

Detección de las necesidades formativas referidas al ámbito de conocimiento del profesorado de educación secundaria en procesos de atención a la diversidad

M^a Jesús Colmenero Ruiz

Universidad de Jaén

Fecha de recepción: 01-06-07

Fecha de aceptación: 18-07-07

Resumen

Este artículo describe una investigación, de corte cuantitativo (cuestionario), que se llevó a cabo en la provincia de Jaén durante los años 2001-2004 con la finalidad de detectar qué tipo de necesidades formativas presentan los profesores de Educación Secundaria, así como analizar las percepciones, creencias y actitudes de este colectivo con respecto a la atención a la diversidad. En este trabajo vamos a centrarnos sólo en una parte de la investigación, que consiste básicamente en averiguar, qué necesidades formativas referidas al ámbito del conocimiento, demanda el profesorado de Educación Secundaria en procesos de atención a la diversidad.

Palabras clave: Necesidades formativas, Formación Inicial, Educación Secundaria, Atención a la Diversidad.

Summary

This article describes an investigation type quantitative (questionnaire) that was carried out in the province of Jaén during the period 2001-2004. The purpose was to detect what types of formative needs the teachers of Secondary Education has, as well as to analyze the perceptions, beliefs and attitudes of this group with respect to the attention to the diversity. In this work we show only a part of the investigation, that consists basically to find out, what formative needs referred to the area of the knowledge, demand the teachers of Secondary Education in processes of attention to the diversity.

Key words: Formative needs, Initial formation, Secondary education, Attention to the diversity.

1. Introducción

Resulta fundamental, ya en el siglo XXI, echar una mirada hacia atrás para analizar lo que con respecto a la integración educativa se ha venido realizando en nuestros centros educativos. Indudablemente se ha mejorado mucho pero entendemos que no lo suficiente como para afirmar que los problemas de segregación y exclusión han sido erradicados de nuestros centros educativos. El

propósito de este trabajo se centra en indagar, conocer y estudiar las concepciones y percepciones, así como las necesidades formativas que tienen y demandan los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén sobre el proceso de atención a la diversidad, de qué forma atienden a alumnos con necesidades educativas especiales, apoyándonos para ello en las contradicciones y problemas que se detectan en el proceso de integración y que ya fueron descritas por Zabalza Beraza (1995).

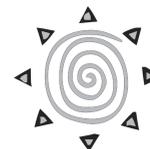
Es básico detectar cuáles son las percepciones de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria sobre el complejo mundo de la diversidad, cómo lo afrontan diariamente, con qué estrategias, qué necesidades formativas plantean... En base a estos resultados, se podrán modificar y ampliar determinadas cuestiones del plan de estudios de diferentes especialidades ya que como afirma De Vicente Rodríguez (2004, 433-434) *“es de suma importancia que los formadores de profesores conozcan el pensamiento de sus estudiantes, de forma que les ayude a diseñar estrategias más efectivas para enseñar a enseñar y a planificar estrategias de cambio en las creencias iniciales de los estudiantes de profesorado”*. A veces, no nos detenemos a pensar y reflexionar lo relevante que supone el conocimiento de las percepciones, actitudes, creencias y cómo éstas juegan un papel destacado en el proceso de convertirse en profesor (Stuart y Tatto, 2000; Chan y Elliott, 2004; Tigchelaar y Korthagen, 2004). Es necesario, por tanto, analizar y profundizar en los aspectos que puedan favorecer y entorpecer tanto a la formación inicial (misión que se asigna a la universidad) como al desarrollo profesional del docente (misión que se asigna a los centros de profesores fundamentalmente) e intervenir adecuadamente para que los profesores trabajen en condiciones adecuadas y rindan al máximo (Miller, Brownell y Smith, 1994; Smith y otros, 1994).

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

La formación del profesorado desde los planteamientos para la diversidad ha de ser un elemento esencial en lo referente a la dotación de conocimientos para afrontar el reto docente integrador. Para ello, el profesional debe contar con una sólida preparación que le conduzca a considerar la necesidad divulgadora de una educación para todos y cada uno de los alumnos, que sepa modificar los centros y aulas para posibilitar aprendizajes significativos en todos sus alumnos..., todo ello desde la compleja tarea de una actuación flexible.

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

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



(Cuadrado, Davara, López y Murillo (1998: 94); Garrido y su equipo de trabajo (2002: 71); Díaz Pareja (2004); Moliner (2004); Alzina (2004); VV.AA., 2005)).

2. Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación es indagar, conocer y estudiar las concepciones y percepciones, así como las necesidades formativas que tienen y demandan los profesores de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Jaén sobre el proceso de atención a la diversidad, de qué forma atienden a alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, tal y como hemos dicho al inicio, este estudio es sólo una parte de la investigación en la que pretendemos conocer qué necesidades formativas, desde una perspectiva curricular, demandan los profesores de Educación Secundaria de la provincia de Jaén.

3. Muestra y recogida de datos

El estudio se ha basado en la recogida de opiniones de profesores de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Tras la elaboración del cuestionario, se procedió al envío del mismo a los 3.415 profesores/as que era la población total de profesores, siendo al final la muestra productora de 407 datos.

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

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

Tabla 1. Muestra

Siguiendo las propuestas y criterios para la confección de instrumentos, finalmente elaboramos el instrumento de recogida de datos atendiendo a este diseño:



Figura 1. Elaboración del cuestionario

Teniendo claros cuáles iban a ser los objetivos de nuestra investigación, formulamos cuatro dimensiones que consideramos abarcan aquellos aspectos que nos interesa analizar y que constituyen el eje vertebrador de nuestro cuestionario, teniendo en cuenta que el apartado A, se refiere a los datos sociodemográficos, en los que se intentará recabar información sobre los centros y profesores de nuestro estudio.

B. Actitud hacia la atención a la diversidad: queríamos conocer cómo era la actitud de los profesores hacia la atención a la diversidad y, hasta qué punto, influía ésta en el desempeño de su actividad profesional.

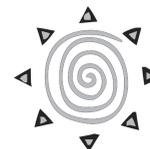
C. Conocimientos sobre Educación Especial y procesos de atención a la diversidad: nos interesaba conocer qué tipo de formación habían recibido los profesionales de nuestro trabajo, si había sido suficiente y adecuada.

D. La integración y la atención a la diversidad en el centro y en el aula: relacionada con el currículum que siguen y el modelo organizativo del aula, así como la intervención para atender a la diversidad.

E. Necesidades formativas del profesor en procesos de atención a la diversidad: queríamos valorar las necesidades formativas sobre Educación Especial y atención a la diversidad, en relación al ámbito del conocimiento, al organizativo y al curricular.

Con ello se genera una primera versión del cuestionario, escala tipo Likert (cuyas respuestas oscilaban entre 1 y 5; siendo 1 “Plenamente de acuerdo” y 5 “Totalmente en desacuerdo”), que se sometió a la validación de 8 expertos, profesores de universidad, a los que se les pidió que valoraran y validaran el cuestionario. Con las modificaciones y sugerencias incorporadas al cuestionario, elaboramos un cuestionario de validación, el cual se les pasó a 10 profesores de un instituto de Educación Secundaria de la localidad de Torredonjimeno (Jaén) que en líneas generales podemos explicar que los apartados hacen referencia a los siguientes aspectos:

- a. Pertinencia de la/s pregunta/s para el logro del objetivo que se pretende.
- b. Claridad del lenguaje empleado en su redacción.



c. Suficiencia en el número de preguntas para el logro del objetivo.

d. Valoración global de la propuesta de cuestionario.

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

D I M E N S I O N E S	APARTADO A. DATOS SOCIODEMO- GRÁFICOS	B. ACTITUD HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	C. CONOCIMIENTOS SOBRE E.E. Y PROCESOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	D. LA INTEGRACIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CENTRO Y EN EL CURRÍCULO	E. NECESIDADES FORMATIVAS PROFESOR TUTOR EN PROCESOS DE A.D.
	INDICADORES				
	<p>CENTROS</p> <ul style="list-style-type: none"> ▣ Tipo de centro ▣ Número de habitantes de la población dónde se ubica el centro <p>PROFESIONALES</p> <ul style="list-style-type: none"> ▣ Sexo ▣ Edad ▣ Experiencia ▣ Antigüedad en el centro ▣ Formación de acceso ▣ Años de experiencia con alumnos de integración ▣ Función desempeñada <p>ITEMS:</p> <p>1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Atención a la diversidad ▣ Actitudes de los profesores ▣ Atención dedicada ▣ Responsabilidad del profesor tutor ▣ Responsabilidad del profesor de apoyo a la integración <p>ITEMS:</p> <p>19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Formación inicial ▣ Prácticas ▣ Actitudes de los profesionales ▣ Formación permanente ▣ Conocimiento sobre estrategias <p>ITEMS:</p> <p>35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43 (43.1, 43.2, 43.3, 43.4, 43.5, 43.6, 43.7), 44 (44.1., 44.2, 44.3), 45 (45.1, 45.2, 45.3, 45.4, 45.5), 46 (46.1, 46.2, 46.3, 46.4, 46.5, 46.6), 47 (47.1, 47.2, 47.3, 47.4, 47.5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Proyecto de Centro ▣ Procesos de adaptación ▣ Intervención de los profesionales ▣ Trabajo cooperativo <p>ITEMS:</p> <p>48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61 (61.1, 61.2, 61.3, 61.4), 62 (62.1, 62.2, 62.3, 62.4, 62.5, 62.6), 63, 64 (64.1, 64.2, 64.3, 64.4), 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▣ Necesidades de formación ▣ Ámbito del conocimiento ▣ Ámbito organizativo ▣ Ámbito curricular <p>ITEMS:</p> <p>75 (75.1, 75.2, 75.3, 75.4, 75.5), 76 (76.1, 76.2, 76.3, 76.4, 76.5), 77 (77.1, 77.2, 77.3, 77.4, 77.5, 77.6)</p>

Figura 2. Dimensiones del cuestionario. Fuente: adaptado de Torres González

3.1. Validez del cuestionario

Se denomina validez de un instrumento “*al grado en que mide lo que pretende medir*” (Bisquerra, 1996: 91), es decir, un cuestionario será válido si mide verdaderamente lo que dice medir.

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

3.2. Fiabilidad del cuestionario

Entendemos por fiabilidad “el grado de consistencia del instrumento de medida” (Bisquerra, 1996: 92), es decir, un instrumento será fiable si produce en todas las ocasiones resultados similares en unas condiciones constantes” (Bell, 2002).

Para obtener el coeficiente de fiabilidad, utilizamos el modelo alpha de Cronbach, que es el que utiliza por defecto el procedimiento Análisis de fiabilidad del SPSS, una herramienta informática para análisis estadísticos, que es el que nosotros vamos a utilizar, concretamente el SPSS 12. Tras los oportunos pasos, el coeficiente de fiabilidad alpha obtenido es de 0,946.

3.2.1. Alpha de Cronbach

Cómo nos indican Pardo Merino y Ruiz Díaz (2002: 598) “los valores por encima de 0,8 se suelen considerar meritorios y los valores por encima de 0,9” y, para Thorndike (1997), es aceptable a partir de 0,6. De todas formas, se deduce que nuestro cuestionario tiene una fiabilidad muy alta, ya que el coeficiente está próximo a 1 que sería la correlación perfecta.

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

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

Tabla 2. Fiabilidad de las dimensiones del cuestionario

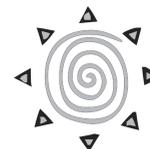
Teniendo en cuenta que el número de ítems se reduce considerablemente, los coeficientes de fiabilidad son bastante altos ya que oscilan entre 0,674 y 0,965. Podemos asegurar que todas y cada una de las dimensiones mide lo que pretende medir.

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

3.2.2. Dos mitades

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

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



Tras saber que en el modelo de las dos mitades, el coeficiente es superior a 0,8, podemos concluir diciendo que el instrumento que hemos confeccionado, y al que le hemos bautizado como P.E.N.F.O.R.P.A.D., es absolutamente válido y fiable.

4. Análisis de datos

Antes de nada, es importante aclarar que para el análisis de los datos, hemos utilizado el programa informático SPSS versión 12 (Statistical Product and Service Solutions), una potente herramienta de tratamiento de datos y análisis estadístico.

Una vez “vaciados” todos los datos, que previamente hemos obtenido de todos y cada uno de los 107 cuestionarios recogidos, en la matriz de datos, (también denominada “Editor de datos”) del programa citado anteriormente, comenzamos a interesarnos en qué consiste verdaderamente aquello que hemos denominado “Análisis de datos”. Siguiendo a Pardo Merino y Ruiz Díaz (2002), éste engloba “un conjunto de procedimientos diseñados para seleccionar datos, describirlos y extraer conclusiones de ellos” (163).

5. Resultados de los datos

Para contestar a esta pregunta, vamos a extraer del cuestionario elaborado el ítem 7, y lo vamos a someter a un análisis descriptivo, comentando la frecuencia, el porcentaje, el porcentaje válido y el acumulado (recordamos que para la realización de este análisis descriptivo, nos hemos ayudado del programa estadístico SPSS11). Asimismo, ofrecemos un diagrama de barras para su mayor clarificación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
75.1. Fundamentos, principios y filosofía de la integración	Válidos	Plenamente de acuerdo	32	7,9	8,4	8,4
		De acuerdo	126	31,0	32,9	41,3
		Indiferente	111	27,3	29,0	70,2
		En desacuerdo	64	15,7	16,7	86,9
		Totalmente en desacuerdo	50	12,3	13,1	100,0
		Total	383	94,1	100,0	
	Perdidos	-9	24	5,9		
	Total	407	100,0			
75.2. Características que suelen presentar los distintos alumnos con déficits	Válidos	Plenamente de acuerdo	86	21,1	22,3	22,3
		De acuerdo	165	40,5	42,7	65,0
		Indiferente	56	13,8	14,5	79,5
		En desacuerdo	51	12,5	13,2	92,7
		Totalmente en desacuerdo	28	6,9	7,3	100,0
		Total	386	94,8	100,0	
	Perdidos	-9	21	5,2		
	Total	407	100,0			
75.3. Modelos y formas de llevar a cabo la integración	Válidos	Plenamente de acuerdo	110	27,0	28,6	28,6
		De acuerdo	132	32,4	34,3	62,9
		Indiferente	58	14,3	15,1	77,9
		En desacuerdo	55	13,5	14,3	92,2
		Totalmente en desacuerdo	30	7,4	7,8	100,0
		Total	385	94,6	100,0	
	Perdidos	-9	22	5,4		
	Total	407	100,0			

			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
75.4. Legislación sobre integración	Válidos	Plenamente de acuerdo	44	10,8	11,5	11,5
		De acuerdo	105	25,8	27,3	38,8
		Indiferente	114	28,0	29,7	68,5
		En desacuerdo	69	17,0	18,0	86,5
		Totalmente en desacuerdo	52	12,8	13,5	100,0
	Perdidos	Total	384	94,3	100,0	
		-9	22	5,4		
		-8	1	0,2		
Total	Total	23	5,7			
Total	Total	407	100,0			
75.5. Identificación de las necesidades de aprendizaje que presentan los alumnos	Válidos	Plenamente de acuerdo	109	26,8	27,9	27,9
		De acuerdo	143	35,1	36,7	64,6
		Indiferente	59	14,5	15,1	79,7
		En desacuerdo	53	13,0	13,6	93,3
		Totalmente en desacuerdo	26	6,4	6,7	100,0
	Perdidos	Total	390	95,8	100,0	
		-9	17	4,2		
		Total	407	100,0		
75.6. Conocimiento de técnicas de trabajo	Válidos	Plenamente de acuerdo	126	31,0	32,5	32,5
		De acuerdo	131	32,2	33,8	66,2
		Indiferente	57	14,0	14,7	80,9
		En desacuerdo	43	10,6	11,1	92,0
		Totalmente en desacuerdo	31	7,6	8,0	100,0
	Perdidos	Total	388	95,3	100,0	
		-9	18	4,4		
		-8	1	0,2		
Total	Total	19	4,7			
Total	Total	407	100,0			

Tabla 3. Análisis descriptivo del ítem 7

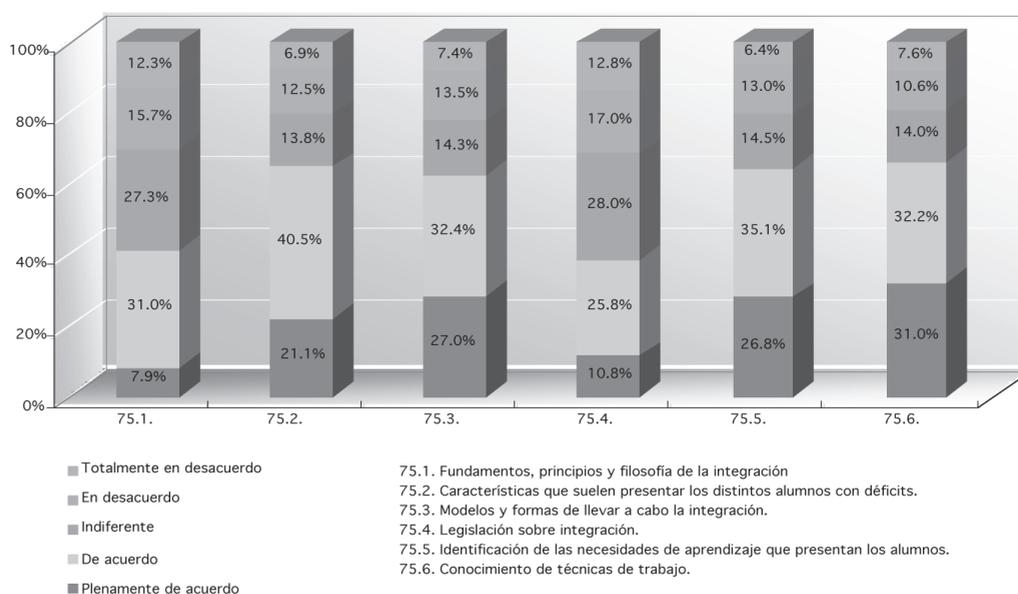
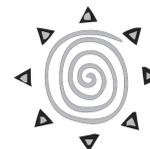


Gráfico 1. Valor de las siguientes necesidades formativas referidas al ámbito de conocimiento que tenga sobre la Educación Especial y la atención a la diversidad



Referencias

- ALZINA, P. (2004): «Hacia una educación más inclusiva». *Cuadernos de Pedagogía*, 335, 36-39.
- BELL, J. (2002): *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- BISQUERRA, R. (1996): *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. Barcelona, CEAC.
- CHAN, K.W. y ELLIOTT, R.G. (2004): «Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning». *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- CRESWELL, J.W. (2002): *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey/United States of America, Pearson Education.
- CUADRADO, I.; DAVARA, L.; LÓPEZ, M. y MURILLO, M. (1998): *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Pensamiento del Profesorado sobre la Necesidad de Adaptación de Materiales Didácticos* (Tomo II). Extremadura, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- DE VICENTE RODRÍGUEZ, P.S. (2004): «Creencias y teorías implícitas del profesor». En F. SALVADOR, J.L. RODRÍGUEZ y A. BOLIVAR (Directs.) *Diccionario Enciclopédico de Didáctica (Vol.II)*. Archidona (Málaga), Aljibe, 445-447.
- DÍAZ PAREJA, E.M^a. (2004): «La colaboración como estrategia formativa en la escuela abierta a todos». En R.E. VALLE y E.J. DÍEZ (Coords.). *Educación y diversidad: Comunidades Educativas. Actas del II Congreso Internacional y de las XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial*. León, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, 1-7.
- GARRIDO, J. (2002): «Desarrollo de la competencia integradora en el profesorado». En R. MARCHENA y J.D. MARTÍN (Coords.). *De la integración a una educación para todos. La atención a la diversidad desde la Educación Primaria a la Universidad*. Madrid, Madrid, CEPE, 71-88.
- MILLER, M.; BROWNELL, S. y SMITH, S. (1994): *Determinants of Teacher Satisfaction among Special Educators*. Paper presented Reunion Annual de la AERA. New Orleans.
- MOLINER, O. (2004): «Diversificar la práctica docente en ESO... ¿o lo damos todo por perdido?» En R.E. VALLE y E.J. DÍEZ (Coords.). *Educación y diversidad: Comunidades Educativas. Actas del II Congreso Internacional y de las XXI Jornadas de Universidades y Educación Especial*. León, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, 1-12.
- PARDO MERINO, A. y RUIZ DÍAZ, M.A. (2002): *SPSS 11: Guía para el análisis de datos*. Madrid, McGrawHill.
- PARRILLA, A. (1996): «La formación de los profesionales de la Educación Especial y el cambio educativo». En P. JURADO (Coord.). *Las necesidades educativas: Presente, pasado y futuro Actas de las XIII Jornadas de Universidad y Educación Especial*. Barcelona, Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona, 80-99.
- SMITH, G. y OTROS (1994): *Teachers perceptions of the special education work environment: Does experience make a difference?* Paper presented Annual Meeting of AERA. New Orleans.
- STUART J.S. y TATTO, M.T. (2000): «Designs for initial teacher preparation programs: an international view». *International Journal of Educational Research*, 33, 493-514.

- THORNDIKE, R.M. (1997): *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York, McMillan.
- TIGCHELAAR, A. y KORTHAGEN, F. (2004): «Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour». *Teaching and Teacher Education*, 20, 665-679.
- VV.AA. (2005): «Formación de profesores para grupos heterogéneos». *Cuadernos de Pedagogía*, 342, 38-41.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (1995): *Practical experience in teacher education and training through educational partnerships*. ATEE. Seminar of Gargano.

M^a Jesús Colmenero Ruiz
es Profesora de la Universidad de Jaén
Correo electrónico: mjruiz@ujaen.es