inicial	CAP	
Estudios cursados	Diplomatura	26	46	4	36	103	215
	Licenciatura	15	88	7	58	100	268
	Doctorado	0	1	0	0	0	1
	Módulo	1	3	0	2	10	16
	Otros	0	0	0	0	2	2
Total		42	138	11	96	215	502

Al interesarnos por el término *Necesidades Educativas Especiales*, que como es sabido se ha universalizado, obtenemos las mismas conclusiones que en el análisis del ítem anterior, con la dificultad añadida de que 42 estudiantes no conocen el término.

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Conoces el término "Atención a la diversidad"?

Recuento

		¿Conoces el término Atención a la diversidad?					Total
		No	Medios de comunicación social	Revistas especializadas	Formación inicial	CAP	
Estudios cursados	Diplomatura	24	37	3	24	127	215
	Licenciatura	23	65	9	46	125	268
	Doctorado	0	1	0	0	0	1
	Módulo	3	2	1	1	9	16
	Otros	0	0	0	0	2	2
Total		50	105	13	71	263	502

Interesante, por lo negativo, resulta comprobar que 50 estudiantes no conocen el término *Atención a la Diversidad*, cuando es de uso obligado en cualquier propuesta docente y desde la perspectiva sociológica con la inter y multiculturalidad.

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Conoces el significado de "Integración Escolar"?

Recuento		¿Conoces el significado de "Integración Escolar"?					Total
		No	Medios de comunicación social	Revistas especializadas	Formación inicial	CAP	
Estudios cursados	Diplomatura	25	60	3	21	106	215
	Licenciatura	29	86	8	48	96	267
	Doctorado	0	0	0	1	0	1
	Módulo	2	2	1	2	9	16
	Otros	0	0	0	0	2	2
Total		56	148	12	72	213	501

A la pregunta "¿conoces el significado de Integración Escolar?" sorprende que 56 estudiantes contesten que no, cuando desde el año 1970 se están buscando en nuestro país soluciones a la ubicación física de estudiantes con necesidades especiales, aspecto éste con el que se ha identificado la integración educativa. ¿Es que en los centros donde ellos estudiaron no había alumnos con NEE? ¿Ni en su barrio? ¿Ni en su familia? En esta ocasión tan sólo 12 estudiantes conocen la integración educativa a través de revistas especializadas, con lo que la perspectiva formativa no puede ser más pesimista, pese al buen predicamento de nuestros políticos administradores de la cosa educativa, quienes han creado unas expectativas falsas y frustrantes, primero con la integración (ubicación física), después con la atención a la diversidad (dejando de lado la especificidad) y hoy con la escuela inclusiva (donde ante la carencia de recursos materiales y humanos se habla de diversidad *por arriba* y diversidad *por abajo*).

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Conoces el término "Normalización", aplicado a la Educación de personas con NEE?

Recuento		¿Conoces el término "Normalización", aplicado a la Educación de personas con NEE?					Total
		No	Medios de comunicación social	Revistas especializadas	Formación inicial	CAP	
Estudios cursados	Diplomatura	111	18	3	15	68	215
	Licenciatura	114	45	7	39	63	268
	Doctorado	0	1	0	0	0	1
	Módulo	8	2	1	0	5	16
	Otros	0	0	0	0	2	2
Total		233	66	11	54	138	502

Sorprende aún más que la *normalización*, siendo un primer pilar sobre el que pivota la Educación Especial, sea desconocida por 233 estudiantes, que 54 lo conozcan de su formación inicial (posiblemente estudiantes de Magisterio), a través del CAP 138, con las limitaciones que anteriormente hemos comentado, y que sólo 11 lo conozcan a través de revistas especializadas.

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Conoces el significado del término "Adaptaciones Curriculares"?

Recuento		¿Conoces el significado del término "Adaptaciones Curriculares"?					Total
		No	Medios de comunicación social	Revistas especializadas	Formación inicial	CAP	
Estudios cursados	Diplomatura	62	24	4	11	114	215
	Licenciatura	84	42	5	26	111	268
	Doctorado	0	1	0	0	0	1
	Módulo	4	2	0	1	9	16
	Otros	0	0	0	0	2	2
Total		150	69	9	38	236	502

Constituyendo las adaptaciones curriculares la respuesta curricular y organizativa más significativa en el proceso de adecuación de la enseñanza a los contextos en los que se lleva a cabo, resulta de alta significatividad observar que 150 estudiantes no conocen ni siquiera el término *Adaptación Curricular*, y que además sea en el grupo de los diplomados y licenciados universitarios. Aumentan los conocedores mediante los medios de comunicación social (69) de lo que deducimos, por lo complicado del asunto, que la información está muy lejos del aspecto científico-técnico y muy próximo a la divulgación. Del mismo modo, aumenta el número de estudiantes que llegaron a esta información a través del CAP, donde materialmente es imposible abordar estudios de este calado. Resultando igualmente muy significativo que sólo 9 estudiantes lo conozcan a través de revistas especializadas; dicho de otra forma, en la medida en que les planteamos conocimientos más específicos y especializados, disminuye el número de estudiantes conocedores de los mismos.

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Conoces la labor de los “Profesores de Apoyo a la Integración”?

Recuento

		¿Conoces la labor de los “Profesores de Apoyo a la Integración”?					Total
		No	Medios de comunicación social	Revistas especializadas	Formación inicial	CAP	
Estudios cursados	Diplomatura	155	9	2	6	43	215
	Licenciatura	197	21	2	17	31	268
	Doctorado	0	1	0	0	0	1
	Módulo	13	0	0	0	3	16
	Otros	2	0	0	0	0	2
Total		367	31	4	23	77	502

La labor de los profesores de *Apoyo a la Integración* es realmente desconocida: sólo 4 estudiantes la conocen a través de las revistas especializadas, ya que cabe suponer que los 23 que lo hicieron mediante su formación inicial son estudiantes de Psicopedagogía o de Magisterio

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Conoces la labor de los Equipos de Orientación Educativa?

Recuento

		¿Conoces la labor de los Equipos de Orientación Educativa?					Total
		No	Medios de comunicación social	Revistas especializadas	Formación inicial	CAP	
Estudios cursados	Diplomatura	178	7	0	6	24	215
	Licenciatura	212	15	2	15	24	268
	Doctorado	0	0	0	1	0	1
	Módulo	12	0	0	0	4	16
	Otros	2	0	0	0	0	2
Total		404	22	2	22	52	502

Lo mismo hay que decir de los *Equipos de Orientación Educativa*, entendiendo que éstos tienen su ámbito de actuación en los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, luego, ¿500 estudiantes nunca se han tropezado con algún miembro de los equipos en su centro de estudios y en cualquiera de las etapas educativas por las que han pasado? ¿A quién atribuir esta responsabilidad, a los equipos, a los educadores, a la administración? Resulta cuando menos preocupante, cuando los datos cantan por sí solos que “un 9% de la población española, algo más de 3 millones y medio de personas, padece alguna discapacidad. El número de personas con alguna discapacidad en España es de 3.528.221. De ellas, un 58% son mujeres” (INE, 2002).

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Conoces algunas "Experiencias de Integración Educativa"?

Recuento

		¿Conoces algunas "Experiencias de Integración Educativa"?					Total
		No	Medios de comunicación social	Revistas especializadas	Formación inicial	CAP	
Estudios cursados	Diplomatura	190	7	1	4	13	215
	Licenciatura	231	11	1	8	17	268
	Doctorado	0	1	0	0	0	1
	Módulo	16	0	0	0	0	16
	Otros	1	0	0	0	1	2
Total		438	19	2	12	31	502

En cuanto a *Experiencias de Integración Educativa*, resulta extraordinariamente significativo que 438 estudiantes no conozcan experiencias de este tipo, cuando desde el curso académico 1982/83 se están llevando a cabo sobre una población matriculada en enseñanza obligatoria (6-16 años) y que en Andalucía supone un total de 27.106 estudiantes (Almería, 2.306) en julio del 2003 (CEC/JA, 2003).

Aspectos relativos a actitudes

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Tienes interés por los temas relativos a la Educación Especial?

Recuento

		¿Tienes interés por los temas relativos a la Educación Especial?					Total
		No	Familiar o persona cercana	Justicia social. Me preocupa no llegar a ellos	Motivación hacia los más necesitados. Es un reto	Es más difícil y delicada	
Estudios cursados	Diplomatura	17	4	125	23	46	215
	Licenciatura	9	7	138	31	83	268
	Doctorado	0	0	0	0	1	1
	Módulo	0	1	10	1	4	16
	Otros	0	0	1	0	1	2
Total		26	12	274	55	135	502

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Te sientes capaz de atender en tu futuro centro y aula a alumnos con NEE?

Recuento

		¿Te sientes capaz de atender en tu futuro centro y aula a alumnos con NEE?					Total
		No	Tengo conocimientos básicos	Tengo mucho interés. Supone un reto para mí	He tenido experiencias positivas	Me da miedo	
Estudios cursados	Diplomatura	145	5	4	4	57	215
	Licenciatura	148	5	6	6	103	268
	Doctorado	0	0	0	0	1	1
	Módulo	10	1	0	0	5	16
	Otros	1	0	0	0	1	2
Total		304	11	10	10	167	502

Tabla de contingencia Estudios Cursados * La educación de alumnos con NEE exige cierto grado de voluntarismo y algunas actitudes especiales

Recuento

		La educación de alumnos con NEE exige cierto grado de voluntarismo y algunas actitudes especiales					Total
		No	El voluntarismo es fundamental	Preocupación e interés por los demás	Paciencia y tranquilidad. Son alumnos diferentes a los demás	Más tiempo. Una atención especial	
Estudios cursados	Diplomatura	9	117	11	42	36	215
	Licenciatura	7	133	12	76	40	268
	Doctorado	0	0	0	1	0	1
	Módulo	0	8	0	6	2	16
	Otros	0	1	0	1	0	2
Total		16	259	23	126	78	502

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Es cierto que la integración educativa de alumnos con NEE beneficia a todos los alumnos?

Recuento

		¿Es cierto que la integración educativa de alumnos con NEE beneficia a todos los alumnos?					Total
		No	Todos aprendemos de todos. Incremento de experiencias	Enseña a ser más tolerantes	La diversidad es un valor en educación	Hay un aprendizaje recíproco	
Estudios cursados	Diplomatura	117	79	6	10	3	215
	Licenciatura	134	101	14	11	8	268
	Doctorado	0	1	0	0	0	1
	Módulo	5	10	0	0	1	16
	Otros	1	0	0	0	1	2
Total		257	191	20	21	13	502

Si en las actitudes tiene un peso importante el componente creencias, y éstas a su vez se encuentran matizadas por la formación, lo que a su vez se concreta en ideas y, de nuevo, constituyen la base de la conducta, es decir, las actitudes; resulta claro que cuando la formación es escasa o inexistente, la ignorancia y/o miedo llevan al rechazo, como históricamente ha sido habitual en Educación Especial. En el primer núcleo de análisis, *formación*, hemos podido comprobar el alto grado de carencias formativas, lo que nos lleva a pensar, y en este caso los datos hablan por sí solos, que las actitudes son de rechazo, de marginación o de segregación, propiciadas por el desconocimiento y por la ignorancia. Aspecto chocante y contradictorio cuando, desde diferentes planteamientos sociológicos y educativos, seguimos teorizando sobre la cultura de la diversidad y de la inclusión.

Aspectos relativos a creencias

Tabla de contingencia Estudios Cursados * La integración de alumnos con NEE ayuda a su socialización

Recuento

		La integración de alumnos con NEE ayuda a su socialización					Total
		No	Adquieren conocimientos para la vida	Le dan oportunidad de Integración	Ayuda a conocer otras actitudes	Aprenden a convivir	
Estudios cursados	Diplomatura	125	6	8	1	75	215
	Licenciatura	131	12	5	6	114	268
	Doctorado	1	0	0	0	0	1
	Módulo	7	0	0	1	8	16
	Otros	1	0	0	0	1	2
Total		265	18	13	8	198	502

Tabla de contingencia Estudios Cursados * La integración de alumnos con NEE baja el rendimiento global de la clase

Recuento

		La integración de alumnos con NEE baja el rendimiento global de la clase					Total
		No	Son más lentos. Van más despacio	El profesor tiene que volver a explicar de nuevo lo ya explicado	Los profesores se paran más con los alumnos de NEE	El ritmo no puede ser uniforme	
Estudios cursados	Diplomatura	13	12	123	42	25	215
	Licenciatura	15	17	141	55	40	268
	Doctorado	0	0	0	1	0	1
	Módulo	0	0	10	5	1	16
	Otros	0	0	1	1	0	2
Total		28	29	275	104	66	502

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿El profesor tutor está preparado para atender a los alumnos con NEE?

Recuento

		¿El profesor tutor está preparado para atender a los alumnos con NEE?					Total
		No	Hay que tener las herramientas suficientes	Supone mucho trabajo	Deben tener formación pedagógica específica para ello	Deben estar respaldados por otras personas especializadas	
Estudios cursados	Diplomatura	125	7	8	73	2	215
	Licenciatura	160	7	10	86	5	268
	Doctorado	0	0	0	1	0	1
	Módulo	9	0	1	5	1	16
	Otros	1	0	0	1	0	2
Total		295	14	19	166	8	502

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿La integración de alumnos con NEE dificulta la tarea docente?

Recuento

		¿La integración de alumnos con NEE dificulta la tarea docente?					Total
		No	Hay que prestarles una atención especial	Hay que dedicarles más tiempo y es más fastidioso para los demás	Necesita docentes especialistas	Son niños especiales	
Estudios cursados	Diplomatura	9	124	41	34	7	215
	Licenciatura	13	129	53	63	10	268
	Doctorado	0	0	0	1	0	1
	Módulo	0	8	4	3	1	16
	Otros	0	1	0	0	1	2
Total		22	262	98	101	19	502

Tabla de contingencia Estudios Cursados * La integración de alumnos con NEE influye en el mantenimiento del orden y la disciplina

Recuento

		La integración de alumnos con NEE influye en el mantenimiento del orden y la disciplina					Total
		No	Hay que programar todo más	La disciplina será mayor	Les aporta valores socializados	Depende de la autoridad del docente	
Estudios cursados	Diplomatura	15	116	42	12	30	215
	Licenciatura	14	123	58	13	60	268
	Doctorado	0	0	1	0	0	1
	Módulo	0	6	7	0	3	16
	Otros	0	1	0	0	1	2
Total		29	246	108	25	94	502

No es de extrañar que las creencias originen conductas (actitudes) de rechazo, dada la escasa formación que reciben estos estudiantes. Al observar los datos referidos a los cinco ítems que integran el núcleo de análisis denominado *creencias* podemos constatar que, según respuestas: la integración no ayuda a la socialización, baja el rendimiento global de la clase, que los profesores-tutores no están preparados para atender a estos alumnos, que estos alumnos dificultan las tareas docentes y que influye en el mantenimiento del orden y de la disciplina. Ante esta cruda realidad, nada que decir *a priori*, pues se requiere un análisis pormenorizado de todos los datos relativos a esos cinco ítems, donde el lector seguro que encontrará más razones para argumentar nuestra idea: *la formación inicial referida a los aspectos pedagógicos, psicológicos y didácticos que reciben los aspirantes a profesores de Educación Secundaria es realmente inexistente.*

Aspectos relativos a ideas

Las ideas, como resultado del proceso formal (formación, actitudes, creencias), suponen el pensamiento de base sobre el que construir el quehacer educativo, que no se cierra en ellas como producto final, sino que vuelve a actuar sobre la formación e inicia, de nuevo, el ciclo. Es por ello que, al observar los nueve ítems que integran la unidad de análisis denominada *ideas*, y al cruzar sus datos con los estudios cursados, aparecen los nueve aspectos clave con los que el futuro profesor de Educación Secundaria construye su quehacer cotidiano en relación a los alumnos con necesidades especiales. Razón por la que consideramos a esta última unidad de análisis concluyente respecto a nuestro objetivo y, por ello, debemos destacar, a modo de conclusión, algunos de los resultados, ciertamente sorprendentes.

Tabla de contingencia Estudios Cursados * La integración de alumnos con NEE es una tarea de especialistas

Recuento

		La integración de alumnos con NEE es una tarea de especialistas					Total
		No	Están mejor preparados	Hay que tener gente con más preparación específica	Son niños especiales	Deben contar con especialistas de apoyo	
Estudios cursados	Diplomatura	8	133	4	6	64	215
	Licenciatura	10	148	6	13	91	268
	Doctorado	0	1	0	0	0	1
	Módulo	1	9	0	0	6	16
	Otros	0	1	0	1	0	2
Total		19	292	10	20	161	502

Consideran 483 estudiantes (un 96,20%) que la integración de alumnos con necesidades educativas especiales es tarea de especialistas, con lo que entraríamos en contradicción con respecto a los ideales e intereses de la educación inclusiva, siendo ésta el último gran logro de la Educación Especial.

Tabla de contingencia Estudios Cursados * Existe falta de preparación del profesor ordinario de aula para asumir el reto de la integración educativa de alumnos con NEE

Recuento

		Existe falta de preparación del profesor ordinario de aula para asumir el reto de la integración educativa de alumnos con NEE					Total
		No	Deberían estar formados en Educación Especial	Es ahora cuando se les está dando importancia y queda mucho	No están preparados para asumir el reto que la ley les impone	Por desinterés	
Estudios cursados	Diplomatura	8	125	10	44	28	215
	Licenciatura	4	131	14	66	53	268
	Doctorado	0	1	0	0	0	1
	Módulo	0	7	0	7	2	16
	Otros	0	1	0	0	1	2
Total		12	265	24	117	84	502

Consideran 490 estudiantes (un 97,61%) que existe falta de preparación en el profesor ordinario de aula para asumir el reto que supone la integración: quizás sea el motivo por el que atribuyen a especialistas la educación de estos alumnos.

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Es más eficaz la educación de alumnos con NEE en centros específicos?

Recuento

		¿Es más eficaz la educación de alumnos con NEE en centros específicos?					Total
		No	Todos los alumnos están al mismo nivel	Los atienden profesores especialistas	Se les presta más atención	Tiene que haber discriminación según las capacidades	
Estudios cursados	Diplomatura	10	12	121	30	42	215
	Licenciatura	16	7	130	44	71	268
	Doctorado	0	0	0	1	0	1
	Módulo	0	0	11	4	1	16
	Otros	0	1	0	0	1	2
Total		26	20	262	79	115	502

Consideran 456 estudiantes (un 90,84%) que es más eficaz la educación de alumnos con necesidades especiales en centros específicos, con lo que un sencillo análisis nos demuestra la evidencia de que las carencias formativas del profesorado traen como consecuencia la segregación hacia los centros específicos atendidos por especialistas. Desde estas conclusiones, se nos pone de manifiesto no sólo la contradicción respecto a la innovación educativa en nuestros días, sino además el retroceso respecto a las conquistas de los últimos treinta años en nuestro país. Más preocupante aún es el hecho de que la Educación Secundaria requiere formación, actualización, motivación e innovación en sus estructuras curriculares y organizativas si se quiere afrontar la crisis actual en la que está inmersa, y un elemento clave es la formación específica a la que estamos haciendo continua referencia.

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Deben implicarse los padres de alumnos con NEE en el centro educativo de sus hijos?

Recuento

		¿Deben implicarse los padres de alumnos con NEE en el centro educativo de sus hijos?					Total
		No	Deben seguir la evolución de su hijo	No sólo ellos, sino los padres de todos los alumnos	Sí, para continuar la formación en casa	Influye positivamente en la motivación del alumno	
Estudios cursados	Diplomatura	13	12	112	41	37	215
	Licenciatura	8	20	130	58	52	268
	Doctorado	0	0	0	1	0	1
	Módulo	0	0	7	6	3	16
	Otros	0	0	1	0	1	2
Total		21	32	250	106	93	502

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Requiere la integración de alumnos con NEE cambios significativos en centro o aula?

Recuento

		¿Requiere la integración de alumnos con NEE cambios significativos en centro o aula?					Total
		No	En la metodología de la enseñanza	En las actitudes de los profesores	Adaptarse a todas las necesidades	Perfeccionamiento continuo del profesorado	
Estudios cursados	Diplomatura	11	126	7	40	31	215
	Licenciatura	8	145	11	51	53	268
	Doctorado	0	1	0	0	0	1
	Módulo	0	5	1	6	4	16
	Otros	0	1	0	0	1	2
Total		19	278	19	97	89	502

Por otra parte, destacar como aspectos positivos el hecho de que 481 estudiantes (un 95,82%) piensen que los padres deben implicarse en el centro educativo de sus hijos, junto a que 483 estudiantes (un 90,21%) manifiesten que la integración de alumnos con necesidades especiales requiere cambios significativos en el centro (curriculares y organizativos, un 95,41%) y en el aula.

Tabla de contingencia Estudios Cursados * ¿Supone la integración de alumnos con NEE problemas de tipo organizativo y curricular en el centro y aula?

Recuento

		¿Supone la integración de alumnos con NEE problemas de tipo organizativo y curricular en el centro y aula?					Total
		No	Es necesario hacer cambios en el aula	Hay que organizar mejor el tiempo	Hay que explicarles otras cosas	Hay que adaptar el currículum	
Estudios cursados	Diplomatura	15	5	9	127	59	215
	Licenciatura	8	5	16	157	82	268
	Doctorado	0	0	0	1	0	1
	Módulo	0	1	0	9	6	16
	Otros	0	0	0	2	0	2
Total		23	11	25	296	147	502

En cuanto *prospectiva*, manifestar nuestro deseo de que con los datos que aportamos (parte de un estudio más extenso y que posteriormente se publicará) se tome en consideración el valor y trascendencia de la formación inicial específica en aspectos pedagógicos, psicológicos y didácticos de los futuros profesores de Educación Secundaria, y que el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, surgido al amparo del R. D. 56/2005, la Ley Orgánica

de Educación (LOE) y las directrices de la Comisión Europea para potenciar las políticas educativas en el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior, nos sitúan en el camino de las soluciones reivindicadas por grupos de investigación, departamentos y diversos colectivos desde hace muchos años.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (1995). "Special Needs through school improvement; school improvement through Special Needs". En CLARK, A., A. DYSON & A. MILLVARD (eds.), *Towards Inclusive Schools?* Londres, David Fulton Pub., 63-77.
- ALBA PASTOR, C., M. P. SÁNCHEZ HÍPOLA & J. A. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ (2005). *Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Universidad Complutense.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1997). "Integración, segregación, inclusión". En P. ARNAIZ & D. HARO (eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia, 313-353.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- ARNAIZ, P. & M. C. ORTIZ (1997). "El derecho a una educación inclusiva". En A. SÁNCHEZ PALOMINO & J. A. TORRES GONZÁLEZ (coords.), *Educación Especial: una perspectiva curricular, organizativa y profesional, I*. Madrid: Pirámide.
- BAKER, E. T., M. C. WANG & H. J. WALBERG (1995). "The effects of inclusion on learning". *Educational Leadership*, 52 (4), 33-35.
- CARRIÓN MARTÍNEZ, J. J. (2001). *Integración escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.
- COMISIÓN EUROPEA: DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). *Dirección General XXII*. Bruselas: Comisión Europea.
- CUEVAS LÓPEZ, M. ET AL. (coords.) (2004). *Atención a la diversidad y calidad educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ESPAÑA: MEC (2002). *La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*.
- ESPAÑA: MEC (1990). *La Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo*.
- ESPAÑA: MEC (1970). *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*.

- GARCÍA PASTOR, C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: EUB.
- ORTIZ GONZÁLEZ, M. C. (1996). "De las necesidades educativas especiales a la integración". *Revista Siglo Cero*, 16. Vol. 27 (2), 5-13.
- RIGO CARRATALÁ, E. (1995): "Las necesidades educativas especiales y algunas de sus implicaciones en el ámbito de los servicios, los profesionales y el currículum". En SALVADOR MATA, LEÓN GUERRERO & MIÑÁN ESPIGARES (eds.). *Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Granada: I.C.E. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, 113-123.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2001): "Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 41. Zaragoza: AUFOP, 223-248.
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. & J. A. TORRES GONZÁLEZ (1996). "Necesidad de reprofesionalización del docente para dar respuesta a la diversidad de los alumnos en el nuevo sistema educativo". *Comunicación a las XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. 26 al 29 de Marzo 1996, 242-250.
- STAINBACK, S. & W. STAINBACK (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAINBACK, S. & W. STAINBACK (1996). *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul Bookes Publishing Company.
- STAINBACK, S. & W. STAINBACK (eds.) (1992). *Educación Inclusiva*. Madrid: Narcea.
- STAINBACK, S. & W. STAINBACK (1990). *Support networks for inclusive schooling*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- STAINBACK, S. & W. STAINBACK (1987). "Integration versus Cooperation: A Commentary on Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility". *Exceptional Children*, 54 (1), 66-68.
- TIRADO, V. (1993). "Características de la diversidad en la ESO". *Aula*, 12, 51-56.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- UNESCO & MEC (1994). *Informe final. Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- VLACHOU, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- WANG, M. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

WANG, M. C. & M. C. REYNOLDS (1996). "Progressive Inclusion: Meeting New Challenges in Special Education". *Theory into Practice*, 35, nº 1, 20-25.

Páginas web

E-EUROPE (2002): http://europa.eu.int/information_society/eeurope/index_en.htm. (Consultada 20.06.2002)

GRAU RUBIO, C. (2001). *La formación del profesorado de educación especial*. <http://dewey.uab.es/pmarques/evdioe.htm>. (Consultada 30.07.2006).