



# UNIVERSIDAD DE BURGOS

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER EN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD INCLUSIVAS**

**AUTOPERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE  
FORMACIÓN PROFESIONAL EN ATENCIÓN A LA  
DIVERSIDAD**

TUTORES: FERNANDO LEZCANO BARBERO Y RAQUEL CASADO MUÑOZ

AUTORA: ELVIRA MARTIN MEDIAVILLA

2018-2019

## Agradecimientos

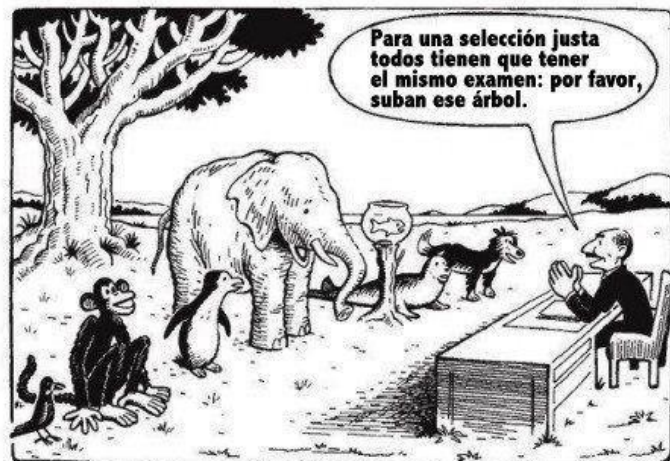
Tras estos duros meses de trabajo, esfuerzo y dedicación a este Máster, me alegra poder estar escribiendo estas palabras de agradecimiento a quienes me han acompañado, ayudado y apoyado en el camino.

En primer lugar, agradecer a mis tutores Fernando Lezcano Barbero y Raquel Casado Muñoz el apoyo y la orientación recibida, fundamentales para llegar hasta aquí, así como la celeridad y claridad con que han atendido todas mis dudas. Ha sido una verdadera suerte contar con profesionales tan preparados en este trabajo.

Agradecer también a todos los compañeros y compañeras que, altruistamente, han colaborado tanto con sus respuestas como con la difusión de mi cuestionario, dedicándome su tiempo aún sin conocerme.

Agradecer a mi compañero de viaje su paciencia, casi infinita, su apoyo y su alegría en los días más complicados.

Finalmente agradecer a mis alumnos y alumnas, porque de ellos aprendo cada día y me motivan a dar lo mejor de mí, aunque a veces el sistema me haga sentir que vivo en la viñeta.



## **Resumen**

En el presente trabajo se aborda el análisis de la atención a la diversidad en la etapa de Formación Profesional, acercándonos a la formación del profesorado desde sus actitudes y sus prácticas docentes. El estudio se realiza con un cuestionario estructurado construido ad-hoc, basado en otra herramienta, al no encontrar una específica para esta población. El resultado es un cuestionario con 56 ítems, respondido por 69 docentes de Formación Profesional, con una fiabilidad (Alfa de Cronbach) de 0,91. Debemos destacar que encontramos muy pocas investigaciones sobre el tema. Entre las conclusiones afirmamos que la formación en atención a la diversidad entre el profesorado de FP es escasa y que no se realiza formación permanente sobre el tema. También observamos que la deseabilidad social está presente en las respuestas relacionadas con la atención a la diversidad.

## **Palabras Clave:**

Formación Profesional, formación del profesorado, atención a la diversidad.

## **Abstract**

The present paper deals with the analysis of attention to diversity in the Vocational Training stage, approaching the training of teachers from their attitudes and teaching practices. The study is carried out with a structured questionnaire constructed ad-hoc, based on another tool, since no specific one was found for this population. The result is a questionnaire with 56 items, answered by 69 Vocational Training teachers, with a reliability (Alfa de Cronbach) of 0.91. It should be noted that we found very little research on the subject. Among the conclusions, we affirm that training in attention to diversity among Vocational Training teachers is scarce and that there is no permanent training on the subject. We also observe that social desirability is present in the responses related to attention to diversity.

## **Keywords:**

Professional Training/ Vocational Training, teacher training, attention to diversity.

# ÍNDICE

Índice de Figuras, Tablas y Gráficos.....	5
1. Introducción .....	6
2. La atención a la diversidad.....	8
2.1 La diversidad como referencia en el mundo .....	8
2.2 Unión Europea.....	11
2.4 Castilla y León .....	13
3. La Formación profesional .....	14
4. El papel del profesorado en el proceso educativo.....	19
5. Las competencias docentes y la atención a la diversidad.....	21
6. Formación del profesorado .....	24
6.1 Formación inicial del profesorado de FP .....	25
6.2 Formación continua del profesorado de FP.....	26
7. La atención a la diversidad en FP .....	26
8. Objetivos e hipótesis .....	29
9. Metodología .....	30
9.1. Adaptación de la herramienta .....	30
9.2. Muestra .....	32
10. Resultados .....	34
10. 1 Respecto del instrumento.....	34
10.2 Respecto de los datos .....	34
11. Discusión .....	41
12. Conclusiones .....	43
13. Futuras líneas de trabajo.....	44
14. Fuentes documentales .....	45
14.1 Referencias bibliográficas.....	45
14.2 Referencias legislativas.....	51
15. Anexos	

## ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

### FIGURAS

Figura 1. Competencias profesionales de los docentes. ....	21
Figura 2. Competencias en la formación permanente del profesorado. ....	26

### TABLAS

Tabla 1. Normativa europea de atención a la diversidad.....	11
Tabla 2. Análisis de atención a la diversidad en legislación de Formación Profesional Básica .....	27
Tabla 3. Análisis de atención a la diversidad en legislación de Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior. ....	28
Tabla 4. Modificaciones del cuestionario para su adaptación al profesorado de FP .....	31
Tabla 5. Análisis de coherencia .....	36

### GRÁFICOS

Gráfico 1. Esquema de declaraciones y normas internacionales relativas a educación y personas con discapacidad (Naciones Unidas, Europa y América Latina y Caribe).....	10
Gráfico 2. Esquema Gráfico de la Cualificación Profesional. ....	15
Gráfico 3. Configuración actual del Catálogo de Títulos de Formación Profesional. ....	16
Gráfico 4. Requisitos de acceso a la Formación Profesional .....	17
Gráfico 5. Cifras de matriculación en FP en España, curso 2016-2017 .....	18
Gráfico 6. Porcentaje de módulos superados en relación con los evaluados por enseñanza, sexo y titularidad del centro. ....	18
Gráfico 7. Respuestas en función de la edad .....	33
Gráfico 8. Experiencia docente de la muestra .....	33
Gráfico 9. Nivel en que imparte docencia la muestra .....	33
Gráfico 10. Formación en atención a la diversidad .....	34
Gráfico 11. Formación recibida en atención a la diversidad en los últimos 3 años. ....	35
Gráfico 12. Adaptaciones según niveles de concreción curricular .....	35
Gráfico 13. Grado en que se involucra al orientador en la programación del aula. ....	37
Gráfico 14. Realiza adaptaciones según grado de formación. ....	37
Gráfico 15. Implementación de recursos metodológicos según nivel de formación en atención a la diversidad .....	38
Gráfico 16. Implementación de aprendizaje cooperativo por niveles de FP .....	39
Gráfico 17. Participación e implicación de familias .....	39
Gráfico 18. Preferencia de alumnado en el aula .....	40
Gráfico 19. Percepción de preparación en función del nivel de formación. ....	40

# 1. Introducción

La Formación Profesional es un componente fundamental del sistema educativo que no solo forma a futuros trabajadores, sino también asegura la inserción, reinserción y actualización sociolaboral de los estudiantes. Por tanto, es necesario contar con profesionales formados en la especialidad que han de impartir, pero también en la atención a la diversidad del alumnado presente en las aulas.

El trabajo que se presenta a continuación realiza un acercamiento a la formación para la respuesta educativa al alumnado con necesidades de apoyo educativo en los niveles de Formación Profesional.

En primer lugar, se ha hecho un análisis del estado de la cuestión. Para ello se han examinado los dos ejes principales de la investigación; la atención a la diversidad (a nivel mundial, europeo y estatal) y la Formación Profesional (características de la etapa y de su profesorado). Se ha analizado también el papel actual del profesorado en el sistema educativo, las competencias que se le reclaman y, específicamente, las referidas a atención a la diversidad.

La metodología empleada ha sido de corte cuantitativo. Se ha empleado una herramienta construida ad-hoc, a partir de otra validada con docentes de educación primaria y secundaria. Esta opción se ha tomado por no encontrar ningún cuestionario específico para docentes de Formación Profesional en España. Con todas las modificaciones realizadas se ha generado un nuevo instrumento que hemos denominado “Formación del Profesorado en Atención a la Diversidad en Formación Profesional: FPADFP\_1”, con una fiabilidad (Alfa de Cronbach) de 0,91.

La muestra obtenida ha sido de 69 docentes, mayoritariamente mujeres (62,3%). La población participante imparte docencia principalmente en los niveles de Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior y en centros públicos (81,2%).

Hemos analizado las respuestas obteniendo frecuencias, agrupando datos, con tablas de contingencia y Chi-cuadrado.

En los resultados obtenidos encontramos que el 69,5% de la muestra manifiesta tener poca o ninguna formación en atención a la diversidad. Añadido a esto, que la formación

recibida en los últimos tres (formación continua) años es de 0 cursos en el 70% de los casos y de 1 curso en el 17%.

Los ítems referidos a prácticas reflejan que alrededor del 80% manifiesta realizar adaptaciones en los diferentes niveles de concreción curricular, pero el 43,4% involucra poco o nada al orientador/a.

Al realizar el análisis de los ítems relacionados con la didáctica en relación con la inclusión educativa, a través del Chi-cuadrado, encontramos importantes incoherencias en las respuestas.

Tanto el profesorado con formación en atención a la diversidad, como el que indica no tenerla, manifiesta sentirse preparado para responder al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo en el aula. Incluso hasta un 74,6% del profesorado que expresa tener poca o ninguna formación piensa sentirse bastante o muy preparado para ello.

Ante estos resultados se nos plantea un dilema, puesto que, como indican todas las investigaciones consultadas, la formación es fundamental (nivel inicial y continua) y la muestra participante indica estar perfectamente preparada para atender a la diversidad, prácticamente, sin ninguna formación y sin solicitar ningún tipo de apoyos (orientador).

Por todo ello se corrobora la hipótesis 1: la formación en atención a la diversidad entre el profesorado de Formación Profesional es escasa; si bien, la segunda hipótesis, que relaciona la variedad de prácticas inclusivas implementadas por el profesorado con la formación en atención a la diversidad, no se ha podido demostrar.

Destacamos algunas limitaciones como son: la necesidad de acceso a una muestra más numerosa, la de mejorar el instrumento y la dificultar para conocer el Universo Muestral pues los docentes de Formación Profesional Básica constan como profesorado de los IES.

Como conclusiones cabe destacar que:

- Encontramos que hay escasa investigación sobre el tema.
- La deseabilidad parece estar presente en las respuestas obtenidas.
- No se percibe la necesidad de formación en atención a la diversidad por parte del profesorado de Formación Profesional.

## **2. La atención a la diversidad**

La mayoría de los países han reconocido que garantizar la igualdad de derechos educativos de todas las personas es necesario (Haug, 2015) y que ha de atenderse a la diversidad por ser inherente al ser humano y enriquecedor para el sistema educativo (Arnaiz y De Haro, 2004 y Oakes, 2018.)

Es por ello que las políticas educativas de muchos países se orientan ya hacia la educación inclusiva, buscando generar cambios tanto en el sistema educativo como en el entorno del mismo, para poder responder a las necesidades de todos los alumnos y alumnas (Pellicano, Bötte y Stahmer, 2018)

Domínguez (2007) y Escarbajal et al. (2012) destacan cinco características principales que debería tener una escuela inclusiva y democrática:

1. Abierta a todo el alumnado, independientemente de sus características sociopersonales.
2. Autogestionada y autogobernada.
3. Que contemple al alumnado como sujetos libres y autónomos.
4. Con un currículo integrador y respetuoso con la diversidad.
5. Basada en el trabajo colaborativo, donde el alumno es el protagonista de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **2.1 La diversidad como referencia en el mundo**

Entender que el alumnado es diverso se viene reconociendo desde hace muchos años.

Un impulsor de la concepción integradora es el conocido como informe Warnock, publicado en 1987. Fue publicado tras un trabajo que comenzó en 1974 y reunió a expertos de Inglaterra, Escocia y Gales para analizar el modelo educativo en referencia al alumnado con necesidades educativas especiales.



En dicho informe se incluyó el término integración que sustituye al de niños deficientes. Esto plantea una nueva forma de trabajar con el alumnado, desde la búsqueda de medidas educativas y recursos materiales y humanos, no ya desde medidas segregadoras (Allan, 2018.)

Otro de los hitos, que se proclama en España y tiene referencia mundial, es la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). En ella se recogen los principios, la política y la práctica para cumplir el compromiso de Educación para Todos, así como un Marco de Acción al que se suscriben los 92 gobiernos participantes, teniendo en cuenta la Declaración de los Derechos Humanos del año 1948 y las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1993. En esta declaración se insta a los gobiernos a establecer políticas integradoras del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, a implicar a toda la comunidad y a formar a los docentes desde la fase de formación inicial.

Son muchas más las declaraciones que se reiteran en esta dirección como recoge Casado-Muñoz (2012) en el Gráfico 1.

Debemos destacar, por ser la última, la Declaración de Incheon (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR, 2015) en la que se suscribe la intención de cumplir con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, marcado para el año 2030.

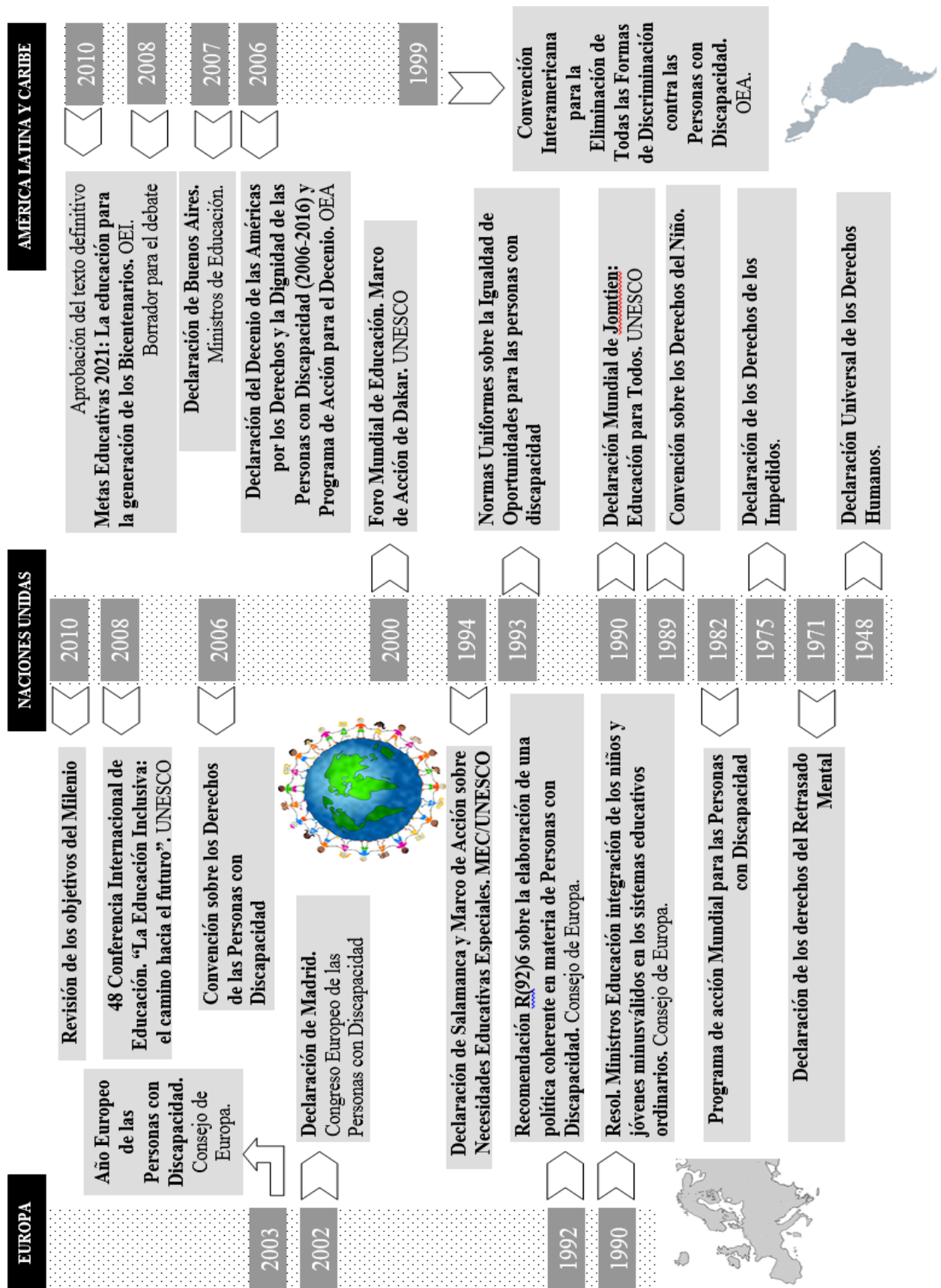


Gráfico 1. Esquema de declaraciones y normas internacionales relativas a educación y personas con discapacidad (Naciones Unidas, Europa y América Latina y Caribe). Fuente: Casado-Muñoz (2012, p.142)

## 2.2 Unión Europea

A nivel europeo, los avances se van intercalando con los de ámbito mundial.

Presentamos algunas fechas clave como las que se recogen en la Tabla 1:

1990	Consejo de la Unión Europea. Resolución de 31 de mayo de 1990, relativa a la integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios.	“integración de los niños y jóvenes minusválidos en los sistemas educativos ordinarios”
2000	Consejo de la Unión Europea. Tratado de Lisboa	Marca entre los objetivos para 2010 “garantizar la igualdad de oportunidades y luchar contra la exclusión social”
2008	Consejo de la Unión Europea. Propuesta de Directiva del Consejo.	Directiva por la igualdad de trato entre las personas independientemente de su religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual
2009	Consejo de la Unión Europea. Conclusiones sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación	Reitera entre los objetivos para 2020 el de “garantizar la igualdad de oportunidades y luchar contra la exclusión social”
2013	Comisión Europea. Recomendación de 20 de febrero de 2013: “Invertir en la infancia: romper el ciclo de las desventajas”	Destaca la necesidad de promover sistemas educativos que permitan la igualdad de oportunidades.
2015	Reunión ministerial informal de París, de 17 de marzo de 2015. Declaración de París sobre la promoción de la ciudadanía y de los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación mediante la educación	Se recogió como objetivo general, entre otros; “fomentar la educación de los niños y los jóvenes desfavorecidos, velado porque nuestros sistemas educativos y de formación respondan a sus necesidades”.
2017	Conclusiones del Consejo sobre la inclusión en la diversidad para conseguir una educación de alta calidad para todos	Acordó entre los Estados miembros la puesta en marcha de medidas para fomentar la cultura escolar democrática e inclusiva.
2018	Comisión Europea. Propuesta de recomendación del Consejo relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza, en la que se recomienda en materia de educación inclusiva	“incorporar a todos los niños a la educación desde una edad temprana, así como apoyar a los estudiantes con necesidades educativas específicas; ofrecer flexibilidad en las transiciones entre las distintas etapas de la educación; garantizar suficientes posibilidades de orientación educativa y profesional”

Tabla 1. Normativa europea de atención a la diversidad. Fuente: Elaboración propia

Vemos así una evolución en los conceptos, principios y políticas de intervención en materia de atención a la diversidad.

La educación y la formación inclusivas son, por tanto, apoyadas desde la Unión Europea como medio para mejorar la prestación y la práctica del apoyo que se brinda a todo el alumnado y, especialmente a los que presentan necesidades específicas de apoyo educativo.

### **2.3 España**

En España destaca la promulgación en 1970 de la Ley General de Educación, que permitió incluir la Educación Especial dentro del sistema educativo ordinario, en un primer intento de integración escolar (Ruiz, 2010.)

En 1982, la promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI), reconoce el derecho de todas las personas a ser integradas en el sistema educativo ordinario, para lo que plantea que habrán de recibir programas y recursos de apoyo. Recoge también la educación especial, pero no como norma general, sino para aquellos casos en que sea la única opción posible y tras un diagnóstico pluridimensional (Casanova, 2008.)

La Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), supuso un gran avance, al considerar la necesidad de atender al alumnado desde el ámbito psicopedagógico, estableciendo para ello un modelo institucional de orientación educativa y considerando dicha educación educativa como uno de los factores de calidad de la educación (García-Barrera, 2017.)

El siguiente cambio legislativo en educación fue la aprobación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE), que introduce en su Título II la equidad, refiriéndose a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y abarcando aquí al alumnado que requiere atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Se basa esta atención en los principios de normalización y de inclusión (Ainscow, 2001) y se hace también referencia a la atención del alumnado que requiere de compensación de desigualdades por encontrarse en situaciones desfavorables derivadas de “factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”. Reseñamos este punto por ser un elemento fundamental, como veremos más adelante, en la Formación Profesional.

La posterior modificación parcial de la LOE, a través de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), añade como novedad la Formación Profesional Básica como medida de atención a la diversidad y de prevención del fracaso escolar.

En próximas páginas se abordará legislación específica referida a la Formación Profesional.

## **2.4 Castilla y León**

La atención a la diversidad en la Comunidad de Castilla y León, tuvo su desarrollo en la ORDEN/EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y en los Reales Decretos que la complementan, buscando “la regulación de la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, la planificación de las medidas educativas que deben ser adoptadas y la definición de los medios y recursos necesarios para hacer efectivo el derecho de este alumnado a la igualdad de oportunidades en educación.”

Por ello, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León se promoverá la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. También se potencia la escolarización el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad física o auditiva en determinados centros ordinarios de referencia cuando sea necesario. La opción de escolarización en centros o unidades de educación especial se contempla solo en casos estrictamente necesarios que no puedan ser solventados desde los centros ordinarios.

Para que esta intervención se implemente, el primer paso es la realización de una evaluación psicopedagógica, que permita conocer a fondo la situación del alumno optar por las medidas que mejor se adapten a sus necesidades.

Tal y como establecen las Órdenes EDU/987/2012, de 14 de noviembre y EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, la evaluación psicopedagógica corresponde al Orientador que, en el caso de la Formación Profesional, forma parte de los Departamentos de Orientación de los centros.

Entre las medidas de atención educativa la legislación define las de carácter ordinario o específico, que afectan a la metodología, a la organización, a la temporalización, u otras que, en todo caso, tomarán como referente los criterios o estándares de evaluación establecidos con carácter general en las correspondientes programaciones.

Si bien, hemos de tener en cuenta que este tipo de adaptación puede no ser suficiente, por lo que se llevarán a cabo medidas específicas/especializadas, como el apoyo de especialistas fuera o dentro del aula, o las adaptaciones curriculares significativas, que afectan a los elementos considerados preceptivos del currículo, entendiendo por éstos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las áreas o materias del segundo ciclo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria y, por tanto, al grado de consecución de las competencias básicas o clave.

Esta Orden se rige por los principios de calidad y equidad educativas, dirigiéndose al alumnado de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, pero no hace referencia al alumnado de Formación Profesional.

### **3. La Formación profesional**

Analizar a nivel europeo los sistemas de Formación Profesional, con sus particularidades organizativas, temporales y subsistemas, precisaría de una extensión tal que no es compatible con el presente trabajo de investigación, si bien hemos de ser conscientes de que el modo en que cada Estado organiza su sistema de Formación Profesional es un reflejo de su evolución histórica, de sus características sociales, económicas y culturales (Bainbridge y Murray, 2000; Fernández-Raigoso, 2002.)

Centrándonos en España, es en el año 2002 cuando aparece por primera vez en la legislación un elemento aglutinador de las distintas formas de certificación y acreditación

de las competencias y las cualificaciones profesionales (Carabias, 2016), la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

En su artículo 9, se refiere a la Formación Profesional como:

“El conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales”

El sistema de Formación Profesional en España se ordena en base a las cualificaciones profesionales identificadas en el sistema productivo, que quedan recogidas en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.



Gráfico 2. Esquema Gráfico de la Cualificación Profesional. Fuente: A partir de Instituto de Cualificaciones Profesionales de la Región de Murcia (2019)

Vemos en el Gráfico 2 que es aquí donde encontramos los Títulos de Formación Profesional dentro del sistema educativo.

Las cualificaciones profesionales en España se organizan en torno a 26 familias profesionales, atendiendo a criterios de afinidad en las competencias profesionales que desarrollan.

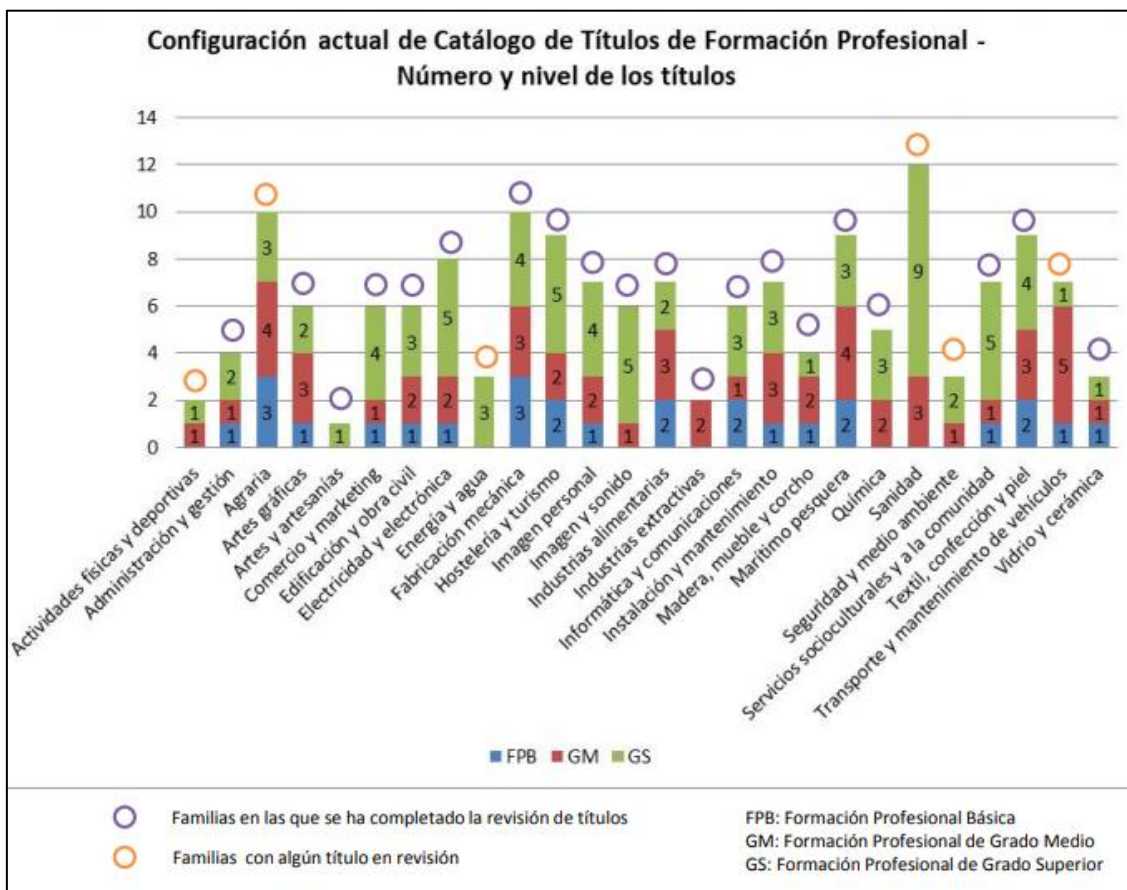


Gráfico 3. Configuración actual del Catálogo de Títulos de Formación Profesional. Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019)

En la Ley de las Cualificaciones y la Formación Profesional, se hace referencia a los grupos con especiales dificultades de integración laboral en el artículo 12, donde indica que:

“Con la finalidad de facilitar la integración social y la inclusión de los individuos o grupos desfavorecidos en el mercado de trabajo, las Administraciones públicas, especialmente la Administración Local, en el ámbito de sus respectivas competencias, adaptarán las ofertas formativas a las necesidades específicas de los jóvenes con fracaso escolar, discapacitados, minorías étnicas, parados de larga duración y, en general, personas con riesgo de exclusión social.”



Así, la Formación Profesional se articula en ciclos de 2 cursos académicos (salvo excepciones). En el Gráfico 4 se presentan las características fundamentales de cada uno de los niveles que podemos encontrar.

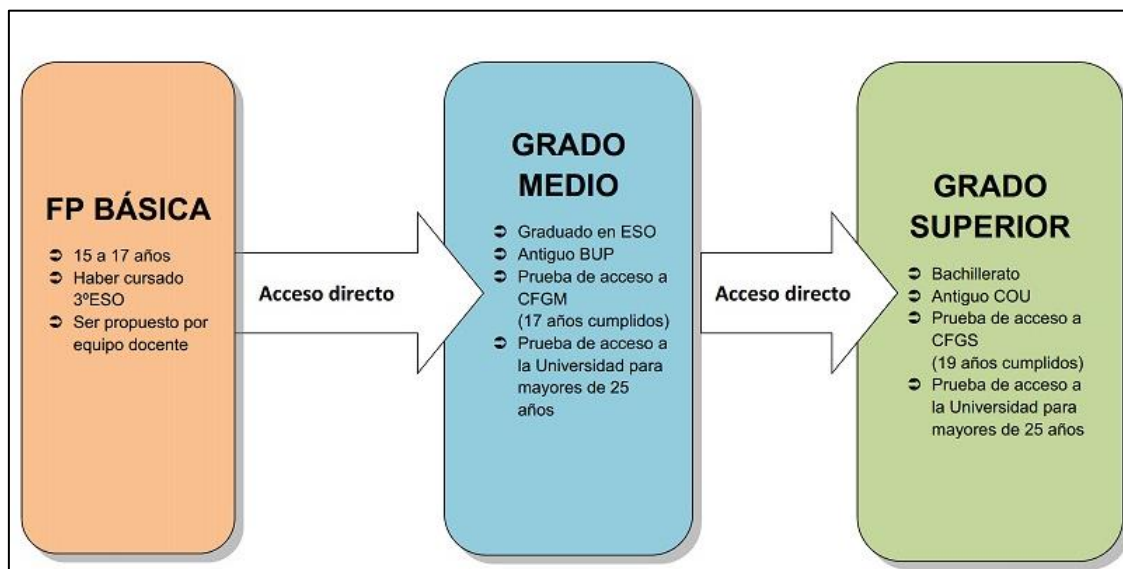


Gráfico 4. Requisitos de acceso a la Formación Profesional. Fuente: Orozco (2017)

La Formación Profesional Básica (FPBásica) fue una novedad introducida por la LOMCE en el curso 2014-2015, en sustitución de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Se trata de estudios destinados a alumnado que no ha finalizado la ESO, con edades comprendidas entre los 15 y los 17 años y para los que el equipo docente recomienda esta alternativa como medida preventiva de fracaso escolar.

La superación de esta FP Básica da acceso a la Formación Profesional de Grado Medio y permite la obtención de un certificado con validez académica y profesional compatible con la ESO.

La Formación Profesional de Grado Medio comprende también 2 cursos académicos y se accede a ella tras superar la ESO, la FP Básica o la prueba de acceso a ciclos de grado medio o con titulaciones anteriores equivalentes.

En cuanto a la Formación Profesional de Grado superior, se accede tras acabar Bachillerato, ciclos formativos de Grado Medio, con prueba de acceso o con titulaciones anteriores equivalentes y permite el acceso a la universidad.

Recogemos en el Gráfico 5 los últimos datos estadísticos, del curso 2016-2017 cifran la matriculación en Formación Profesional.

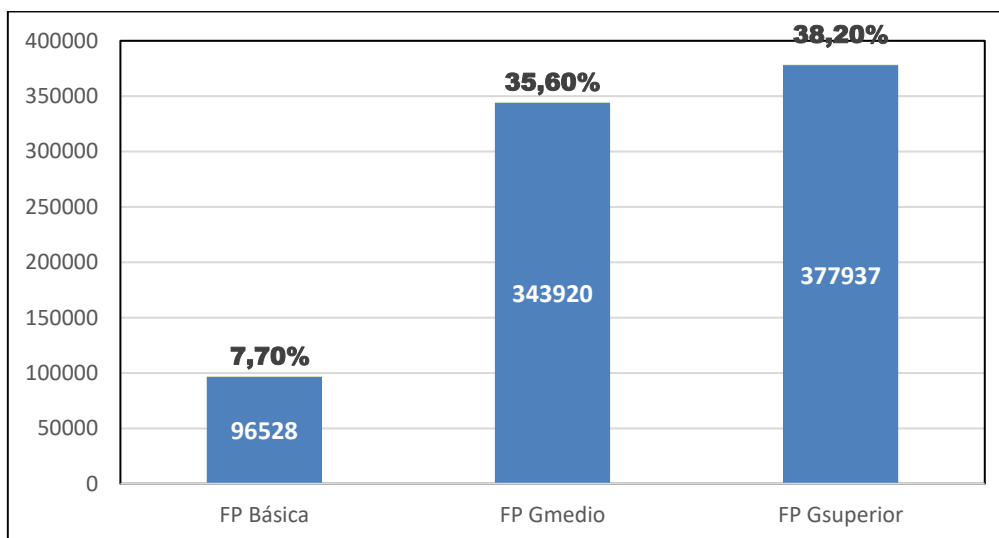


Gráfico 5. Cifras de matriculación en FP en España, curso 2016-2017. Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Son datos que indican una evolución positiva en las matriculaciones, si bien, los datos que nos interesan especialmente en esta investigación son los referidos al alumnado que no logra superar el ciclo en el que está matriculado.

A este respecto contamos los datos del curso 2015-2016 que se recogen en el Gráfico 6 y evidencian que es en Formación Profesional Básica donde una media que ronda el 30% del alumnado no supera todos los módulos.

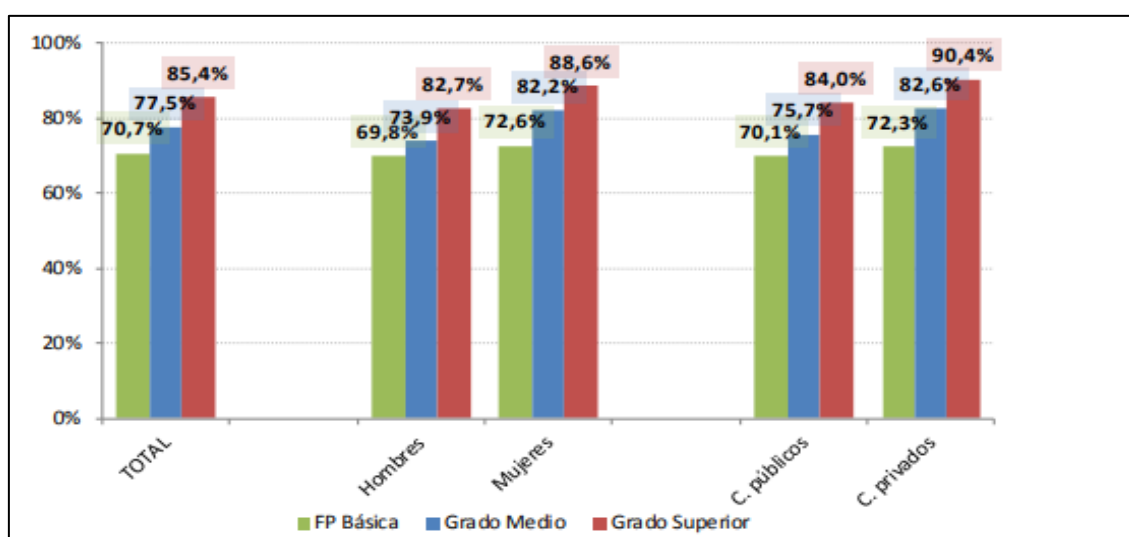


Gráfico 6. Porcentaje de módulos superados en relación con los evaluados por enseñanza, sexo y titularidad del centro. Curso 2015-2016. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Estos datos son especialmente alarmantes si tenemos en cuenta que este alumnado de Formación Profesional Básica no cuenta con titulación alguna. Vemos también que el porcentaje va disminuyendo en Grado Medio, que presenta cifras aún elevadas y cercanas al 25% en algunos casos; y disminuye más en Grado Superior.

#### **4. El papel del profesorado en el proceso educativo**

Dentro del proceso educativo, el profesorado es uno de los factores clave (Esteve, 2009), llegando a influir de manera positiva o negativa no sólo por sus conocimientos en la materia, sino también por las actitudes y proyecciones hacia las potencialidades de sus estudiantes (Hsien, 2007 y Abegglen, y Hessels, 2018).

En una sociedad en continua evolución ha de hacer frente a los retos que van surgiendo, como:

- la irrupción de la tecnología como parte fundamental de nuestro día a día (Collins y Halverson, 2018)
- la diversidad cultural en las aulas (García, 2015)
- el reconocimiento de la inclusión de una perspectiva de género (Fabes, Martin, Hanish y DeLay, 2018).
- el reconocimiento de la diversidad sexual (Salas, 2011),
- la brecha socioeconómica por las reiteradas crisis y sus consecuencias (Salas, 2011)
- los complejos e inevitables efectos de la globalización (Cortés y Cerdán, 2018)
- la consideración de la educación como un proceso a lo largo de toda la vida (Blonssfeld y Von Maurice, 2019)

Son éstos algunos ejemplos de los cambios a los cuales está sometida la sociedad actual; cambios que se transforman en necesidades o demandas a las que el sistema educativo debe dar respuesta, por ser parte fundamental de dicha sociedad.

Esteve y García (1992) y Casado-Muñoz y Lezcano (2012), sintetizan los principales cambios educativos producidos por las transformaciones sociales en:

1. Ruptura del consenso social sobre educación.

2. Aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia: educación y moral.
3. Cambio de expectativas de la sociedad respecto del sistema educativo.
4. Modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo.
5. Descenso en la valoración social del profesorado.
6. Aumento de las exigencias sobre el profesorado e inadecuación de su formación inicial.
7. Inhibición educativa de otros agentes de socialización, principalmente de las familias.
8. En ocasiones, escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo.
9. Cambios en las relaciones profesorado-alumnado.
10. Fragmentación del trabajo del profesorado.

Esteve (2006), amplía el espectro a argumentos de carácter político que están influyendo en el sistema educativo y a los cuales debería prestarse atención:

- A. La feminización de una carrera que se considera poco atractiva;
- B. la disminución de los salarios docentes;
- C. la escasez de recursos (instalaciones y equipos), que no evolucionan al ritmo que lo hace la sociedad;
- D. el desgaste del profesorado, debido a aspectos como la carga de trabajo, que generan sensación de pérdida de calidad y eficacia y conllevan insatisfacción laboral, aumento del estrés y aumento de bajas por enfermedad.

La Comisión Europea (2013) ya indicaba que la profesión docente ha perdido su poder. Señalaba este informe como causas el declive, la pérdida de prestigio, el deterioro de las condiciones laborales y los sueldos, relativamente bajos en comparación con otras profesiones intelectuales.

Incidía de nuevo en ello en la Comunicación de la Comisión, el 30 de mayo de 2017 al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, en la que instaba a “hacer más atractiva la carrera docente”, mejorando los

procesos de selección, la retribución, las condiciones contractuales y las oportunidades de desarrollo profesional.

Además, como podemos observar, al analizar la legislación educativa, que cada vez se amplían y diversifican más las funciones exigidas al profesorado. Así, la LOE, en el Título III, Capítulo I: Funciones del profesorado, establece, entre otras funciones la de programar, evaluar, tutorizar, orientar, informar a las familias, coordinar actividades o investigar.

Este cambio de paradigma nos traslada del modelo de profesor como transmisor de conocimientos al de facilitador o guía del aprendizaje del alumnado (Alles, Seidel y Gröschner, 2019), por lo que sus funciones están en constante revisión. Si bien es indiscutible el papel fundamental del profesorado, cabe preguntarnos ¿qué tipo de docente es necesario hoy?

## 5. Las competencias docentes y la atención a la diversidad

La literatura educativa coincide en hablar de docentes que han de presentar una serie de competencias profesionales; concepto que García-Ruiz y Castro (2012) definen como “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente.”

Como señalan las autoras, se requiere del profesorado una actualización permanente y una revisión continua de sus competencias, siendo muy numerosas las propuestas realizadas al respecto.

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Figura 1. Competencias profesionales de los docentes. Fuente: Perrenoud (2004)

Perrenoud (2004) plantea un listado de competencias que el docente ha de adquirir y desarrollar, agrupadas en diez familias de competencias para enseñar, que recogemos en la Figura 1. Si bien las asocia a la educación primaria, en su mayor parte son generalizables a cualquier etapa educativa.

Por tanto, las competencias de los docentes han de visualizarse desde dos perspectivas; una es la que tradicionalmente se ha asociado al conocimiento de la materia o área impartida; pero no menos importantes son las que tienen que ver con lo que rodea y complementa a la instrucción académica.

Así, puede ser tan importante el dominio de una materia como la capacidad de escuchar y poner en valor el punto de vista de cada alumno y alumna (Messiou et al. 2016).

Marina, Pellicer y Manso (2015, 14-17) señalan en el Libro Blanco de la Profesión Docente (pp. 14-17):

- Acercarse a los descubrimientos de la neurociencia.
- Crear situaciones de aprendizaje de las que el alumno.
- Trabajar lo más individualizadamente
- La evaluación como herramienta de mejora, no punitiva o de calificación final.
- Saber gestionar los problemas inherentes a la convivencia.
- Trabajar en equipo.
- Ser capaz de abrir el centro educativo a las familias.
- Integrar adecuadamente el uso de las TIC en el aula.
- Adaptarse a los actuales entornos multiculturales y bilingües.
- Adquirir la formación que le permita enfrentarse adecuadamente a los dilemas éticos y morales que se planteen en el desarrollo de su función docente.
- Implicarse en un proceso de formación continua, que derive en una mejora de su desempeño profesional.

Otros autores han trabajado en el análisis de las diferentes competencias que ha de tener el profesorado, si bien nos centraremos en la atención a la diversidad aludiendo a Alegre (2010), que señala diez capacidades necesarias para esta atención a la diversidad:

capacidad reflexiva, mediadora, de gestión de situaciones diversas de aprendizaje en el aula, de ser tutor y mentor, de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, de comunicarse e interactuar, de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, de motivar e implicar con metodologías activas y de planificar.

Así mismo, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011) analiza las competencias que en los países de nuestro entorno se consideran relevantes para desarrollar la práctica inclusiva y concluye que será necesario trabajar en la reflexión sobre el propio aprendizaje, fomentando la práctica innovadora; atender al bienestar de los alumnos; colaborar con otros profesionales, familias, etc.; emplear métodos diversos de enseñanza inclusiva; y valorar la diversidad como fuente de recurso.

Sobre ello tratan también Arteaga y García (2008) cuando hacen referencia a las competencias docentes que ha de tener el profesorado para incorporar estrategias adaptativas en el aula, entendiendo esta como la que pretende que todos los estudiantes, en su heterogeneidad, consigan los objetivos básicos de la etapa. Las autoras señalan como competencias: Compromiso y actitud positiva hacia la diversidad; Planificación educativa teniendo en cuenta las diferencias; Mediación educativa para lograr los objetivos; Evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes y las estrategias adaptativas.

Son muchas las competencias a las que hemos ido haciendo referencia, más o menos coincidentes entre los diferentes autores, que se le exigen a un profesor para la realización de sus funciones y el cumplimiento de la atención a la diversidad.

Si bien, nos encontramos ante responsabilidades en una doble vertiente, por un lado, están las de los profesionales, pero por otro encontramos las de los responsables de formular y planificar las políticas de formación de profesorado, de reorientarlas y replantear las ideas relativas a necesidades educativas especiales y a inclusión (Allan, 2004.)

Por tanto, ¿qué implicaciones tiene lo analizado en la formación del profesorado?

## 6. Formación del profesorado

No sería razonable señalar a los docentes como máximos responsables de los fallos del sistema educativo puesto que, como su nombre indica, un sistema está compuesto por muchos engranajes que han de ser periódicamente revisados y sometidos a procesos de adaptación y mejora. Uno de esos engranajes es la formación del profesorado.

Como señalábamos, se trata de un momento de cambio sistémico, en el que se pide cada vez más al profesorado y, por ende, se exige una mejor formación de los futuros docentes (Czerniawski, Kidd y Murray, 2018.)

En la lectura del borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria, por parte de la Red Eurydice (Arias, Blanco, Miguel y Vázquez, 2016) se preguntan “¿cuáles son los ingredientes que han de poseer los programas de formación inicial del profesorado para garantizar la calidad de los mismos?”; puesto que, como señalan los autores, la calidad de esta formación inicial es clave para el desarrollo de la excelencia en la enseñanza.

Por ello, como explica Darling-Hammond (2000) no habrá de basarse, exclusivamente en conocimientos teóricos sobre un área concreta del conocimiento, sino que habrá de incluir también formación pedagógica que incluya la información contenida a lo largo de la historia de la práctica docente y la fundamentación teórica existente. Será conveniente también incluir formación psicoevolutiva, que permita conocer las características del alumnado, en función de la etapa educativa por la que atraviesan. Cuanto mayor sea la preparación de un docente, mayor será su confianza en el proceso y esto repercutirá de manera exitosa en sus estudiantes.

En este sentido, el profesor Esteve (2003) se refería a los modelos de formación de profesores de Educación Secundaria y hacía la siguiente reflexión, que podríamos generalizar a la etapa de Formación Profesional:

“Los modelos sucesivos presentan el problema de crear una identidad profesional falsa en los futuros profesores de secundaria, que llegan a imaginarse a sí mismos, profesionalmente, trabajando como historiadores o como químicos, cuando en realidad van a trabajar profesionalmente como profesores de Historia o como profesores de Química” (p. 211)



## **6.1 Formación inicial del profesorado de FP**

En el caso del profesorado que imparte docencia en ciclos formativos podemos observar una amplísima heterogeneidad de ramas y de titulaciones de acceso a la función docente.

En esta etapa educativa intervienen dos figuras profesionales; el profesorado de secundaria que imparte docencia en formación profesional y el profesor técnico de formación profesional.

El profesorado de Secundaria que imparte docencia en FP ha de ser titulado universitario en ramas consideradas relacionadas con la especialidad a la que se quiere acceder y poseer el título de Máster de Formación del Profesorado o las equivalencias correspondientes a las diferentes reformas.

Por su parte, el profesorado Técnico de Formación Profesional puede acceder con distintas titulaciones:

- Magisterio o
- Titulado de FP de Grado Superior y contando con el Certificado Oficial de Formación Pedagógica y Didáctica para Profesorado de Formación Profesional.

Se trata, por tanto, de un profesorado con formación ecléctica y variada en ramas específicas del conocimiento y que, en muchas ocasiones no cuentan con formación específica en atención a la diversidad.

Además, la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional establece en su Disposición adicional segunda que, en función de las necesidades, podrán impartir algunos módulos “profesionales cualificados, cuando no exista profesorado cuyo perfil se corresponda con la formación asociada a las cualificaciones profesionales”.

## 6.2 Formación continua del profesorado de FP

Pero no sólo hemos de prestar atención a la formación inicial del profesorado, sino también a su formación y actualización continuas.

Acercándonos a nuestra Comunidad y siguiendo el modelo de competencias profesionales del profesorado, desarrollado por la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de Castilla y León, la Consejería de Educación estableció, en el curso 2011-2012, las 10 competencias que debían regir las actuaciones de Formación Permanente del Profesorado y que recogemos en la Figura 2.

1. Competencia científica
2. Competencia intra e interpersonal
3. Competencia didáctica y atención a la diversidad
4. Competencia organizativa y de gestión del centro
5. Competencia en gestión de la convivencia
6. Competencia en trabajo en equipo
7. Competencia en innovación y mejora
8. Competencia lingüístico-comunicativa
9. Competencia digital
10. Competencia social-relacional.

Figura 2. Competencias en la formación permanente del profesorado. Fuente: Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de Castilla y León

## 7. La atención a la diversidad en FP

En el año 2013, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, elaboró un informe con los resultados del proyecto “Formación Profesional: Normativa y Práctica en el ámbito de la Educación de las personas con necesidades educativas especiales”, en el que buscaban las claves de lo que funciona, por qué funciona y cómo funciona respecto a la Formación Profesional de alumnado con necesidades educativas especiales.

Entre las recomendaciones propuestas por la Agencia encontramos (AEDEANEE, 2013):

- ♦ Que se establezca un marco jurídico coordinado entre educación, empleo y autoridades locales.
- ♦ Que se permita a los centros educativos aplicar un enfoque de trabajo multidisciplinar.
- ♦ Que se forme a los docentes y se apoye esta formación

- ♦ Que se garantice la atención a la diversidad en la etapa de FP.

Además, en el informe se destaca que el alumnado que presenta necesidades educativas especiales sigue estando excluido del mercado laboral en una proporción ampliamente desigual.

En nuestro país, recogemos en la Tabla 2 la revisión de la legislación que regula la etapa de Formación Profesional Básica y su concreción a nivel autonómico, destacando los encontrados que hacen referencia a la atención a la diversidad

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero	<p>Adaptaciones pedagógicas.</p> <p>Organización flexible de las enseñanzas.</p> <p>Adaptaciones metodológicas.</p> <p>Organización de acuerdo al principio de atención a la diversidad.</p> <p>Responder al derecho a una educación inclusiva.</p> <p>Evaluación adaptada, incluyendo medidas de accesibilidad.</p>
Decreto 22/2014, de 12 de junio	<p>Itinerarios personalizados para alumnado con discapacidad.</p> <p>Adaptaciones metodológicas.</p> <p>Impartir ciclos en Centros de Educación Especial.</p> <p>Reserva del 5% ACNEAE</p>
ORDEN EDU/543/2016, de 13 de junio	<p>Escolarización de ACNEEs regida por criterios de normalización, inclusión, no discriminación, igualdad efectiva y permanencia en el sistema educativo.</p> <p>Escolarización de ACNEEs preferentemente en centro ordinario.</p> <p>Medidas organizativas: ratio reducida, programación secuencial de contenidos, apoyos o desdobles, medidas de refuerzo, subgrupos en el primer curso, ampliación de horario en módulos hasta adquisición de competencias, módulos optativos de refuerzo.</p> <p>Medidas metodológicas: aprendizaje colaborativo basado en proyectos, adaptación de actividades y del proceso de evaluación, fraccionamiento y secuenciación de contenidos, adaptación de criterios de evaluación, adecuación de métodos, instrumentos y periodos de evaluación.</p> <p>Regula los planes personalizados de formación para ACNEAE</p>

Tabla 2. Análisis de atención a la diversidad en legislación de Formación Profesional Básica. Fuente: Elaboración propia

Vemos que en esta etapa se hace especial hincapié en las adaptaciones metodológicas, si bien se contemplan también adaptaciones didácticas y organizativas, además de la posibilidad de ser impartida en Centros de Educación Especial y de ser cursada por alumnado con necesidades educativas especiales.

Se introduce el recurso de los planes personalizados, en los que colaborarán el tutor, el equipo docente y el departamento de orientación; y se establece el protocolo de actuación y el modelo para su elaboración.

.En cuanto a los Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior, la legislación que la regula la recogemos en la Tabla 3.

<p>ORDEN EDU/2169/2008, de 15 de diciembre</p>	<p>Adaptación de criterios y procedimientos de evaluación en ACNEEs, teniendo en cuenta informes de evaluación psicopedagógica. Proceso de evaluación adecuado a las adaptaciones metodológicas, teniendo en cuenta informes de evaluación psicopedagógica.</p>
<p>ORDEN EDU/1051/2016, de 12 de diciembre</p>	<p>Además de lo señalado en la ORDEN EDU/2169/2008, establece: El departamento de orientación se encarga, entre otras cosas, de la prevención y detección de necesidades, de la programación y aplicación de adaptaciones de acceso al currículo. Los departamentos didácticos colaborarán con el departamento de orientación.</p>

Tabla 3. Análisis de atención a la diversidad en legislación de Formación Profesional de Grado Medio y de Grado Superior. Fuente: elaboración propia.

En la FP de Grado Medio y Superior se contempla la adaptación metodológica, incluyendo la de los criterios y procedimientos de evaluación, si bien no se especifica cuáles son las adaptaciones que deberían implementarse. Además, la puesta en marcha de cualquier adaptación requerirá de un informe de evaluación psicopedagógica, no quedando por tanto reflejados los alumnos de compensación educativa o los que no cuentan con dicho informe.

Son estos alumnos y alumnas de los que el profesorado no va a recibir ninguna información inicial que le permita preparar y planificar una adecuada atención a su diversidad. Son invisibles en las estadísticas de necesidades educativas y mayoritariamente visibles en las de fracaso escolar.

Vemos en este análisis que desde los organismos internacionales, europeos, estatales y autonómicos se considera una línea de intervención prioritaria la atención a la diversidad y la inclusión real de todo el alumnado, no solo desde el punto de vista educativo, sino como parte de un constructo mayor que implica también la dimensión social y laboral.

Este camino hacia la inclusión cuenta, entre sus agentes principales, con el profesorado, que requerirá de una formación y reciclaje continuados para desarrollar las competencias

que les permitan adaptarse a las necesidades y los cambios que se producen en nuestra sociedad y, por ende, en el sistema educativo.

Dentro de nuestro sistema educativo, la Formación Profesional tiene sus particularidades; abarca etapas obligatorias y no obligatorias, se dirige a alumnado muy heterogéneo, es también muy heterogénea la formación inicial del profesorado que imparte docencia y ofrece una amplia alternativa de especialidades formativas, lo que hace muy complejo el análisis de aspectos generalizables.

Si bien, es evidente que, como todas las etapas del sistema educativo, ha de regirse por el principio de inclusión educativa y atender a la diversidad de su alumnado.

## **8. Objetivos e hipótesis**

En el análisis del estado de la cuestión nos encontramos un elevado interés por la formación del profesorado, aunque, lamentablemente, no encontramos estudios específicos en relación con la Formación Profesional.

Esta laguna investigadora se desea paliar, al menos puntualmente, a través del presente estudio, en el que nos planteamos los siguientes objetivos:

- 1) Identificar el grado de participación en acciones formativas del profesorado de Formación Profesional de Burgos en relación con la atención a la diversidad.
- 2) Conocer las estrategias aplicadas por el profesorado de FP en su actividad docente con relación a la atención a la diversidad.

Hipótesis:

1. La formación en atención a la diversidad entre el profesorado de Formación Profesional es escasa.
2. La variedad de prácticas inclusivas implementadas por el profesorado depende de la formación en atención a la diversidad.

## **9. Metodología**

Nuestra investigación es un estudio descriptivo que busca acercarse al estado de la atención a la diversidad en la Formación Profesional. Para ello empleamos una metodología de corte cuantitativo que utiliza como instrumento un cuestionario validado.

Tras revisar múltiples opciones de cuestionarios, vemos que la mayoría se dirigen a etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, sin encontrar ninguno específico para la etapa de Formación Profesional.

Seleccionamos finalmente el cuestionario de Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez y Peña (2004), elaborado a partir del “Index for inclusión” y dirigido a todo el profesorado, si bien ha sido validado en centros de Educación Primaria y Secundaria.

La fiabilidad de este instrumento, según los autores, se obtuvo mediante el Alfa de Cronbach, con un nivel de correlación de 0,88 en la escala de prácticas inclusivas y un 0,65 en la escala de actitudes.

### **9.1. Adaptación de la herramienta**

Como hemos indicado, se elige este instrumento dado que no encontramos ninguno adaptado a las características específicas de la legislación de la estructura de la Formación Profesional. No obstante, el cuestionario está dirigido a la práctica docente, lo cual nos facilita su adaptación.

Para poder aplicar el cuestionario en la población destinataria hemos realizamos algunas adaptaciones en los ítems que recogemos en la Tabla 4 y modificando también:

- Dada la etapa a la que nos dirigimos, se ha modificado la referencia a unidades didácticas por unidades de trabajo; maestro por profesor; escuelas por centros de FP.
- Se ha modificado la referencia a alumnado con necesidades educativas especiales por el de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

	<b>ORIGINAL</b>	<b>MODIFICACIÓN</b>
Edad	25-34/35-44/45-54/55-60	Se amplía hasta 65 años
Titularidad del centro	Público Concertado	Público Concertado Privado
Titulación académica	Diplomado Licenciado	Respuesta abierta
Nivel en el que imparte docencia	EP ESO	FP Básica FP Grado Medio FP Grado Superior
Docencia impartida	Especialidades: ciencias, letras, otras	Asignaturas-módulos que imparte: abierta.
Tipo de centro	CEIP, CEEP Y ESO, IES y CEE	Eliminada por no ser relevante den este nivel.
Formación recibida en los tres últimos años	No existe	En los tres últimos años, indique cuántos cursos ha realizado en relación con atención a la diversidad. Indique el título, aunque sea aproximado y dónde lo realizó (CFIE, online...)
Modificación: Separada en dos items	Elabora las unidades didácticas y prepara las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes.	Elabora las Unidades de Trabajo dependiendo de cada clase Prepara las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes.
Modificación: adaptada al contexto de FP	Reconoce el esfuerzo que algunos estudiantes hacen para completar las tareas debido a una discapacidad o porque aprenden en una segunda lengua.	Reconoce el esfuerzo que algunos estudiantes hacen para completar las tareas debido a necesidades específicas de apoyo educativo.
Modificación; Separada en distintas alternativas	Plantea las unidades didácticas mediante actividades variadas (ej.: exposición oral, material audiovisual, dibujos, prácticas, debates...).	Indique si utiliza exposición oral Indique si utiliza material audiovisual Indique si utiliza dibujos Indique si utiliza prácticas Indique si utiliza debates Indique si utiliza otros
Modificación; adaptada al contexto de FP	Involucra al profesorado de apoyo en la programación del aula y en su oportuna revisión.	Involucra al orientador/a en la programación del aula y en su oportuna revisión
Modificación; Separada en distintas alternativas	Utiliza de forma sistemática y regular métodos de aprendizaje cooperativo (tutoría entre iguales, trabajo de investigación, grupos-puzzle, enseñanza recíproca...)	Indique si utiliza tutoría entre iguales Indique si utiliza trabajo de investigación Indique si utiliza grupos puzzle Indique si utiliza enseñanza recíproca Indique si utiliza otros
Modificada	Utiliza a las familias y otros miembros de la comunidad como recurso de apoyo en el aula.	Incorpora a las familias y otros miembros de la comunidad como recurso de apoyo en el aula.
Añadida		El ACNEAE debe formarse en centros diferentes

Tabla 4. Modificaciones del cuestionario para su adaptación al profesorado de Formación Profesional.  
Fuente: Elaboración propia.

El resultado que presentamos en el ANEXO I se ha denominado como Formación del Profesorado en Atención a la Diversidad en Formación Profesional (FPADFP\_1). Lo indicamos así dado que entendemos, como veremos más adelante, es necesario seguir trabajando en su mejora.

## **9.2. Muestra**

Para la participación en el estudio, realmente no se hizo ninguna selección, dado que se ha intentado trabajar con todo el Universo Muestral.

Para ello se transfirió el cuestionario a un formulario de Google y se envió por correo electrónico al equipo directivo de todos los centros en que se imparte alguno de los niveles de FP en Burgos, solicitando su difusión entre los docentes de FP. De esta manera aseguramos el anonimato de los participantes. Posteriormente se contactó telefónicamente para asegurar la recepción y se motivó a participar al profesorado.

Las respuestas se recibieron desde el 26 de febrero de 2019 hasta el 1 de mayo de 2019, siendo necesario llamar personalmente a algunos centros en varias ocasiones en aquellos casos en los que la participación estaba siendo nula.

Finalmente podemos decir que se ha contactado con un total de 21 centros, de los cuales 12 son públicos, 8 concertados y 1 privado.

La respuesta obtenida es de 69 docentes.

Los resultados obtenidos provienen mayoritariamente de mujeres (62,3%), frente al 37,7% de cuestionarios respondidos por hombres. Estos datos están acordes con los publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2019), en los que se indica que el 71,9% del cuerpo profesional docente en España son mujeres.

Las respuestas provienen mayoritariamente de centros públicos, representando el 81,2% del total y el resto de centros concertados.

Por franjas de edad, tal como muestra el Gráfico 7 las respuestas han sido mayoritariamente de población entre 46 y 55 años (37,7%), con menor número de respuestas en los dos extremos de la tabla, con un 15,9% y un 18,8% de profesorado entre 56-65 años y entre 24-35 años, respectivamente.



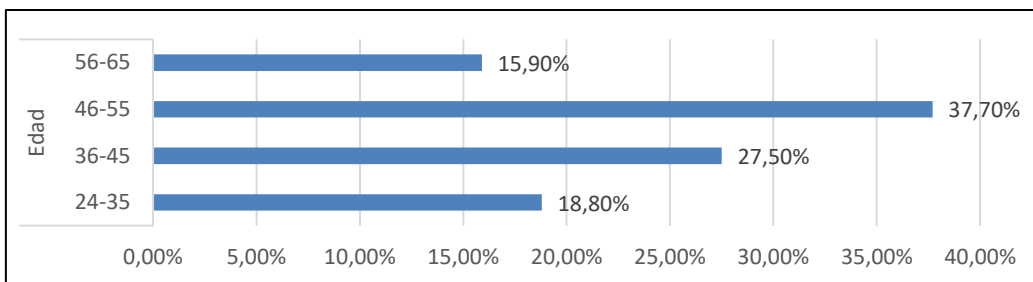


Gráfico 7. Respuestas en función de la edad. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la experiencia docente, como vemos en el Gráfico 8, la mayor tasa de las respuestas se encuentra en el profesorado con menos y con más experiencia docente, habiendo obtenido un 31,9% de respuestas entre profesorado con 0-5 años de experiencia docente y el mismo porcentaje del que cuenta con más de 20 años de experiencia.

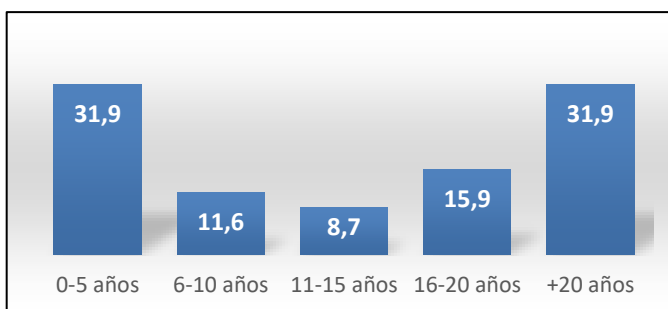


Gráfico 8. Experiencia docente de la muestra. Fuente: Elaboración propia.

El nivel en el que imparte docencia la población participante, como se recoge en el Gráfico 9, es mayoritariamente en Ciclos Formativos de Grado Superior con un 73,9%, siendo un 62,3% los docentes de Ciclos Formativos de Grado Medio y un 18,8% los que lo hacen en Formación Profesional Básica.

Debemos señalar que 5 de los casos imparten docencia tanto en Formación Profesional Básica como en Ciclos Formativos de Grado Medio; 4 lo hacen en Formación Profesional Básica y en Ciclos Formativos de Grado Superior y 32 en Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior.

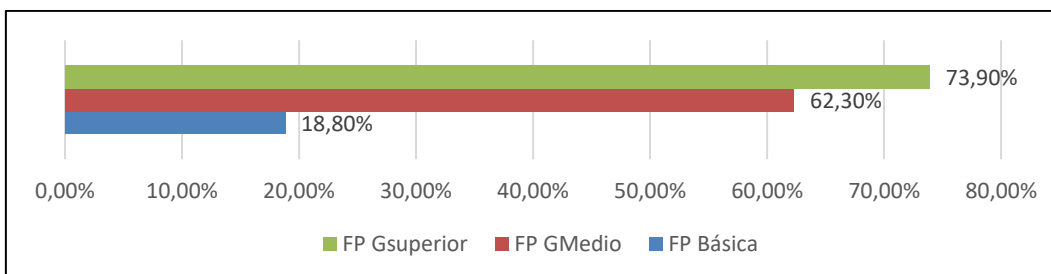


Gráfico 9. Nivel en que imparte docencia la muestra. Fuente: Elaboración propia.

## 10. Resultados

### 10.1 Respecto del instrumento

La fiabilidad del instrumento resultante mediante el Alfa de Chombach con un resultado de 0,91. Si bien, siguiendo el procedimiento que indican los autores del cuestionario original (Arró, Bel, Cuartero, Gutiérrez y Peña, 2004) y agrupando los ítems en dos factores: prácticas y actitudes, vemos que el estadístico muestra una fiabilidad de 0,928 en los factores de prácticas; hallando cierta debilidad en los factores resultantes de actitudes, con un resultado de 0,543.

Ante esta situación se decidió comprobar el resultado si se eliminaban los dos últimos ítems:

- “El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo necesita un currículo diferente al resto del alumnado”, se eliminó puesto que en el análisis de fiabilidad indicaba que si se eliminaba aumentaría la fiabilidad.

- “El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo debe formarse en centros diferentes”, se eliminó por ser un ítem añadido, para comprobar la diferencia.

De esta manera se obtuvo como resultado 0,681.

### 10.2 Respecto de los datos

Comenzamos analizando la formación recibida en atención a la diversidad (Gráfico 10), ítem en el que la mayoría de la muestra expone que es nula o poca (69,5%), siendo un 30,4% de la población participante quien manifiesta haber recibido una formación en atención a la diversidad de nivel “normal” (24,6%) o “bastante” (5,8%). Ninguno de los participantes considera tener mucha formación en este ítem.

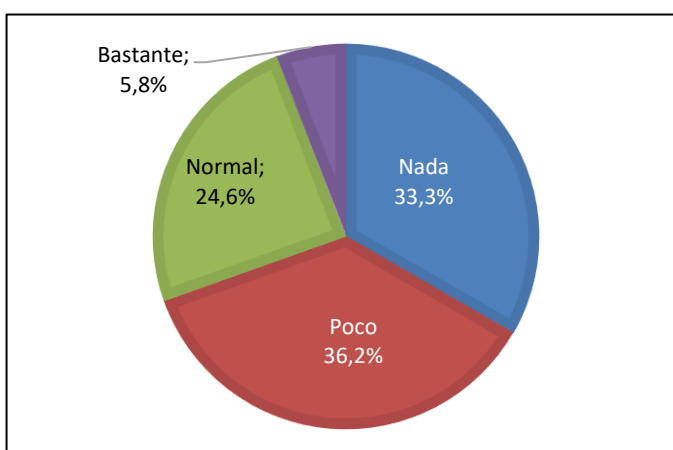
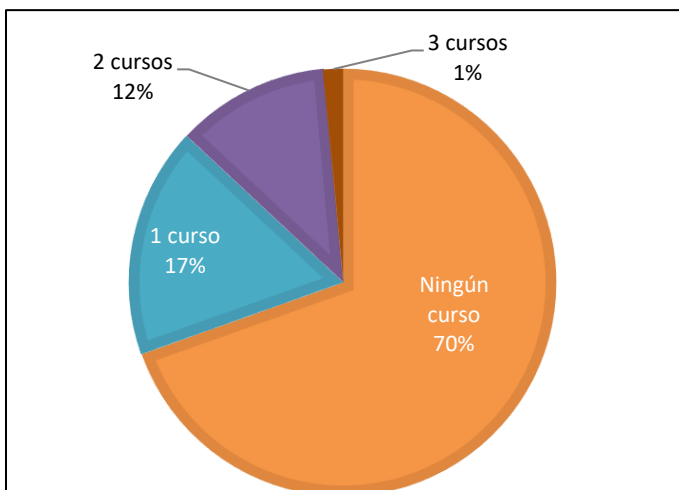


Gráfico 10. Formación en atención a la diversidad. Fuente: Elaboración propia.



Relacionado también con la formación en atención a la diversidad, los datos reflejan una escasa formación en los últimos 3 años. Como muestra el Gráfico 11, el 70% de la muestra no ha realizado ningún curso relacionado con la atención a la diversidad recientemente, el 17% ha realizado un curso, el 12% ha realizado 2 cursos y solo el 1%,

que corresponde con un único sujeto, ha realizado 3 cursos en atención a la diversidad en los últimos 3 años.

Agrupamos en el siguiente Gráfico 12 los datos de las respuestas a ítems relacionados con las adaptaciones realizadas en diferentes niveles de concreción curricular.

Vemos que las respuestas se aglutinan en la franja que abarca desde normal hasta mucho, donde el 80,8% manifiesta elaborar las Unidades de Trabajo dependiendo de cada clase, el 89,8% preparar las clases teniendo en cuenta la diversidad de experiencias de los estudiantes y el 88,4% realizar adaptaciones en su materia para que participen todos los estudiantes.

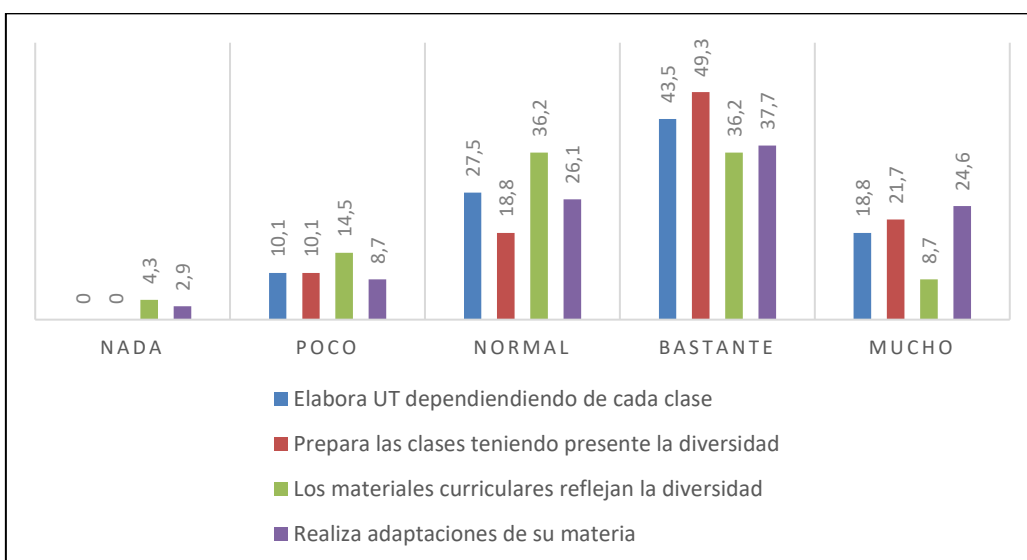


Gráfico 12. Adaptaciones según niveles de concreción curricular. Fuente: Elaboración propia.

El análisis mediante Chi-cuadrado de los ítems del Gráfico 12 ofrece como resultados los recogidos en la Tabla 5.

		Sign.
Elabora UT dependiendo de cada clase	Prepara las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes	0,000
Elabora UT dependiendo de cada clase	Los materiales curriculares que utiliza, reflejan los contextos y las experiencias de todo el alumnado	0,031
Elabora UT dependiendo de cada clase	Realiza adaptaciones en su materia para que participen todos los estudiantes	0,282
Prepara las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes	Los materiales curriculares que utiliza, reflejan los contextos y las experiencias de todo el alumnado	0,230
Prepara las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes	Realiza adaptaciones en su materia para que participen todos los estudiantes	0,093
Los materiales curriculares que utiliza, reflejan los contextos y las experiencias de todo el alumnado	Realiza adaptaciones en su materia para que participen todos los estudiantes	0,000

Tabla 5. Análisis de coherencia. Fuente: Elaboración propia.

Vemos que en ítems relacionados como “Elabora UT dependiendo de cada clase” y “Realiza adaptaciones en su materia para que participen todos los estudiantes”, se alcanza un 0,282; al igual que ocurre si relacionamos las respuestas dadas a los ítems “Prepara las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes” y “Realiza adaptaciones en su materia para que participen todos los estudiantes”, que presenta un índice de significatividad de 0,093. Finalmente, la significatividad es también elevada en relación con los ítems “Prepara las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes” y “Los materiales curriculares que utiliza, reflejan los contextos y las experiencias de todo el alumnado”, con un 0,230.

Esto nos indica que, ante ítems que, en coherencia, deberían llevar a una respuesta igual o muy parecida, se está contestando de manera diferente.

Analizamos ahora el ítem referido a si se involucra al orientador/a en la programación del aula y en su oportuna revisión, directamente relacionado con el Gráfico 12, y cuyos resultados plasmamos en el Gráfico 13.

El Gráfico 13 nos muestra que el 43,4% manifiesta que es poco o nada, siendo solo el 28,9% los que dicen involucrarlo bastante o mucho. Esto contrasta con las respuestas

recogidas en el Gráfico 12, donde la mayoría de la muestra manifestaba realizar adaptaciones en los diferentes niveles de concreción curricular.

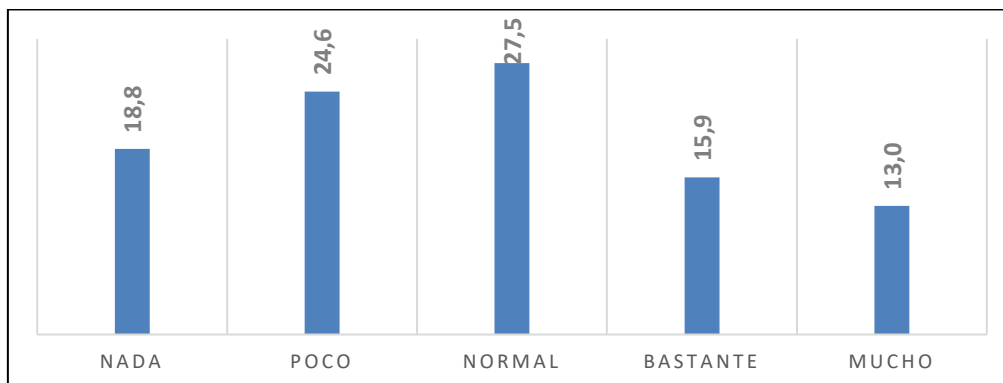


Gráfico 13: Grado en que se involucra al orientador en la programación del aula. Fuente: Elaboración propia.

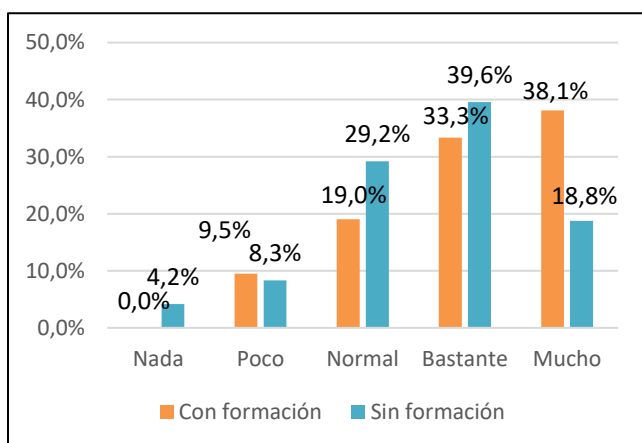


Gráfico 14: Realiza adaptaciones según grado de formación. Fuente: Elaboración propia.

Profundizando en el ítem sobre realización de adaptaciones de la materia para que participen todos los estudiantes, el Gráfico 14 nos muestra que, tanto el profesorado con formación, como el que no presenta formación, realiza adaptaciones en su materia para que participen todos los estudiantes.

Entendemos por profesorado con formación la muestra que contesta normal y bastante al ítem “formación recibida en atención a la diversidad”; y profesorado sin formación la muestra que contesta nada o poco.

Estos datos reflejan que el 62,3% de la muestra afirma realizar bastantes o muchas adaptaciones en su materia, porcentaje que coincide con quienes manifiestan elaborar las Unidades de Trabajo dependiendo de cada clase y con el 71% que afirma preparar las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de sus estudiantes.

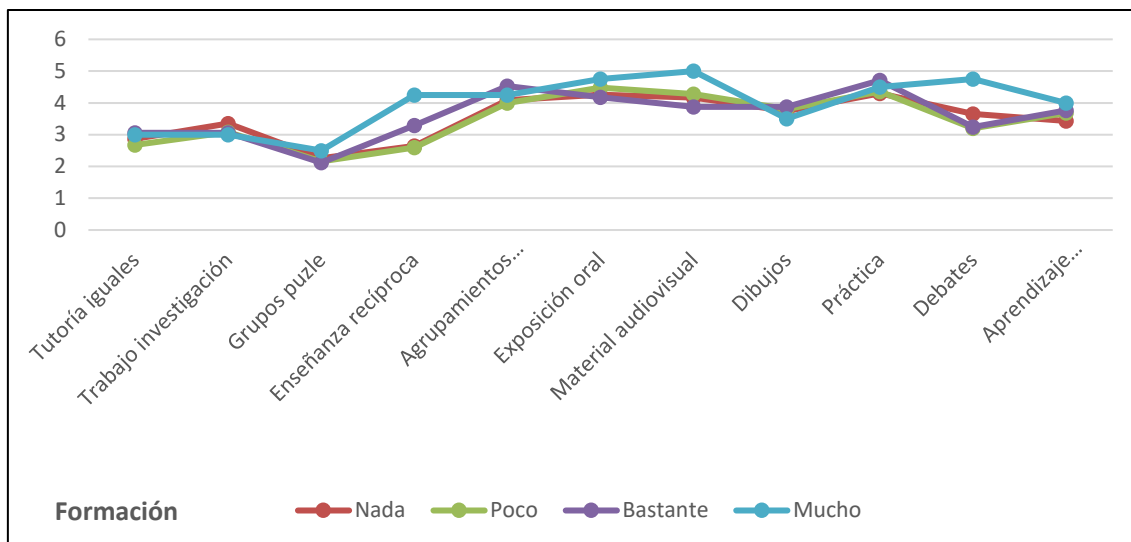


Gráfico 15. Implementación de recursos metodológicos según nivel de formación en atención a la diversidad. Fuente: Elaboración propia.

Preguntados por los diferentes recursos metodológicos que implementan en su trabajo, vemos las respuestas agrupadas según el nivel de formación en atención a la diversidad en el Gráfico 15.

Vemos que, independientemente del nivel de formación en atención a la diversidad que nos indican en el cuestionario, la población participante manifiesta utilizar casi en el mismo grado los recursos por los que han sido preguntados. Solo en 3 de los casos el grupo con mayor nivel de formación destaca en el uso de recursos; en la enseñanza recíproca, el material audiovisual o los debates.

A este respecto encontramos incoherencias en el análisis de las respuestas abiertas, en las que se confunden actividades con metodología. Por ejemplo, ABP aparece en un mismo sujeto (24) como respuesta al uso de otras metodologías y a la de otras actividades.

Destacamos también la implementación del aprendizaje cooperativo en los diferentes niveles de Formación Profesional (Gráfico 16), donde se aprecia que en FP Básica su uso es muy inferior al que se manifiesta en los Grados Medios y Superiores.

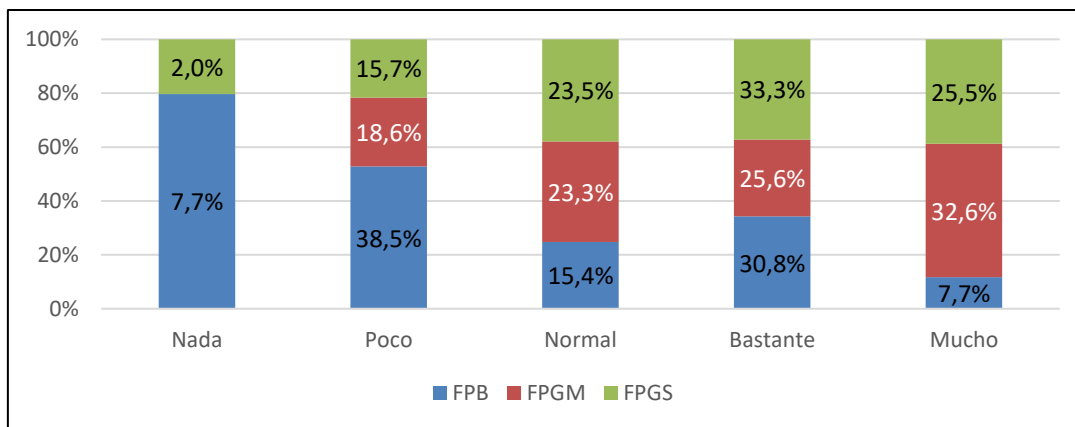


Gráfico 16. Implementación de aprendizaje cooperativo por niveles de FP. Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de resultados de los ítems que hacen referencia a la implicación y relación con las familias, el Gráfico 17 indica:

- más de la mitad de la muestra (59,4%) incorpora poco o nada a las familias como recurso en el aula,
- un porcentaje similar (56,5%) manifiesta reunirse poco o nada con las familias,
- el 46,1% responde que en el centro se involucra poco o nada a las familias en el apoyo al alumnado en actividades escolares y/o extraescolares.

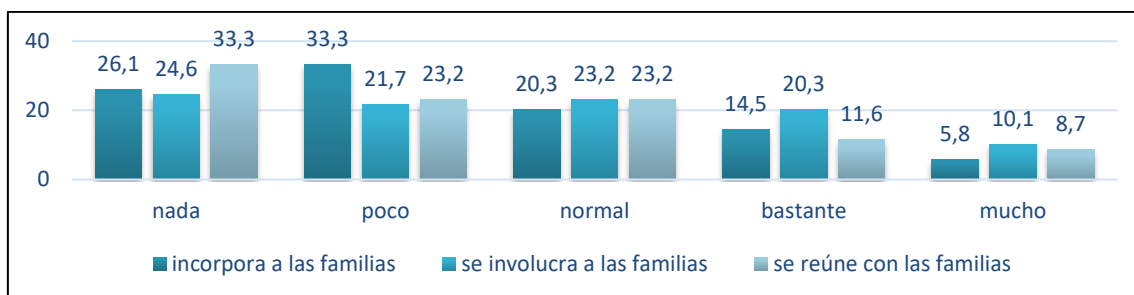


Gráfico 17. Participación e implicación de familias. Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los factores resultantes de actitudes el Gráfico 18 refleja una contradicción en la respuesta a dos ítems relacionados; “prefiere trabajar en aulas con alumnado homogéneo” y “prefiere no tener alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula”. Puesto que ambos ítems se refieren a una situación similar, las respuestas deberían ser también similares, sin embargo, se observan diferencias notables en todos los valores, excepto en “Mucho”.

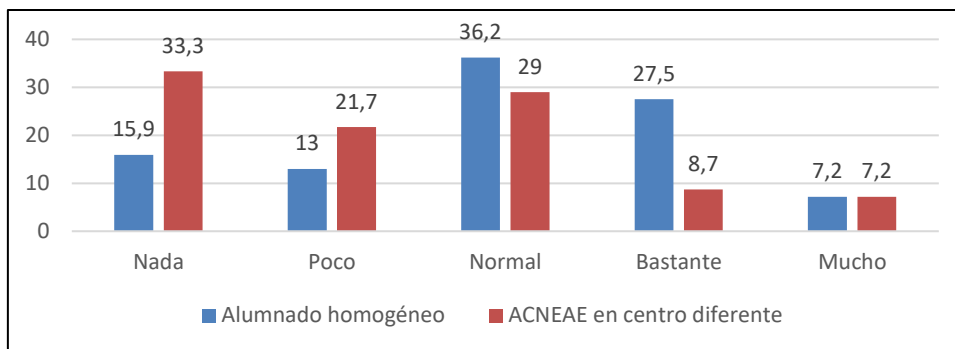


Gráfico 18. Preferencia de alumnado en el aula. Fuente: Elaboración propia.

Encontramos entre estos factores datos que nos llaman la atención, como los reflejados en el Gráfico 19, Para su análisis se ha hecho la misma agrupación referente a la formación del profesorado que en el Gráfico 14.

Los resultados no muestran diferencias en la percepción que tiene el profesorado respecto de su preparación para atender al alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo, tanto si tienen como si no tienen formación en atención a la diversidad. Casi la mitad (74,6%) de la muestra con poca o ninguna formación responde que se siente bastante o muy preparado para atender a este alumnado.

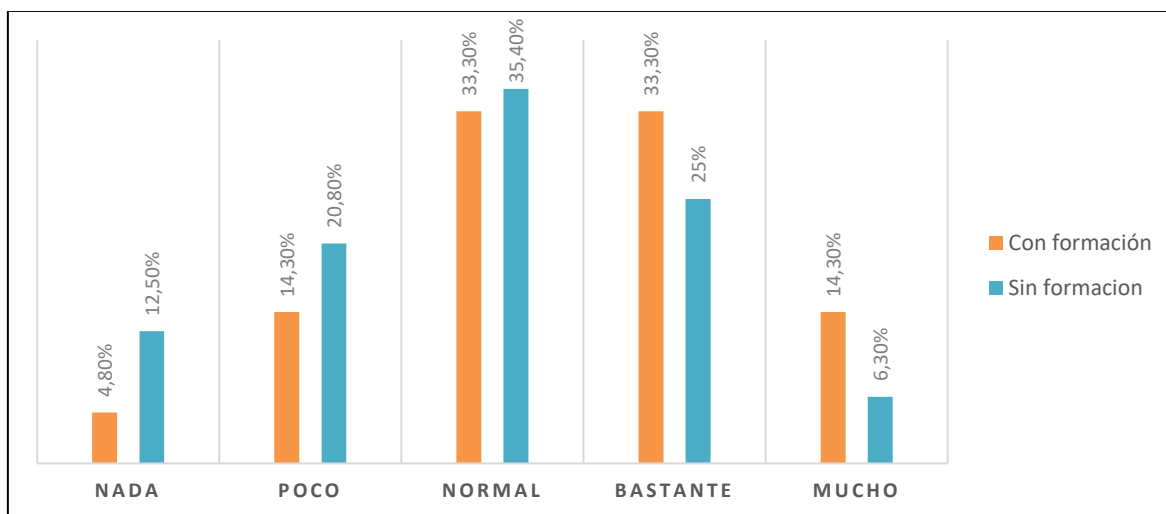


Gráfico 19. Percepción de preparación en función del nivel de formación. Fuente: Elaboración propia.

### 10.3. Limitaciones del estudio

En la obtención de estos resultados hemos encontrado como principales limitaciones:

- la fiabilidad del instrumento, que requiere de una revisión y mejora, especialmente en relación con el factor de las actitudes,



- el tamaño de la muestra, que es pequeño y no permite realizar generalizaciones y
- la imposibilidad de conocer el universo muestral, puesto que los docentes de Formación Profesional Básica que trabajan en Institutos de Enseñanza Secundaria figuran en las estadísticas como Profesores de Enseñanza Secundaria.

## **11. Discusión**

Respecto al instrumento, sería necesario mejorar la fiabilidad (Morales Vallejo, 2006), fundamentalmente en los factores referidos a actitudes antes de aplicarlo a una población mayor.

En cuanto al análisis de los resultados, lamentablemente la extensión máxima permitida ha limitado la posibilidad de profundizar en más aspectos, por lo que nos hemos centrado en los que consideramos más relevantes.

Si algo cabe destacar en primer lugar es la escasa formación en atención a la diversidad entre el profesorado de Formación Profesional. Independientemente de la especialidad y la etapa educativa, todos los docentes deberían contar, entre otras, con una formación inicial en cuestiones relacionadas con la atención a necesidades educativas especiales, herramientas para realizar adaptaciones y actitudes positivas hacia la diversidad (Peñafile y Torres, 2002).

Pero no solo hay carencias a nivel de formación general, en el análisis de la formación permanente encontramos que es escasa y limitada a cursos puntuales.

Este dato es relevante si tenemos en cuenta que, como se indica en el análisis de la Formación Profesional, la FP Básica es una medida de atención a la diversidad en sí misma. Además, entre las competencias que la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado de Castilla y León (2011-2012) destacan como ejes de la formación permanente del profesorado está la de atención a la diversidad. Vemos por tanto que nuestra muestra no cumple con lo recomendado en referencia a la formación permanente del profesorado.

Llama la atención que el 43,4% de la muestra involucra poco o nada al orientador/a en la programación del aula, pese a manifestar que implementa medidas de atención a la diversidad. Esto contradice a lo establecido legalmente por la ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, que señala entre las funciones del orientador:

“Asesorar en las decisiones de carácter metodológico, en el establecimiento de criterios generales sobre evaluación de los aprendizajes y promoción del alumnado, así como en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación, colaborando en el seguimiento y evaluación del proceso educativo del alumnado”

“Participar en la planificación y el seguimiento de las adaptaciones curriculares y de otras medidas de atención educativa, en colaboración con el tutor y los demás profesionales implicados”

Al profundizar en el análisis sobre la implementación de aprendizaje cooperativo, es en FP Básica donde menos se aplica esta metodología, pese a estar ampliamente reconocidos sus beneficios. Entre ellos, la mejora del rendimiento de los alumnos (Johnson y Johnson, 1999), ayuda a maximizar el aprendizaje y la satisfacción (Felder y Brent, 2007) o a alcanzar objetivos comunes (Fuster, 2008).

Las respuestas obtenidas en los ítems que hacen referencia a las familias, reflejan que prácticamente no están presentes en esta etapa educativa. Especialmente significativo en la etapa de Formación Profesional Básica, por aglutinar a menores en riesgo de fracaso escolar (LOMCE), no es menos importante la relación de la familia y el centro educativo en el resto de etapas, puesto que son los dos contextos principales en los que se desarrolla el alumnado (Sole, 1996, Torío, 2004 y Redding, 2005).

Los estudios realizados al respecto identifican la vinculación de la familia en el proceso educativo como un factor protector del fracaso escolar (Fullana, 1998) y como una de las dos variables fundamentales en la autoestima global de los jóvenes (Broc, 2000). Es por eso que se considera no solo una de las competencias docentes a desarrollar (Perrenoud, 2004, Marina, Pellicer y Manso, 2015) sino también una de las funciones del profesorado establecidas por ley (LOE).

Al ser preguntados sobre si se sienten preparados para tener ACNEAE en el aula la mayoría de la muestra responde afirmativamente. Como explicábamos al inicio, estudios (Hsien, 2007 y Abegglen, y Hessels, 2018) constatan que las actitudes positivas del profesorado respecto a la inclusión repercuten de manera también positiva. Pero esto no puede obviar la necesidad de formación adecuada en atención a la diversidad, que supone un verdadero reto para el profesorado y permite desarrollar una educación de mayor calidad para Todos (Durán y Giné, 2017).

Estas contradicciones se han visto en el análisis de ítems relacionados, como “prefiere trabajar en aulas con alumnado homogéneo” y “prefiere no tener alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula”, donde no parece haber una idea clara sobre el tipo de alumnado que se prefiere en el aula o quizás no se entiende la referencia a ACNEAE.

## **12. Conclusiones**

Desde el comienzo de la investigación se percibe que los temas de diversidad e inclusión están muy investigados, pero en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, incluso en la etapa universitaria; no así en la de Formación Profesional que, al igual que ocurre a nivel legislativo, e incluso social, parece quedar relegada a un segundo plano.

No hay muchos estudios centrados en la atención a la diversidad en Formación Profesional, entendiendo como diversidad a todo el alumnado, no solo al que presenta necesidades educativas especiales. Es por ello que tampoco hay instrumentos validados para investigar este tema.

Una primera conclusión que podemos extraer de este trabajo es la necesidad de investigar en la etapa de Formación Profesional, en aspectos que no sean puramente profesionalizantes.

Centrándonos en los resultados obtenidos, la conclusión inicial a la que llegamos, tal y como se planteó en las hipótesis del mismo, es que la formación en atención a la diversidad entre el profesorado de Formación Profesional es escasa.

Si bien, la segunda hipótesis, que relaciona la variedad de prácticas inclusivas implementadas por el profesorado con la formación en atención a la diversidad, no se ha podido demostrar.

Entran aquí en juego dos aspectos que parecen impregnar esta investigación; el primero es la deseabilidad social, el hecho de que se conteste lo que se supone que debería contestarse y por ello toda la población participante parece aplicar todo tipo de actividades y metodologías en el aula y en un nivel elevado.

Puede intuirse también esta deseabilidad social en las respuestas dadas a las variables referidas al tipo de alumnado que se preferiría tener en las aulas, donde una considerable parte de la muestra manifiesta no importarle el hecho de tener ACNEAE.

El segundo aspecto que trasluce en el análisis de los resultados es la sensación de que no se percibe como una necesidad la formación y el trabajo en atención a la diversidad, quizás por desconocimiento o por no entender en su totalidad a lo que nos referimos cuando hablamos de diversidad.

Es por ello que podemos considerar cumplido el primer objetivo de nuestra investigación que buscaba identificar el grado de participación en acciones formativas del profesorado de Formación Profesional de Burgos en relación con la atención a la diversidad.

Por el contrario, el segundo objetivo (conocer las estrategias aplicadas por el profesorado de FP en su actividad docente con relación a la atención a la diversidad) no podemos considerarlo cumplido, puesto que el análisis de los resultados no aporta resultados concluyentes e identifica contradicciones en las respuestas.

### **13. Futuras líneas de trabajo**

Ante los resultados obtenidos en este estudio se plantea la necesidad de seguir investigando en el tema desde dos líneas:

- Generar un instrumento o mejorar la medición en los factores referidos a actitudes del instrumento empleado.
- Ampliar la muestra participante y complementar los resultados con técnicas cualitativas (entrevista en profundidad y observación participante) que nos permita ahondar en las actitudes del profesorado de FP ante la inclusión educativa y la formación permanente del profesorado.

## 14. Fuentes documentales

### 14.1 Referencias bibliográficas

Abegglen, H., & Hessels, M. G. P. (2018). Measures of individual, collaborative and environmental characteristics predict swiss school principals', teachers' and student teachers' attitudes towards inclusive education. *Psychoeducational Assessment, Intervention and Rehabilitation*, 1(1), 1-24. doi:10.30436/PAIR18-01

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. Recuperado de <https://bit.ly/2Wn3uSp>

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2013). *Modelos Europeos para una Formación Profesional de Calidad: Participación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. Recuperado de: <https://bit.ly/2HQboKZ>

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Alcalá, España: Eduforma.

Allan, J. (2004). Productive pedagogies and the challenge of inclusión, *British Journal of Special Education*, 4(30), 175-179.

Allan, J. (2018). Integration in the United Kingdom. (pp. 157-174). In S. Riddell & S. Brown (Eds). *Special Educational Needs Policy in the 1990s. Warnock in the Market Place*. London: Routledge.

Alles, M., Seidel, T., & Gröschner, A. (2019). Establishing a positive learning atmosphere and conversation culture in the context of a video-based teacher learning community. *Professional Development in Education*, 45(2), 250-263

Arias, R., Blanco, J.L., Miguel, V. y Vázquez, E. (2016). La Red Eurydice lee el borrador del Libro Blanco de la función docente no universitaria del MECD I: Las competencias docentes, el atractivo de la profesión docente, la formación inicial del

- profesorado y el acceso a la profesión docente. *Journal of Supranational Policies of Education*, 5, 68-89.
- Arnaiz, P. y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19-37.
- Arró, M., Bel, M.C., Cuartero, M., Gutiérrez, M.D. y Peña, P. (2004). El profesorado ante la escuela inclusiva. *Jornadas de Fomento de la Investigación*. Universitat Jaume-I. Disponible en: <https://bit.ly/2HKSj8V>
- Arteaga, B. y García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 2(19), 253-274.
- Bainbridge, S. y Murray, J. (2000). Las disposiciones políticas y legales que han desarrollado la política de formación profesional en la Unión Europea. *Boletín Cintenfor*, 53, 177-212.
- Blossfeld HP. y von Maurice J. (2019). Education as a Lifelong Process. En HP. Blossfeld, HG. Roßbach (eds). *Education as a Lifelong Process*. Edition ZfE, vol 3. Springer VS, Wiesbaden
- Broc, M.A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- Carabias, M. (2016). *Los centros de formación profesional en España y su rol en el proceso de validación de competencias* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Castilla y León.
- Carmona, M. (2015). La educación actual, retos para el profesorado. *Revista Ibero-Americana de Estudios en Educación*. 10(4), 1199-1211
- Casado-Muñoz, R. (2012) Educación inclusiva y formación del profesorado en declaraciones y normas internacionales, *Revista de Educación Inclusiva*, 2(5), 141-154.
- Casado-Muñoz, R. y Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Lumen,

- Casanova, J. (2008). La política de inclusión social de los discapacitados en España: de la accesibilidad arquitectónica a la tecnológica. *VI Congreso portugués de sociología: mundos sociais: saberes e práticas*. Lisboa, 25-28 junio de 2008.
- Castaño, A.M. (2009). La atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva: evolución histórica. Ponencia presentada en el *XV Coloquio de Historia de la Educación*. Pamplona-Iruñea. 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009.
- Comisión Europea (2013). *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de: <https://bit.ly/2WeNW3a>
- Comisión Europea. (2017). Desarrollo escolar y docencia excelente para un gran comienzo en la vida. *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones*. Recuperado de: <https://bit.ly/2PgsRh6>
- Collins, A., & Halverson, R. (2018). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. NY: Teachers College Press.
- Cortés, E. y Cerdán, L. (2018) Educación para innovar, innovación para educar. *Revista Transatlántica de educación*. 20-21. Recuperado de: <https://bit.ly/2JF1vDh>
- Czerniawski G., Kidd W., Murray J. (2019) We Are All Teacher Educators Now: Understanding School-Based Teacher Educators in Times of Change in England. *International Research, Policy and Practice in Teacher Education: insider perspective*. 171-185
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana UNESCO. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

- Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2011). Modelo de Competencias Profesionales del Profesorado. Recuperado de: <https://bit.ly/2QfcwLO>
- Domínguez, J. (2007). Una escuela democrática para una sociedad democrática. En J. Domínguez, y R. Feito, *Finalidades de la educación en una sociedad democrática* (pp. 7-128). Madrid: Octaedro.
- Durán, D. y Giné, C. (2017) la formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Recuperado de: <https://bit.ly/2W1w88q>
- Escarbajal, A., Mirete, A.B., Maquilón, J.J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144. Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- Esteve, J.M. (2003). La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. *Revista de educación*, 6-7, 358-360.
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Esteve, J.M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350(septiembre-diciembre), 15-29.
- Esteve, J.M. y García, J. (1992). Estado actual de la investigación sobre la personalidad del docente. *Ponencia presentada en el VII Congreso de la Asociación Internacional para la Investigación de la personalidad del docente*. Salamanca. 22-25 de abril.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., Hanish, L. D., & DeLay, D. (2018). Gender integration in coeducational classrooms: Advancing educational research and practice. *School Psychology Quarterly*, 33(2), 182.
- Felder, R.M. y Brent, R. (2007). *Cooperative Learning*. Department of Chemical Engineering, N.C. State University, Raleigh.



- Fernandez-Raigoso, M. (2002). La formación profesional en Europa. Semejanzas y divergencias. *Curso de verano: Organización, empresa y sociedad: nuevos retos ante un futuro convulso*. (p.101-128) Burgos.
- Fuster, B. (2008). *El aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario: una aplicación a la asignatura economía española*. Alicante: Universidad de Alicante.
- García, M. (2015). La educación actual: retos para el profesorado. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 10(4), 1199-1211.
- García-Barrera, A. (2017). *Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, 25(96), 721-742.
- García-Ruiz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322.
- Haug, P. (2015). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19:3, 206-217, DOI: 10.1080/15017419.2016.1224778
- Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified Teacher Preparation Program, *Postgraduate Journal of Education Research*, 8(1), 49-60.
- Iglesias, C. y Lezccano, F. (2012). E-colaboración entre docentes mediante herramientas TIC. *Enseñanza & Teaching*, 3(1-2012), 115-135.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Messiou, K., Ainscow, M., Echeita, G., Goldrick, S., Hope, M., Paes, I., Sandoval, M., Simon, C. y Vitorino, T. (2016) Learning from differences: a strategy for teacher development in respect to student diversity, *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 45-61, DOI: 10.1080/09243453.2014.966726

- Marina, J., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado de: <https://bit.ly/2Wft9fX>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Igualdad en cifras MEFP*. Recuperado de: <https://bit.ly/2J74jcT>
- Morales Vallejo, P. (2006). *Medición de actitudes en psicología y educación: construcción de escalas y problemas metodológicos*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas de Madrid.
- Navarro, I., González, C., López, B. y Botella, P. (2015). Aprendizaje de contenidos académicos y desarrollo de competencias profesionales mediante prácticas didácticas centradas en el trabajo cooperativo y relaciones multidisciplinares. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 99-117. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.183971>
- Oakes, J. (2018). 2016 AERA Presidential Address: Public Scholarship: Education Research for a Diverse Democracy. *Educational Researcher*, 47(2), 91-104.
- Pellicano, L., Bötte, S. y Stahmer, A. (2018). The current illusion of educational inclusión. *Autism*, 22(4), 386-387.
- Peñafiel, F. y Torres, J.A. (2002). *Indicadores de calidad en la Educación Especial*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Perrenoud, P (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.
- Redding, S. (2005). Improving student learning outcomes through school initiatives to engage parents. En R.A. Martínez González, H. Pérez Herrero y B. Rodríguez Ruiz (Eds.). *Family-School-Community partnerships merging into social development*. 477-501. Oviedo, Grupo SM.
- Roegiers, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación educativa*, 10, 103-119.
- Ruiz, M.P. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Temas para la Educación*, 8, 1-15

- Salas, M. (2011). Los retos del sistema educativo en España. *eXtoikos*, (4), 23-26.  
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5584417>
- Sancha, I. y Gutiérrez, S. (2018). *La Formación Profesional en España -2016*. Madrid: Fundae.
- Solé, I. (1996). Las relaciones entre familia y escuela. *Cultura y Educación*, 4, 11-18.
- Soriano, V. (2011). La educación inclusiva en Europa. *Participación Educativa*, 18, 35-45
- Torío, S. (2004). Familia, Escuela y Sociedad, *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: Autor. Recuperado en [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperada de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa)
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre Necesidades de Educación Especial. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 45-73.

## **14.2. Referencias legislativas**

- DECRETO 22/2014, de 12 de junio, por el que se regulan determinados aspectos para la implantación de la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León, BOCYL núm. 114, de 17 de junio de 2014.
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, BOE núm. 103, de 30 de abril de 1982.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE núm238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional., BOE núm. 147, de 20 de junio de 2002.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

ORDEN EDU/1051/2016, de 12 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los centros integrados de formación profesional de titularidad pública dependientes de la consejería competente en materia de educación, BOCYL núm. 244, de 21 de diciembre de 2016.

ORDEN EDU/1054/2012, de 5 de diciembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los departamentos de orientación de los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, BOCYL núm. 241, de 17 de diciembre de 2012.

ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, BOCYL núm. 156, de 13 de agosto de 2010.

ORDEN EDU/2169/2008, de 15 de diciembre, por la que se regula el proceso de evaluación y la acreditación académica de los alumnos que cursen enseñanzas de formación profesional inicial en la Comunidad de Castilla y León, BOCYL núm. 243, de 17 de diciembre de 2008.

ORDEN EDU/543/2016, de 13 de junio, por la que se determinan medidas para la atención educativa del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que curse Formación Profesional Básica en la Comunidad de Castilla y León, BOCYL núm. 118, de 21 de junio de 2016.

ORDEN EDU/987/2012, de 14 de noviembre, por la que se regula la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa de la Comunidad de Castilla y León, BOCYL núm. 227, de 26 de noviembre de 2012.

Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo, se aprueban catorce títulos profesionales básicos, se fijan sus currículos básicos y se modifica el Real Decreto 1850/2009, de 4 de diciembre, sobre

expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOCYL núm. 55, de 5 de marzo de 2014.

## 15. Anexos

ANEXO I: instrumento

### ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN FP

Desde la Universidad de Burgos, estamos realizando una investigación sobre la atención a la diversidad en la Formación Profesional. Este cuestionario le llevará menos de 10 minutos y las respuestas son totalmente anónimas. Agradecemos de antemano su colaboración.

\*obligatorio

1. Sexo \*

- Hombre
- Mujer

2. Edad \*

- 24-35
- 36-45
- 46-55
- 56-65

3. Tipo de centro \*

- Público
- Concertado
- Privado

4. Localidad \* \_\_\_\_\_

5. Experiencia docente \*

- 0-5 años
- 6-10 años
- 11-15 años
- 16-20 años
- +20 años

6. Titulación académica \* \_\_\_\_\_

7. Nivel en el que imparte docencia

- FP Básica
- FP Grado Medio
- FP Grado Superior

8. Asignaturas-módulos que imparte  
\* \_\_\_\_\_

9. Ha recibido formación relacionada con atención a la diversidad \*

- Nada
- Poco
- Normal
- Bastante
- Mucho

10. En los tres últimos años, indique cuántos cursos ha realizado en relación con la atención a la diversidad \* \_\_\_\_\_

11. Indique el título, aunque sea aproximado y dónde lo realizó (CFIE, Online...)

Valore el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, entendiendo por 1=Nada y 5=Mucho

	1	2	3	4	5
Elabora las unidades de trabajo dependiendo de cada clase					
Prepara las clases teniendo presente la diversidad de experiencias de los estudiantes					
Presenta al alumnado los objetivos de las actividades que va a realizar en clase					
Tiene previsto trabajo individual, en pareja, en grupos y con toda la clase, en distintos momentos del desarrollo de la unidad de trabajo					
Permite distintos ritmos para completar las tareas					
Los materiales curriculares que utiliza, reflejan los contextos y las experiencias de todo el alumnado					
Indique si utiliza exposición oral					
Indique si utiliza material audiovisual					
Indique si utiliza dibujos					
Indique si utiliza práctica					
Indique si utiliza debates					
Indique si utiliza otro tipo de actividades					
Reconoce el esfuerzo que algunos estudiantes hacen para completar las tareas debido a las necesidades específicas de apoyo educativo					
Proporciona oportunidades para que los estudiantes trabajen con otros que son diferentes a ellos por su contexto, etnia, discapacidad o género					
Utiliza de forma sistemática regular métodos de aprendizaje cooperativo					
Indique si utiliza tutoría entre iguales					
Indique si utiliza trabajo de investigación					
Indique si utiliza grupos puzle					
Indique si utiliza enseñanza recíproca					
Indique si utiliza otras metodologías					
Realiza adaptaciones en su materia para que participen todos los estudiantes					
Proporciona recursos alternativos o complementarios para que todos los estudiantes puedan acceder a las tareas propuestas					
Trabaja explícitamente en el tema de la diversidad					
Se compromete con otros docentes a la hora de resolver los problemas de forma conjunta cuando el progreso de un estudiante o un grupo es motivo de preocupación					
Involucra al orientador/a en la programación del aula y en su oportuna revisión					
Revisa regularmente el uso de los recursos del aula y el centro, para que puedan usarse de manera fiable y puedan responder a las necesidades cambiantes de todo el alumnado					

Usa regularmente los recursos de la localidad que pueden apoyar el aprendizaje					
Incorpora a las familias y otros miembros de la comunidad como recurso de apoyo en el aula					
Se han establecido reglas para que los estudiantes sepan seguir turnos para hablar, escuchar, pedir aclaraciones a los demás compañeros y al profesorado					
De entrada, el criterio utilizado para componer los grupos que crea en el aula es el principio de máxima heterogeneidad					
Reconoce el tiempo suplementario que algunos estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo emplean para completar las tareas, y el cansancio que ello puede causarles					
En el centro, se involucra a las familias en el apoyo al alumnado en las actividades escolares y/o extraescolares					
Sabe el alumnado que ayudar a los demás es una forma efectiva de aprender					
Se reúne con las familias para mostrarles la forma de apoyar el trabajo escolar de sus hijos en casa					
Se implican los estudiantes en ayudarse mutuamente para establecer metas educativas					
Prefiere trabajar en aulas con alumnado homogéneo					
Prefiere no tener alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en clase					
Las actitudes sociales hacia las personas con necesidades educativas especiales pueden cambiarse en los centros educativos					
Se siente preparado/a para tener alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula					
En una clase heterogénea, el profesorado puede dar una respuesta educativa a cada alumno/a					
Los alumnos/as con necesidad específica de apoyo educativo pueden colaborar con sus compañeros/as en las actividades de clase					
Puede favorecer la atención a la diversidad variando la manera de agrupar al alumnado dentro del aula					
Programa actividades en las que pueda participar todo el alumnado					
Es difícil trabajar en equipo entre docentes en los centros de FP					
El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo necesita un currículo diferente al resto de alumnado					
El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo debe formarse en centros diferentes					