

## EVALUACIÓN DEL CAMBIO DE ACTITUD DEL PROFESORADO TRAS SU PARTICIPACIÓN EN UN PROGRAMA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

*An assesment of the change of attitude towards diversity provision by teachers after joining a teacher training program*

*Évaluation du change d'attitude du professorat après de participer dans un programme pour l'attention à la diversité*

Pilar ARNÁIZ SÁNCHEZ\*, Juan-Luis CASTEJÓN COSTA\*\*, Carlos F. GARRIDO GIL\* y Ángela ROJO MARTÍNEZ\*

\*Universidad de Murcia. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

\*\*Universidad de Alicante. Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica.

BIBLID [0212 - 5374 (1999-2000) 17-18; 309-324]

Ref. Bibl. PILAR ARNÁIZ SÁNCHEZ, JUAN-LUIS CASTEJÓN COSTA, CARLOS F. GARRIDO GIL y ÁNGELA ROJO MARTÍNEZ. Evaluación del cambio de actitud del profesorado tras su participación en un programa de atención a la diversidad. *Enseñanza*, 17-18, 1999-2000, 309-324.

**RESUMEN:** Este artículo presenta un trabajo de investigación llevado a cabo en un centro de Educación Primaria y otro de Educación Secundaria, con la finalidad de comprobar el cambio de actitudes hacia la atención a la diversidad que se produce en el profesorado, tras participar en un programa de formación. Su objetivo fundamental es conseguir que los profesores conceptualicen de manera diferente las necesidades

educativas especiales, cambien las prácticas seguidas en las aulas y aprendan a trabajar colaborativamente.

**SUMMARY:** The present article shows the results of a research carried out in a primary and a secondary school. The aim of this project was that of studying the change of attitude towards diversity provision, if any, that the teachers from both schools had undergone after joining a teacher training program. The goals of this training program were to make the teachers conceptualise in a different way the special education needs arising in their classes, to make them change their practice in this classrooms and to provide them with the opportunity to work collaboratively.

**RÉSUMÉ:** Cet article présente un travail de recherche mis en place dans une école d'éducation élémentaire et une autre d'éducation secondaire avec la finalité de vérifier le changement d'attitude vers l'attention à la diversité que se produise dans le professorat d'après de participer dans un programme de formation. Le but fondamental est atteindre que les professeurs arrivent à conceptualiser d'une façon différente les besoins éducatifs spéciaux, changent les pratiques suivies dans les classes et qu'ils apprendrent à travailler collaborativement.

## INTRODUCCIÓN

El Proyecto Unesco (1995), «Necesidades Educativas Especiales», surge con la finalidad de buscar estrategias de trabajo que posibiliten que todos los alumnos de un aula trabajen juntos atendiéndolos de manera diferenciada y respetando su individualidad. Con este fin, considera los siguientes criterios: a) los profesores deben conocer bien las habilidades y conocimientos de sus alumnos, sus intereses y su experiencia anterior; b) se debe ayudar a los alumnos a darle un sentido personal a las tareas y actividades en que participan; y c) las clases deben organizarse de tal modo que se estimule la participación y el esfuerzo.

Si bien todos estos criterios son utilizados por los buenos profesores, aumentando la calidad de la enseñanza para todos los alumnos, tenemos que ser conscientes de que no todos los profesores están preparados para ponerlos en práctica. Por consiguiente, si queremos que la atención a la diversidad del alumnado vaya calando en el profesorado, y con mayor incidencia en la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), se hace del todo necesario la revisión de los modelos de formación que se están llevando a cabo tanto en el período de la formación inicial como permanente, constituyéndose en un elemento clave para que los profesores puedan trabajar en esta línea (Echeíta, 1998).

El proyecto cuenta con una serie de materiales educativos dirigidos fundamentalmente a proporcionar situaciones de trabajo en las que los profesores puedan reflexionar sobre sus creencias y pensamientos. Así, llevan a plantearse cuestiones tales como: ¿por qué surgen los problemas de aprendizaje?, ¿cuáles son sus principales características?, ¿se deben sólo a las circunstancias personales, sociales,

etc., de los alumnos o también guardan relación con la forma de organizar y llevar a cabo la enseñanza?

Trabajando, pues, con estos materiales se propician situaciones que estimulan al profesorado a la reflexión, toma de decisiones e inicio de procesos de cambio en sus actitudes hacia la atención a la diversidad. Se trata de ayudarles a ser conscientes de cómo está organizado el centro, cómo son las prácticas que desarrollan en sus aulas, así como de enseñarles a trabajar con todos los alumnos. Esta tarea se convierte en un proceso de reflexión-acción que posibilita dinámicas de formación e innovación que paulatinamente vayan modificando la utilización de técnicas específicas centradas en las dificultades del alumnado con necesidades educativas especiales en pro de propuestas que mejoren y den calidad al proceso educativo de todos los alumnos. Concretamente, las actividades formativas que propone el citado proyecto enfatizan la aplicación de cinco estrategias que facilitan el aprendizaje del profesorado:

- *Aprendizaje activo*: consistente en la utilización de enfoques que proporcionen al profesorado diversas formas de aprender, como es la «solución de problemas» en grupos cooperativos y no expositivos como suele ser la práctica común en los cursos de formación. Este enfoque de trabajo anima a los profesores a participar, a ver perspectivas diferentes a las suyas y a vencer la resistencia al cambio.
- *Negociación de objetivos*: tiene la finalidad de que los participantes se hagan responsables de su propio aprendizaje dentro de la estructura general del curso y en la serie de talleres de trabajo que el mismo desarrolla. Los profesores establecen sus metas y en consecuencia se comprometen a desarrollar sus ideas y ponerlas en práctica.
- *Demostración, práctica y retroalimentación («feed-back»)*: la unión de estos tres elementos posibilita el afianzamiento de nuevas ideas o formas de trabajo durante el proceso de formación. Por ello, son necesarias situaciones de demostración, es decir, momentos donde unos profesores puedan ver trabajar a otros, la decisión de arriesgarse y poner en marcha nuevas prácticas con el apoyo de los compañeros, y la revisión y procesos de «feed-back» sobre las mismas dados por compañeros u otras personas competentes al respecto.
- *Evaluación continua*: entendida como el seguimiento y control por parte de los participantes de su propio aprendizaje básico en el proceso de formación y para aumentar la motivación. Para ello, se pueden utilizar estrategias y acciones tales como: llevar un diario de aprendizaje, tiempo para pensar, escucha activa, evaluación grupal, cuestionarios, etc. La evaluación continua es fundamental ya que permite redefinir la planificación de las actividades y prioridades del curso en función del desarrollo del mismo y los intereses individuales de los participantes.

- *Apoyo*: es de todo necesario para ayudar a los profesores en el inmenso esfuerzo que supone cambiar sus prácticas. Por consiguiente, se anima a los profesores de un mismo centro a que establezcan relaciones de colaboración entre ellos y se ayuden entre sí cuando intentan establecer cambios en sus aulas.

En definitiva, el Proyecto Unesco pretende ayudar a los centros educativos y al profesorado a participar y progresar en las direcciones indicadas, adquiriendo mayor confianza en sí mismos y en sus compañeros, a la hora de dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos. Los materiales de trabajo que propone facilitan que los profesores consideren perspectivas alternativas ante las dificultades de los alumnos, como una vía para mejorar la práctica en el aula, mediante la indagación reflexiva y el trabajo cooperativo entre los compañeros.

Una vez planteada la fundamentación del Proyecto Unesco, en el que hemos basado nuestro programa de actuación, pasamos a presentar el estudio empírico llevado a cabo con el fin de evaluar el cambio de actitudes del profesorado que ha participado en el mismo. Así pues, los objetivos e hipótesis generales de nuestra investigación se centran en:

- 1) Establecer si se produce un cambio de actitud del profesorado con respecto de la atención a las necesidades educativas especiales como resultado de su participación en el programa.
- 2) Analizar si el efecto depende de la realización o no de la experiencia práctica en el aula.

Estos objetivos generales se concretan en las siguientes hipótesis específicas de trabajo:

- a) Se espera un cambio positivo en la percepción de los profesores sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje como resultado de su participación en el programa.
- b) El cambio que se produce en los profesores depende de su grado de implicación práctica en la puesta en marcha de la experiencia. Esto es, se espera que el cambio sea mayor en aquellos profesores que realizan la experiencia en la práctica, que en los profesores que sólo tienen conocimiento de la misma.

## MÉTODO

### *Participantes*

Los profesores participantes pertenecen a los dos centros que toman parte en el proyecto y su número es de 24.

Estos centros se seleccionan de forma intencional en razón de las características siguientes: que cada uno de ellos impartiera una etapa educativa completa, uno

Educación Infantil y Primaria, y el otro Educación Secundaria; que un número significativo del profesorado del centro se adscribiera al proyecto; que participase el equipo directivo del centro; y que tuviesen escolarizados alumnos con necesidades educativas especiales.

El centro 1 es de Educación Primaria y en el que hay un grupo numeroso de alumnos con necesidades educativas especiales de distinto tipo, además de alumnos de minorías étnicas. Mientras que el centro 2 es de Educación Secundaria y en el que se encuentran escolarizados alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a distintos déficits, especialmente a problemas motores.

### *Instrumentos y variables*

El «Cuestionario sobre Actitud del profesor hacia el proceso de Enseñanza-Aprendizaje», consta de 51 enunciados a los que hay que responder en una escala graduada tipo Likert de 4 puntos, desde «Muy de acuerdo» a «Muy en desacuerdo». Este cuestionario se incluye entre los materiales de evaluación que componen el «Paquete de recursos del profesor» del Proyecto «Necesidades Especiales en el aula» de la Unesco (Ainscow y Erstad, 1994). El cuestionario incluye también ítems relativos a las concepciones pedagógicas del profesor sobre las necesidades educativas especiales.

### *Procedimiento general*

Una vez seleccionados los centros, se definió la dinámica organizativa y de formación que regiría el diseño, implementación y evaluación del proyecto. Con este objetivo, se determinaron dos tipos de estructuras claramente diferenciadas pero complementarias entre sí, denominadas: *Estructura de Centro y Estructura Externa al Centro*. Pasamos a explicar cada una de ellas.

*La Estructura de Centro* estaba constituida por el «Equipo Interno de Centro» e integrada por el jefe de estudios preferentemente o en su defecto el director o secretario, el psicopedagogo, el profesor de apoyo y un profesor tutor. La función fundamental de esta comisión ha sido dinamizar el desarrollo del proyecto en el centro. Con esta finalidad, además de recibir la formación general, como todos los miembros del proyecto, estos profesores recibieron una formación específica en su horario escolar llevada a cabo mediante su participación en talleres, cuyo contenido transmitían al resto del profesorado en las reuniones que el grupo llevaba a cabo una vez a la semana durante dos horas de trabajo. Otra de sus funciones fue examinar con detenimiento las unidades de trabajo propuestas en los materiales de la Unesco, con el fin de ayudar a los compañeros del centro a elegir las más adecuadas y establecer entre todos el trabajo a realizar.

*La Estructura Externa al Centro* ha estado formada por el «Equipo Planificador», constituido por: la Administración Educativa (dos representantes del MEC: coordinador de Educación Especial, coordinador de Equipo Psicopedagógico), el

equipo interno de cada centro, la directora del proyecto y un evaluador externo. Durante cada curso esta comisión se reunió en tres momentos diferentes con la finalidad de valorar cómo se iba desarrollando el proyecto e ir tomando las decisiones oportunas para su buen funcionamiento. De forma precisa cabe señalar los objetivos que se marcó esta comisión: a) establecer el interés y la participación de los centros; b) motivar la experimentación dentro del aula; y c) buscar prácticas inclusivas que sirviesen para todos los alumnos.

Las modalidades de formación establecidas para cada curso fueron dos: a) talleres en los que participaron los equipos internos de cada centro en horario escolar, al estar liberados para recibir esta formación; b) conferencias y debates tras las mismas para todos los participantes en el proyecto con el fin de completar la formación y de que todos los componentes del proyecto se conocieran y pudieran compartir sus experiencias.

Estas actividades de formación se completaron con *visitas por parte del equipo de seguimiento del proyecto a los centros*. Se realizaron dos veces por curso a cada centro, durante las horas dedicadas por el profesorado a trabajar en el proyecto, con el objetivo de activar el interés y facilitar el asesoramiento requerido.

En términos generales podemos decir que a lo largo de los dos cursos que ha durado el proyecto se han establecido 3 fases:

1. Conocimiento del Proyecto Unesco y del paquete de unidades de trabajo que lo constituyen mediante el debate y análisis de las mismas. Toma de decisiones respecto a la unidad/unidades a poner en práctica y diseño de las mismas.
2. Aplicación de las actividades didácticas diseñadas.
3. Seguimiento y evaluación de lo realizado.

El procedimiento de evaluación se desarrolla en dos fases principales. En una primera fase (pretest) se aplica el cuestionario de profesores a aquellos que manifiestan su intención de participar en el proyecto y que asisten a las reuniones previas, así como a la presentación del mismo y a las sesiones de formación inicial. La aplicación del cuestionario se realiza de forma anónima, aunque se asigna un código a cada profesor para poder identificarlos posteriormente en la fase postest. En la fase postest se vuelve a aplicar el mismo cuestionario después que los profesores participan en el programa.

Hay que señalar además que los resultados de la fase pretest son comunicados a los profesores durante la realización de la experiencia en la clase. Esta información tiene como objetivo fomentar el cambio de actitudes y prácticas educativas tendentes a lograr una mayor adaptación y respuesta a las necesidades de los alumnos, al menos en los aspectos evaluados.

### *Diseño*

El diseño básico mediante el cual se evalúa el cambio producido desde el inicio al final de la experiencia es un diseño cuasiexperimental pretest-postest. Este tipo de diseño adolece de varias debilidades metodológicas al no contar con grupo de control; sin embargo, en este caso la variable independiente es una variable manipulada intencionalmente, a lo que hay que añadir que la experiencia se realiza en varios grupos (centros), lo que permite la validación convergente de los resultados.

El esquema del diseño es el siguiente:

$O_1 X_1 O_2$  Colegio A  
 $O_1 X_1 O_2$  Colegio B

La técnica estadística de análisis de datos utilizada para este diseño es la prueba «t» de diferencia de medias para grupos dependientes o correlacionados.

La evaluación del cambio que se produce en los profesores según su grado de implicación práctica en la realización de la experiencia se lleva a cabo mediante un diseño factorial mixto 2.2, con la variable antes-después como variable intrasujetos y la realización práctica de la experiencia en el aula o la mera información sobre el proyecto, como variable entre sujetos.

Las diferencias entre medias de grupos distintos se analizan mediante la prueba «t» de diferencia de medias para grupos independientes.

### RESULTADOS

Los resultados se presentan agrupados en dos apartados: 1) los referidos a la evaluación del cambio producido por la participación en la experiencia, que constituyen el objetivo principal de nuestro trabajo; y 2) los relativos al cambio percibido por los profesores en función del grado de implicación en la experiencia.

#### *a) Resultados referidos a la evaluación del cambio producido por la participación en la experiencia*

La evaluación del cambio percibido por los profesores se realiza comparando los resultados de la evaluación inicial con la evaluación realizada al final del proceso. Esta comparación se lleva a cabo tanto para el conjunto de profesores que participan en el proyecto como para los profesores de cada centro por separado.

Los resultados obtenidos para el conjunto de los profesores, que se ofrecen de forma resumida en la tabla 1, evidencian que no se producen diferencias estadísticamente significativas en la percepción de los profesores, desde el inicio al final del proceso aunque, como se aprecia en la figura 1, mejora su percepción del mismo.

AMBOS CENTROS			
VARIABLE	Antes/Después	t	p
TOTAL	153,45 / 158,16	-1,473	,16
N= 26.			

TABLA 1. *Resumen del análisis de las diferencias en la percepción del conjunto de los profesores de ambos centros, antes y después de la experiencia.*

El examen de las diferencias para cada uno de los centros individualmente considerados muestra que los profesores no cambian de forma significativa su percepción sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje desde el inicio al final de la experiencia, aunque existe una tendencia en cada uno de los centros a mejorar la opinión que los profesores tienen sobre el mismo. Además, este cambio es más o menos acusado en uno u otro centro.

El examen de los análisis realizados para el centro 1 muestra que las diferencias en la percepción de los profesores no son significativas, aunque hay cierta tendencia al cambio hacia mejores actitudes y prácticas (media antes= 155,00, media después= 157,33;  $t = -,48$ ;  $p = ,64$ ).

Los profesores del centro 2 muestran una tendencia similar hacia el cambio, después de haber participado en el proyecto. La percepción global del proceso de enseñanza y aprendizaje cambia desde una puntuación de 151,91 al inicio a una puntuación de 159 al final. Esta diferencia, sin embargo, tampoco llega a ser estadísticamente significativa ( $t = -1,55$ ;  $p = ,14$ ), aunque muestra una clara tendencia a la percepción del proceso de enseñanza y aprendizaje como más adecuado para la atención a las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos del aula.

En la figura 2 se representa en el diagrama de barras la percepción de los profesores de cada uno de los centros sobre el proceso de enseñanza al inicio y al final de la experiencia.



En suma, pues, se aprecia claramente una tendencia en el profesorado hacia el cambio de actitudes y prácticas educativas para la atención a la diversidad, supuestamente como resultado de su participación en el proyecto, aunque este cambio no llega a ser estadísticamente significativo.

*b) Resultados relativos al cambio percibido por los profesores en función del grado de implicación en la experiencia*

Una vez que el grado de participación del profesorado en el proyecto no es el mismo, sino que varía fundamentalmente en función de su implicación práctica en la realización de la experiencia en el aula o la mera información sobre el proyecto, se realiza un análisis destinado a comprobar si, como es de suponer, aquellos profesores que han puesto en práctica la experiencia en el aula manifiestan un cambio mayor en sus actitudes y prácticas educativas, que aquellos profesores que han participado en el proyecto recibiendo la información y los cursos correspondientes pero no han llevado a la práctica la experiencia en el aula.

Los resultados del diseño factorial mixto 2.2, con la variable antes-después como variable intrasujetos y la realización práctica de la experiencia en el aula o la mera información sobre el proyecto, como variable entre sujetos, se ofrecen en la tabla 2 para los datos obtenidos en el centro 1.

Efecto/Fuente	SC	GL	MC	F	Sig. F
<i>Entre</i>					
Error	848,03	10	84,80		
REALIZACIÓN	40,30	1	40,30	,48	,506
<i>Intra</i>					
Error	596,60	10	59,66		
PROFESOR	48,57	1	,23	,01	,951
PROFES x REA	955,73	1	955,73	16,02	,003

TABLA 2. *Esquema-resumen del análisis de varianza realizado según un diseño mixto 2,2, con la variable realización de la experiencia entre sujetos y la variable percepción del profesorado antes y después como variable intra-sujetos. Centro 1.*

Estos resultados ponen de manifiesto un único tipo de efecto significativo, el de la interacción entre la percepción del profesorado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje al inicio y al final del proyecto y su grado de implicación en la puesta en práctica de la experiencia en el aula.

Así pues, no se produce cambio significativo en la opinión del profesorado del centro 1, tomado en su conjunto –sin diferenciar aquellos profesores que han

puesto en práctica la experiencia en el aula y aquellos que no la han desarrollado en la práctica-, desde el inicio al final de la experiencia ( $F_{(1,10)} = 0,01$ ;  $p = ,95$ ).

Tampoco se producen diferencias en la opinión del profesorado por el hecho de poner en práctica o no la experiencia, independientemente del momento en que se evalúe su opinión, al inicio o al final del proyecto ( $F_{(1,10)} = ,48$ ;  $p = ,506$ ).

	ANTES	DESPUÉS
NO	164,00 (14,40)	151,40 (6,65)
SÍ	148,57 (6,92)	161,57 (4,99)

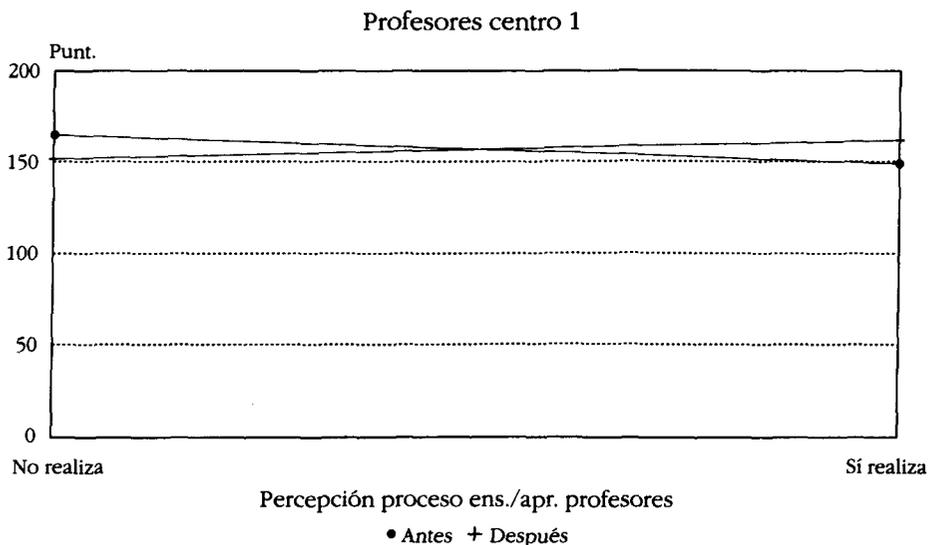
TABLA 3. Medias y desviaciones estándar (entre paréntesis) de las puntuaciones del cuestionario del profesorado antes y después de la experiencia y según se haya puesto en práctica (SÍ) o no (NO) la misma, en el centro 1.

No obstante, sí resulta significativa la interacción entre las dos variables anteriores ( $F_{(1,10)} = 16,02$ ;  $p = ,003$ ). La interpretación de la interacción entre el cambio de actitud del profesorado y la realización práctica o no de la experiencia se ve más clara si tenemos en cuenta las medias de ambas variables que se ofrecen en la tabla 3 y la representación gráfica de la figura 3.

Observando la figura 3 y la tabla 3 podemos ver que los profesores que ponen en práctica la experiencia en el aula tienen una puntuación media menor (148,57) que los profesores que, en el momento inicial del proyecto, no la ponen en práctica (164,00); mientras que al final del mismo, la puntuación media de los profesores que sí la han puesto en práctica es mayor (161,57) que la de aquellos que no la han realizado en su aula (151,40). Un examen más pormenorizado de estas diferencias muestra que el cambio que se produce en la actitud de los profesores que no realizan la experiencia en la práctica no llega a ser estadísticamente significativo ( $t_{(5)} = 2,04$ ,  $p = ,11$ ), mientras que el cambio que se produce en los profesores que sí la ponen en práctica es estadísticamente significativo ( $t_{(7)} = -4,14$ ;  $p = ,006$ ).

Esto es, los profesores que no han puesto en práctica la experiencia disminuyen su valoración del proceso de atención educativa a las necesidades especiales, desde el inicio al final de la experiencia. Mientras que tiene lugar un cambio significativo hacia una actitud más adecuada sobre la atención a las necesidades educativas, desde el inicio al final, en los profesores que sí han puesto en práctica la experiencia en su aula.

En suma, en el centro 1 se observa un efecto beneficioso en la actitud del profesorado sobre la atención a las necesidades educativas, sólo cuando realmente se ha puesto en práctica la experiencia en el aula.

FIGURA 3: *Diferencias según experiencia.*

Por último, los resultados referidos al centro 2 se ofrecen en la tabla 4.

Efecto/Fuente	SC	GL	MC	F	Sig. F
<i>Entre</i>					
Error	1.963,42	10	196,34		
REALIZACIÓN	737,04	1	737,04	3,75	,081
<i>Intra</i>					
Error	399,08	10	39,91		
PROFESOR	301,04	1	301,04	7,54	,021
PROFES x REA	975,38	1	975,38	24,44	,001

TABLA 4. *Esquema-resumen del análisis de varianza realizado según un diseño mixto 2, 2, con la variable realización de la experiencia entre sujetos y la variable percepción del profesorado antes y después como variable intra-sujetos. Centro 2.*

En este caso se produce un cambio en la opinión del profesorado del centro 2, tomado en su conjunto, desde el inicio (media= 151,91) al final (media= 158,99) de la experiencia ( $F_{(1,10)} = 7,54$ ;  $p = ,021$ ) que resulta ligeramente significativo.

	ANTES	DESPUÉS
NO	163,83 (9,78)	158,16 (13,87)
SÍ	140,00 (7,79)	159,83 (11,10)

TABLA 5. Medias y desviaciones estándar (entre paréntesis) de las puntuaciones del cuestionario del profesorado antes y después de la experiencia y según se haya puesto en práctica (SÍ) o no (NO) la misma, en el centro 2.

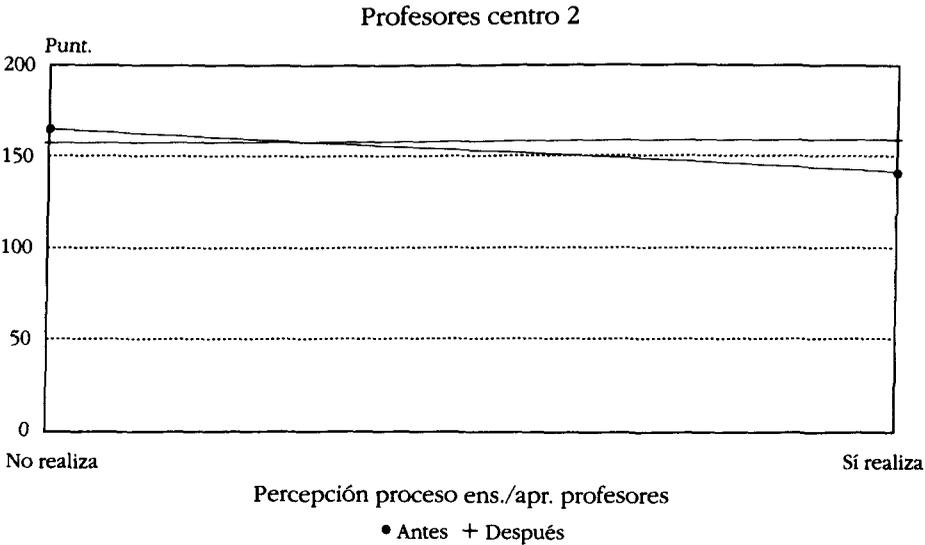


FIGURA 4: Diferencias según experiencia.

Al igual que en el centro 1, no se producen diferencias significativas en la opinión del profesorado por el hecho de poner en práctica o no la experiencia, independientemente del momento en que se evalúe su opinión ( $F_{(1,10)} = 3,75$ ;  $p = ,081$ ). Aunque aparece de nuevo una interacción significativa entre el momento de evaluación y el hecho de realizar o no la experiencia práctica en el aula ( $F_{(1,10)} = 24,44$ ;  $p = ,001$ ).

Observando los resultados de las medias de los profesores del centro 2, antes y después de la experiencia, según se haya puesto en marcha o no la misma en el aula —que se ofrecen en la tabla 5 y de forma gráfica en la figura 4—, se aprecia que el cambio es mayor desde el inicio al final del proceso en aquellos profesores que han puesto en práctica la experiencia en el aula. Como ocurría anteriormente, el cambio que experimentan los profesores que no ponen en marcha el programa en la práctica no es estadísticamente significativo ( $t_{(6)} = 1,35$ ;  $p = ,23$ ); por el contrario,

los profesores que ponen en práctica el programa experimentan un cambio significativo ( $t_{(8)} = -6,63$ ;  $p = ,001$ ).

En el centro 2, al igual que en el centro 1, se observa un efecto beneficioso de la participación real del profesorado en la experiencia práctica en el aula, sobre su actitud acerca de la atención a las necesidades educativas de todos los alumnos.

Y, por último, llama la atención que, tanto en uno como otro centro, sean los profesores que ponen en marcha la experiencia en sus clases, los que en la evaluación pretest tengan una actitud menos favorable hacia la atención de las diferencias individuales de los alumnos, que los profesores que no llegan a poner en marcha la experiencia. A esto se une la mayor dispersión de las opiniones dentro de este segundo grupo, tal y como ponen de manifiesto los valores de la desviación estándar. Sin embargo, conviene acentuar que la realización práctica de la experiencia facilita el cambio de actitud en sentido positivo para la atención de estas diferencias.

#### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de los análisis precedentes ponen de manifiesto en términos generales el efecto beneficioso de la participación del profesorado en la experiencia de formación llevada a cabo.

Aunque los resultados referidos a la evaluación del cambio producido por la participación en la experiencia no arrojan un cambio estadísticamente significativo, sí apuntan cierta mejora en la percepción del mismo en los dos centros. Este hecho pone de manifiesto la tendencia en el profesorado al cambio de actitudes y prácticas educativas en favor de la atención a la diversidad. La interpretación de estos resultados nos hace reflexionar sobre la necesidad de continuidad de la experiencia pues cualquier proceso de innovación requiere tiempo para que las actitudes del profesorado vayan cambiando y máxime cuando tratamos de modificar prácticas relacionadas con la atención a alumnos con alguna discapacidad que generalmente se encuentran fuertemente enraizadas en el denominado modelo del déficit y han ido desarrollando en el profesorado la creencia de que la atención a la diversidad consiste en una serie de actuaciones dirigidas exclusivamente a los alumnos que poseen alguna discapacidad, siendo su principal responsable el profesor de Educación Especial. Por el contrario, como se ha visto a lo largo del desarrollo del proyecto, la atención a la diversidad en un centro no es tarea de algunos profesores exclusivamente, sino que exige un cambio generalizado en las prácticas educativas y procesos de trabajo colaborativo por parte del profesorado en su conjunto para transformar de forma más profunda el marco curricular y organizativo de los centros.

Asimismo, y en cuanto a la modificación percibida por los profesores en función del grado de implicación en la experiencia, se observa que el cambio de actitud se ve modulado por el grado de participación en la misma, ya que son los profesores que ponen en práctica la experiencia en su aula los que tienen un cambio

de actitud más positivo hacia la atención de todos y cada uno de los alumnos de su aula. Este resultado parece especialmente significativo si tenemos en cuenta que uno de los supuestos previos y, a su vez, de los objetivos del proyecto es que el cambio en actitudes y prácticas educativas únicamente tiene lugar si se ponen en marcha experiencias más o menos planificadas como las que están recogidas en el conjunto de materiales con los que cuenta el programa de formación (Ainscow y Erstad, 1994). Es decir, el verdadero cambio de actitudes del profesorado hacia la atención a las necesidades educativas del alumnado en este caso parece tener lugar en mayor medida cuando se participa activamente en experiencias planificadas y se observa la viabilidad de tales experiencias.

Un hecho a destacar en ambos centros es que la mayoría de los profesores que decidieron llevar a cabo la experiencia en su aula fueron los que en los resultados obtenidos en el pretest consideraban que disponían de pocas estrategias para atender a la diversidad del alumnado presente en sus aulas. En cambio, los profesores que se sentían más seguros y consideraron desde el inicio de la experiencia que su actitud hacia la atención de las necesidades educativas especiales era favorable decidieron no implicarse tan activamente en la aplicación del programa. Quizás por este motivo encontramos que mientras que el primer grupo de profesores mejora significativamente su actitud y se sienten más seguros en la atención del alumnado de su clase, los segundos apenas cambian de actitud, siendo más baja en el posttest, resultado que pensamos obedece a que al final de la formación ya no están tan seguros de su actitud inicial.

Como conclusión de todo ello podemos afirmar que la aplicación del Proyecto Unesco en los dos centros analizados ha supuesto un cambio de actitud positivo en el profesorado respecto de la atención a la diversidad. Por consiguiente, un centro que quiera dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su alumnado, deberá desarrollar nuevas respuestas didácticas que estimulen y fomenten la participación de todos los alumnos, oponiéndose a cualquier forma de segregación y a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación (Stainback y Stainback, 1999; Valchou, 1999; Arnáiz, 2000a).

#### BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid, Narcea.
- (1999): Tendiéndoles la mano a todos los alumnos: algunos retos y oportunidades. En M. A. VERDUGO ALONSO y F. JORDÁN DE URRÍES VEGA (coords.): *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*. Salamanca, Amarú Ediciones, pp. 15-37.
- BARRS, D. & MARTIN, J. (1998): Taking school improvement into the classroom, *Paper presented at the International Conference on School Effectiveness and Improvement*. Manchester. UK, january.
- y ERSTAD, O. (1994): *Evaluating projects based upon the Unesco teacher education resource pack «Special Needs in the Classroom»*. París, Unesco.

- ARNÁIZ, P. (2000): Hacia una educación sin exclusión. En A. MIÑAMBRES y G. JOVÉ (coords.): *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Lleida, Servicio de Publicaciones de la Universidad/Fundación Vall, pp. 187-195.
- (2000): Educar en y para la diversidad. Ponencia Inaugural en *Actas del I Congreso Nacional de Nuevas Tecnologías y Necesidades Educativas Especiales* (en prensa).
- CASTEJÓN, J. L.; GARRIDO, C. F. y ROJO, A. (1999): Hacia una educación eficaz para todos los alumnos: Proyecto Unesco en la Región de Murcia. *II Jornadas sobre las necesidades educativas especiales en el aula. Hacia una escuela para todos*. Barcelona.
- ECHÉITA G. (1998): Necesidades especiales en el aula. Análisis y evaluación de un proyecto internacional de la Unesco para la formación del profesorado, *Siglo Cero*, 29 (2), 17-27.
- LÓPEZ MELERO, M. (1997): Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P. ARNÁIZ y R. DE HARO (eds.): *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia, Universidad de Murcia, pp. 181-207.
- MEC (1990): *Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid.
- MUNTANER GUASP, J. J. (2000): Aportaciones de la Educación Especial a las escuelas eficaces. En A. MIÑAMBRES y G. JOVÉ (coords.): *La atención a las necesidades educativas especiales: de la Educación Infantil a la Universidad*. Lleida, Servicio de Publicaciones de la Universidad/Fundación Vall, pp. 77-93.
- PORRAS, R. (1998): *Una escuela para la integración educativa*. Sevilla, M.C.E.P.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid, Narcea.
- VLACHOU, A. D. (1999): *Camino hacia una educación inclusiva*. Madrid, La Muralla.
- UNESCO (1995): *Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VARIOS (1994): «Necesidades especiales en el aula». Un proyecto de la Unesco, *Cuadernos de Pedagogía*, 226, 60-62.