



Revista Internacional de Sociología de la
Educación
E-ISSN: 2014-3575
rise@hipatiapress.com
Hipatia Press
España

Díaz Gandasegui, Vicente; Caballero Méndez, Fernando
Necesidades Formativas del Profesorado de Secundaria en la Docencia a Alumnos con Discapacidad
Revista Internacional de Sociología de la Educación, vol. 3, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp.
190-217
Hipatia Press
Barcelona, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317132356001>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://rise.hipatiapress.com>

Necesidades Formativas del Profesorado de Secundaria en la Docencia a Alumnos con Discapacidad

Vicente Díaz Gandasegui¹, Fernando Caballero Méndez¹

1) Universidad Carlos III de Madrid, Spain

Date of publication: October 25th, 2014

Edition period: October 2014-February 2015

To cite this article: Díaz Gandasegui, V., Caballero Méndez, F. (2014). Necesidades Formativas del Profesorado de Secundaria en la Docencia a Alumnos con Discapacidad. *International Journal of Sociology of Education*, 3(3), 192-217. doi: 10.4471/rise.2014.14

To link this article: <http://dx.doi.org/10.447/rise.2014.14>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License \(CC-BY\)](#)

Training Needs of Secondary School Teachers in Educating Students with Disabilities

Vicente Díaz Gandasegui
Universidad Carlos III

Fernando Caballero Méndez
Universidad Carlos III

(Received: 22 July 2014; Accepted: 2 September 2014; Published: 25 October 2014)

Abstract

This paper presents some of the results from a research sponsored by the Fundación ONCE and conducted by lecturers and researchers of the Universidad Carlos III de Madrid regarding the training needs of secondary education teachers in relation to students with disabilities in Spain. The research was carried out using surveys and in-depth interviews. The teachers who have been part of this research demand more technical training, tools to meet the challenge to educate a diverse group of students in the same classroom. However, the research has also hinted that the teachers training demands are based on their need to address unexpected situations without the necessary training. Furthermore, the research has reflected that the training received by teachers has an influence on their attitudes towards the education of students with disabilities in diverse groups. Therefore, training provides the necessary knowledge to carry out teaching with confidence and also facilitates the involvement of the teachers in inclusive educational processes.

Keywords: teachers training, secondary education, inclusive education, students with disabilities

Necesidades Formativas del Profesorado de Secundaria en la Docencia a Alumnos con Discapacidad

Vicente Díaz Gandasegui
Universidad Carlos III

Fernando Caballero Méndez
Universidad Carlos III

(Recibido: 22 Julio 2014; Aceptado: 2 Septiembre 2014; Publicado: 25 Octubre 2014)

Resumen

Este artículo presenta los resultados más relevantes obtenidos en una investigación que ha sido financiada por la Fundación ONCE y realizada por profesores del departamento de Análisis Social de la Universidad Carlos III de Madrid sobre las necesidades formativas de los docentes de educación secundaria en la enseñanza a alumnos con discapacidad en centros españoles. Para la realización de la investigación se utilizaron encuestas y entrevistas en profundidad. El profesorado que ha formado parte de esta investigación ha reclamado más técnicas formativas y recursos para poder superar el reto que supone atender en la misma aula a un alumnado diverso. Sin embargo, la investigación también ha dejado entrever que la demanda formativa del profesorado está determinada por la necesidad de abordar situaciones inesperadas sin los recursos formativos necesarios. Asimismo, la investigación ha reflejado como la formación recibida genera una actitud positiva del profesorado hacia la educación a alumnos con discapacidad en grupos diversos. Por lo tanto, además de procurar conocimientos para que el profesorado pueda llevar a cabo su labor docente con confianza, la formación del profesorado constituye un elemento fundamental para desarrollar procesos educativos inclusivos con la necesaria implicación de los docentes.

Palabras clave: formación del profesorado, educación secundaria, educación inclusiva, alumnos con discapacidad

La ley orgánica 2/2006 indica que “la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario”. Asimismo, establece que el profesorado, en su formación inicial y permanente, debe tener los conocimientos suficientes para “dar respuesta a las necesidades y a las nuevas demandas que recibe el sistema educativo”. Sin embargo, la formación que recibe el profesorado para trabajar en un modelo de escuela inclusiva es insuficiente e insatisfactoria (Torres, 2006; Sánchez Palomino, 2007; Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilella, 2008; Rodríguez Tejada, et al., 2009; Colmenero Ruiz, 2009; Vallejo Ruiz y Bolarín Martínez, 2009; Ferrandis, Grau y Fortes, 2010; Lledó Carreres y Arnaiz Sánchez, 2010; Llorent García y López Azuaga, 2012).

Los profesores desconocen, en muchos casos, la diferencia entre integrar e incluir, una confusión que puede parecer exclusivamente semántica pero que, sin embargo, es determinante en la educación de los estudiantes con discapacidad. La educación inclusiva promueve el desarrollo de una escuela para todos los alumnos, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales (García Llamas, 2008). En la escuela inclusiva el ambiente se entiende como un factor determinante y, por ello, el currículum, la metodología y el diseño arquitectónico del centro deben facilitar que todos los estudiantes puedan tener presencia, participar y aprender junto con el resto de sus compañeros (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, p. 25; Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilella, 2008). En definitiva, la inclusión significa ir más allá de la integración del alumnado con discapacidad, eliminando las barreras que llevan que algunos alumnos se encuentren segregados en itinerarios paralelos en el mismo centro o, en última instancia, que sean derivados a centros especializados.

En este sentido, pese a que la mayoría de los profesores están familiarizados con los elementos que facilitan los procesos educativos inclusivos, los docentes desconocen, en muchos casos, la manera adecuada de utilizar estas ideas y recursos. La brecha que se produce entre la legislación vigente y su aplicación está acompañada de una distancia entre las teorías e investigaciones inclusivas y las prácticas inclusivas en las aulas.

Mientras que las reflexiones sobre educación inclusiva son numerosas y de alta calidad, el desarrollo de las prácticas son lentas y voluntariosas. La inclusión requiere el compromiso del profesorado con las ideas inclusivas pero también con la aplicación de estas en la práctica.

La formación del profesorado es un elemento fundamental para desarrollar la inclusión educativa, pues supone la adquisición de recursos y conocimientos y además transforma el temor hacia lo desconocido, hacia los grupos diversos, que generalmente conduce al inmovilismo y rechazo, en una experiencia que puede ser enriquecedora para todos los participantes. La formación del profesorado sobre la educación a alumnos con discapacidad en grupos diversos puede estimular una visión positiva sobre la inclusión. La actitud optimista y esperanzada del profesorado es un factor muy importante para desarrollar proyectos educativos inclusivos, pues el pesimismo posiblemente lleve al fracaso (López et al., 2009; Rodríguez Tejada, et al., 2009; Suriá Martínez, 2012). Cómo indican Miguel Ángel Verdugo y Alba Rodríguez: “la actitud del profesorado es primordial para poder avanzar en términos de inclusión; aun así los docentes creen que, en general, no están preparados para atender a la diversidad, habiendo una necesidad patente de contar con más formación e implicación por su parte” (2008, p. 15).

En este artículo hemos analizado la información más relevante obtenida en una investigación sobre las necesidades y carencias formativas del profesorado de secundaria para atender a alumnos con discapacidad. La investigación ha sido financiada por la Fundación ONCE y ha sido desarrollada por un equipo de investigadores del departamento de Análisis Social de la Universidad Carlos III de Madrid entre mayo de 2012 y Febrero de 2013. La información obtenida nos ha servido, también, para reflexionar sobre la relevancia que posee la formación del profesorado para desarrollar procesos educativos inclusivos.

Metodología

La presente investigación fue llevada a cabo mediante una triangulación metodológica que combinó el análisis de datos secundarios y revisión bibliográfica con la realización de encuestas y entrevistas en profundidad. La información recabada ha servido para conocer las necesidades y demandas formativas del profesorado de secundaria para impartir docencia a alumnos

con discapacidad.

Se realizaron 250 encuestas utilizando un cuestionario online distribuido mediante correo electrónico a centros de todo el territorio nacional. Para conocer las dimensiones del universo escolar y establecer unos criterios de muestreo adecuados al objeto de estudio se ha recurrido a los datos estadísticos del profesorado que publica el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en los que se constató que la población total de profesores de secundaria en España, en el curso 2010-11, fue de 235.661. Se eligió un muestreo aleatorio estratificado con una afijación proporcional para que cada estrato fuese representativo de la población total. El error muestral a partir del supuesto de máxima indeterminación ($p=q=50$) y con un margen de confianza de 95,5% fue de 3,16%. De esta manera, la muestra fue establecida en función de la distribución del profesorado en los diferentes tipos de centros educativos de enseñanza secundaria, clasificados según dos variables: ámbito y tipo de centro educativo. La proporcionalidad de la muestra relativa a los tipos de centro se ha realizado teniendo en cuenta los datos aportados por el INE en el Estudio de Enseñanzas no Universitarias de 2009-10¹, en el que se distinguen tres categorías de centros educativos: centros privados, privados-concertados (en adelante concertados) y públicos. Los ámbitos rural y urbano han sido determinados según la definición y datos del INE relativos al Padrón Municipal (Enero de 2011), en el que el ámbito rural es aquel menor o igual a 10.000 habitantes mientras que el urbano es el que posee más de 10.000 habitantes. De este modo, la muestra utilizada para la realización del cuestionario fue la siguiente:

Tabla 1

Distribución de la muestra de las encuestas

Ámbito demográfico	Tipo de centro educativo		
	Público	Concertado	Privado
Rural	29	20	4
Urbano	108	73	16

El cuestionario que se diseñó para esta investigación fue valorado y revisado por profesores universitarios, profesores de secundaria y profesionales pertenecientes a organizaciones vinculadas a la formación de estudiantes con discapacidad. El cuestionario consistió en 24 preguntas cerradas de las cuales cuatro preguntas eran filtros que abrían la posibilidad de contestar a otras preguntas. Las preguntas han recabado información basada fundamentalmente en hechos y comportamientos pero también en consideraciones y opiniones, para lo que se han incluido ocho escalas Likert con cuatro opciones cada una.

Para el tratamiento estadístico de la información se utilizó el software SPSS 17.0.

Antes de formular las preguntas del cuestionario se realizaron cuatro entrevistas en profundidad a profesores y especialistas en educación inclusiva de la Fundación ONCE lo que facilitó una primera aproximación al objeto de estudio y ayudó a determinar el lenguaje más adecuado para diseñar el cuestionario. Posteriormente se realizaron 24 entrevistas en profundidad distribuidas entre la Comunidad de Madrid, la Comunidad de Castilla La Mancha y la Comunidad de Extremadura. Los entrevistados (15 mujeres y 9 hombres) fueron contactados a través de sus centros de manera estratégica para cumplir con las cuotas diseñadas, respetando la proporcionalidad establecida en la muestra del cuestionario:

Tabla 2

Distribución de la muestra de las entrevistas en profundidad

Ámbito demográfico	Tipo de centro educativo		
	Público	Concertado	Privado
Rural	3	2	0
Urbano	11	7	1

Las entrevistas fueron semi-estructuradas, lo que permitió, a partir de un guion básico, introducir y variar las preguntas y los temas, facilitando que el entrevistado tuviese libertad en las respuestas y el discurso. Las entrevistas aportaron un componente descriptivo, aclaratorio e interpretativo tanto de los comportamientos como de las actitudes, valores e ideas sobre las

necesidades formativas y carencias que tienen los docentes en el desempeño de su labor educativa dirigida a estudiantes con discapacidad.

Tras la realización de las entrevistas se procedió a la transcripción y codificación de la información para poder analizar cualitativamente su contenido, para ello se utilizó la herramienta informática Nudist Vivo 6.0.

Experiencia y formación previa

La edad de los profesores que han participado en nuestra investigación es propicia para compatibilizar sus experiencias con la formación necesaria en el ámbito de la educación inclusiva: la mayoría de ellos dispone de un bagaje experiencial lo suficientemente amplio para materializar los conocimientos que deben adquirir en cursos formativos. La media de edad de los profesores que han participado en nuestra investigación ha sido de 45.4 años, encontrándose el 71% de los encuestados entre los 35 y 55 años², con una media de 18.4 años de experiencia docente. La mayoría de los docentes encuestados (69%) poseen una licenciatura o un grado, pero, como hemos detectado en las entrevistas en profundidad, muchos de ellos han tenido que realizar los Cursos de Aptitud Pedagógica o el actual Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas para poder ejercer, lo que implica una carencia en la formación psicopedagógica de estos profesores para dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad del alumnado (Tribó Travería, 2008; Ferrandis, Grau y Fortes, 2010, p. 13). Esto supone que los docentes “atterrizan en las aulas desconociéndolo casi todo de la psicología infantil y juvenil y de las estrategias más elementales de diseño y desarrollo curricular” (Núñez Mayán, 2010, p. 1). Así, podemos establecer dos itinerarios formativos que han seguido los profesores actuales: uno que incluye una formación pedagógica e inclusiva, aunque sea insuficiente o insatisfactoria, en el que los profesores han cursado una carrera sobre educación o magisterio y un segundo itinerario en el que la formación es fundamentalmente en materias que son propias de su especialidad, completando los conocimientos docentes con un curso adaptativo. Como expresó uno de los docentes entrevistados:

Somos profesores y ni siquiera...en secundaria no somos profesores...somos licenciados en matemáticas o lo que sea, que

luego hemos aprobado una oposición pero no tenemos formación pedagógica... no somos ni pedagogos ni psicólogos ni...ni tenemos herramientas como para valorar el desarrollo de una persona y las circunstancias de esta persona [D. L.: Profesor de centro público urbano]

Pese a que el 78% de los profesores encuestados ha tenido experiencia con estudiantes con discapacidad, únicamente el 36% ha recibido formación específica para impartir docencia a alumnos con discapacidad. Debido a ello, muchos profesores se encuentran con dificultades para poder aplicar coherentemente las prácticas educativas deseables para que la inclusión de los alumnos vaya más allá de las generalidades básicas que establecen las normativas oficiales públicas.

Yo creo que en muchos casos los docentes no estamos preparados para este tipo de alumnado. Realmente no, ni nos dan la formación... a no ser que por circunstancias personales te hayas informado o porque has tenido otro caso anteriormente... pero a priori nada [F.D. Profesora de centro concertado urbano]

Los docentes pertenecientes a centros públicos son los que proporcionalmente han tenido mayor experiencia docente con alumnos con discapacidad, mientras que sólo la mitad de los profesores de centros privados han tenido en sus aulas a alumnos con discapacidad (Tabla 3). Estos datos indican una desigual distribución de los estudiantes con discapacidad entre los diferentes centros educativos de secundaria, lo que dificulta que los proyectos educativos inclusivos se desarrollen de manera homogénea en todos los centros (Verdugo Alonso y Rodríguez Aguilera, 2010, pp. 465-466; Toboso Martín, et al, 2012, p. 292)³. Asimismo, el desequilibrio en las tasas de alumnado con discapacidad entre los diferentes tipos de centro conduce al “establecimiento de ‘dos culturas’ diferentes en educación, la pública y la privada, además de servir de refugio a modelos y prácticas educativas contrarias a la igualdad de oportunidades, y por tanto a la legislación vigente” (Toboso Martín, et al, 2012, p. 292).

Tabla 3

Profesores que han tenido experiencia con estudiantes con discapacidad por tipo de centro educativo

Experiencia con estudiantes con discapacidad	Tipo de centro educativo		
	Público	Concertado	Privado
Han tenido experiencia	86%	71%	50%

Fuente: Elaboración propia 2013

El 52% de los docentes que tuvieron alguna experiencia pedagógica con estudiantes con discapacidad respondieron que una de las necesidades que se encontraron fue la falta de formación previa. Como explica Antonio Sánchez Palomino, “es evidente que la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, referida a los aspectos psicopedagógicos, psicológicos y didácticos viene arrastrando deficiencias, tanto estructurales como organizativas” (Sánchez Palomino, 2007, p. 151). Esta idea es compartida por algunos de los docentes entrevistados:

...la formación nula, totalmente nula tanto en este aspecto como en cualquier otro aspecto, atender a aulas con una diversidad muy grande, desde alumnos con unas altas capacidades a alumnos con déficit de inteligencia, eso lo hemos tenido todos en el mismo aula y para eso nadie nos ha formado, nadie, absolutamente nadie. La formación ha sido muchas veces por nuestra propia cuenta, reclamando algunos cursos... te dan unos cursillos para darte un barniz y poco más, no ha habido esa formación [J. M. C.: Profesor de centro público urbano].

La proporción de profesores que han recibido formación específica para impartir docencia a alumnos con discapacidad es inferior cuando los docentes no han impartido docencia a estudiantes con discapacidad (21%) que cuando sí la han impartido (79%). Esto indica, probablemente, que un gran número de profesores reciben formación cuando ya han tenido experiencia y son conscientes de sus carencias o cuando en su centro se matriculan alumnos con discapacidad. Como explicó uno de los docentes

entrevistados:

...yo me pongo a hacer un curso de esas características si sé que en mi centro hay alumnos de esas características... [R. R. profesor de centro público urbano].

Los docentes que han recibido formación específica para la discapacidad han manifestado que esta formación procedía, en mayor proporción, de un organismo público (62%) y, en menor medida, estuvo organizada por el propio centro (35%) o por un organismo privado (32%)⁴. La fuente que financió y organizó los cursos de formación específica que han recibido los docentes está relacionada con el tipo de centro en el que impartían docencia; así el 80% de los profesores de centros públicos recibieron formación de un organismo público, mientras que el 63% de los docentes de centros privados lo hicieron de un organismo privado y el 47% de profesores de centros concertados recibieron formación financiada y organizada por el centro en el que impartían docencia (Tabla 4).

Tabla 4

Origen de la financiación de la formación específica de los profesores según el tipo de centro en el que trabajan.

Tipo de centro educativo	Origen de la financiación		
	Organismo público	Organismo privado	Organizado por el propio centro
Concertado	34%	38%	47%
Privado	50%	63%	38%
Público	80%	24%	27%

Fuente: Elaboración propia 2013

La información de la tabla se lee horizontalmente. El total es superior al 100% porque un mismo profesor puede haber realizado más de un curso.

Aquellos docentes que han recibido formación específica para la discapacidad lo han hecho, en su mayoría, por iniciativa propia (52%), mientras que en el 45% de los casos la iniciativa ha surgido del centro en el que los profesores desarrollan su actividad y en el 25% por iniciativa de los sindicatos o la administración pública⁵. Algunos de los docentes

entrevistados han observado que los centros educativos han ido disminuyendo la oferta formativa en los últimos años:

Antiguamente el orientador iba pinchando un montón de cursos en el tablón de la sala de profesores. Y bueno pues, por lo menos los veías, tenías acceso. De cara a unos años, cada vez iba pinchando algunos cursos... y yo creo que ya... uno o ninguno. [D.U.: Profesor de centro concertado urbano]

Es interesante observar como la experiencia previa con estudiantes con discapacidad influye en la manera en que los profesores perciben la presencia de estos alumnos en las aulas. El 49% de los docentes que han tenido experiencia con estudiantes con discapacidad opinaron que la presencia de estos alumnos es beneficiosa para su docencia, mientras que el 59% de los que no han tenido experiencia consideraron que la presencia de alumnos con discapacidad en su aula es beneficiosa para su docencia. El realismo de aquellos que sí han tenido experiencia con estudiantes con discapacidad, afectados por la previsible carencia de formación y de recursos, se contrapone con el idealismo de aquellos que solo imaginan y proyectan sus ideas sobre una posible experiencia.

No obstante, la situación cambia cuando se diferencia a los docentes según hayan recibido o no formación específica para la discapacidad. El 59% de los profesores que sí han recibido tal formación específica considera que la presencia de alumnos con discapacidad es beneficiosa para su docencia, mientras que esta proporción disminuye hasta el 47% cuando se trata de profesores que no han recibido formación específica. Por lo tanto, el profesorado que ha recibido una formación específica tiene una visión más optimista sobre el efecto que estos estudiantes tendrán en su docencia, seguramente por tener más confianza, información y recursos.

Demandas formativas

Los docentes han demostrado tener interés en recibir formación específica para la discapacidad. Son conscientes de la importancia de la formación y la identifican como un elemento sustancial para mejorar el desarrollo de su

labor profesional. En este sentido, es revelador que únicamente el 1% de los profesores encuestados hayan declarado que no necesitan adquirir más formación específica. De hecho, preguntados los docentes por las materias formativas relativas a la discapacidad en las que les gustaría formarse, una cuarta parte de los encuestados consideraron que sería beneficioso recibir formación en todos los aspectos propuestos. Esta opinión fue confirmada por la mayoría de los profesores entrevistados:

...facilitando la formación a los profesores, yo creo que todos los profesores estamos con ganas de aprender y formarnos para poder trabajar mejor con estos alumnos. [J. L.: Profesor de centro concertado urbano]

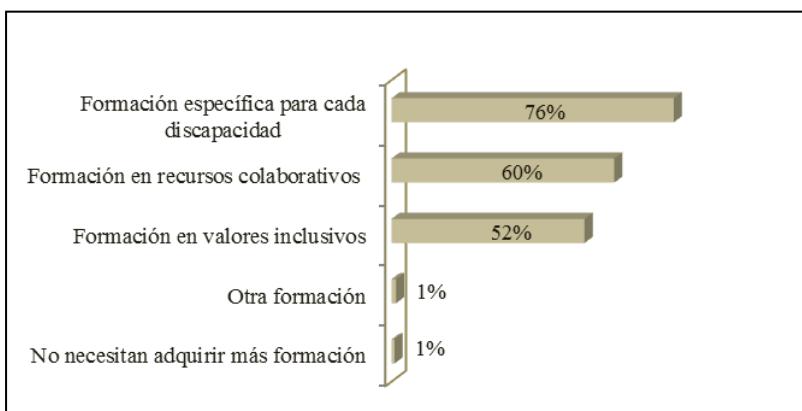


Gráfico 1. Formación que demanda el profesorado para mejorar la docencia orientada a alumnos con discapacidad (*)

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción

Los profesores que han tenido experiencias previas con alumnos con discapacidad, seguramente conscientes de sus carencias y de la importancia que posee la formación para mejorar su labor docente, han demandado más contenidos formativos que los profesores sin experiencia previa. También son los docentes más jóvenes, menores de 35 años, los que más contenidos formativos demandan. Estos profesores están familiarizados con la

necesidad de educar a un alumnado diverso y son conscientes de que sus carencias formativas no pueden ser suplidas con su bagaje experiencial. La demanda formativa es asimismo superior entre el profesorado de centros públicos que entre el profesorado de los centros privados y concertados, lo que seguramente responde a la desigual distribución de alumnos con discapacidad entre los diferentes tipos de centros (Tabla 5).

Tabla 5

Formación que demanda el profesorado según tipos de centro()*

Formación específica demandada	Tipo de centros		
	Público	Privado	Concertado
Específica para cada discapacidad	80%	70%	72%
Valores inclusivos	53%	30%	55%
Recursos colaborativos	65%	45%	56%
No necesitan formación	0%	5%	1%
Otros	1%	0%	1%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción. Lectura vertical

En el cuestionario se realizaron dos baterías de preguntas para conocer las demandas formativas del profesorado relativas a la docencia a alumnos con discapacidad. La primera de ellas consistió en tres grandes bloques formativos y en la segunda se les preguntó por contenidos formativos específicos. Para simplificar su tratamiento analizaremos ambas preguntas de manera conjunta.

Técnicas docentes para la educación de estudiantes con discapacidad

El 76% del profesorado considera que debe recibir formación específica para cada discapacidad, referida, fundamentalmente, a la adquisición de habilidades, técnicas y recursos que permitan interactuar, comunicar y transferir a los alumnos los conocimientos sobre cada una de las materias que imparte el profesorado. Se trata de una opción que denota la necesidad actual del profesorado por adquirir recursos docentes ante la diversidad del alumnado. Frente a un escenario que puede resultar desconocido e

intimidador, los docentes demandan procedimientos para saber cómo actuar cuando se encuentra en sus aulas uno o varios alumnos con discapacidad, cómo adaptar la metodología, el discurso y los materiales a los estudiantes según los tipos de discapacidad que tuvieren. Sin embargo, como expresa José Luis Coiduras, “una visión centrada en lo específico nos conduciría a una concepción simplista de los medios, cercana a lo que se ha denominado ferretería pedagógica” (2008, p. 31), lo que puede llevar a pensar que aplicando una determinada técnica se resuelve un problema concreto.

A los docentes que han seleccionado en el cuestionario la formación específica para cada discapacidad se les ha ofrecido la opción de elegir sobre las discapacidades en las que les gustaría adquirir conocimientos. La formación específica más demandada es la que se refiere a la discapacidad cognitiva, seguramente por la variedad que encierra dicha discapacidad y por su constante presencia en las aulas. En una escala intermedia, pero con una gran demanda, se encuentra la formación específica referida a la discapacidad visual y auditiva. La formación específica menos demandada ha sido la relativa a las discapacidades motóricas, quizás porque no supongan un serio reto en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula (Tabla 6).

Tabla 6

Formación específica que demanda el profesorado()*

Formación específica	Individuos demandantes
Cognitivas	84%
Auditivas	78%
Visuales	78%
Motóricas	57%

Fuente: Elaboración propia 2013

(*) Cada individuo encuestado podía elegir más de una opción

El profesorado dispone de pocas herramientas psicopedagógicas y materiales para poder asumir la enseñanza con confianza y de manera satisfactoria a un alumnado diverso. En este sentido, el diseño del currículo, la metodología pedagógica y los recursos materiales docentes han sido

identificados como carencias y demandados como elementos formativos necesarios. Como indica Antonio Sánchez Palomino, pese a que “se plantea la necesidad de actualizar, innovar y dar respuesta a la diversidad de nuestros alumnos desde un currículo único que hemos de diversificar y adaptar ¿qué garantías nos ofrece cuando nuestros profesores de educación secundaria sólo han recibido una formación inicial de carácter psicopedagógico escasa, con frecuencia inexistente?” (2007, p. 149). En este mismo sentido se expresan algunas de las voces de los docentes entrevistados:

...te explican tus derechos y tus obligaciones como funcionario...ahí se habla de que hay que hacer adaptación curricular y de la programación en caso de...pero ya está...el qué hay que hacer o cómo es como que se deja ahí...en vacío [D. L.: Profesor de centro público urbano]

La formación del profesorado sobre la adaptación curricular es fundamental para evitar que los alumnos tengan “itinerarios paralelos” que les segregue dentro del mismo aula y grupo (Moliner García, Ferrández Berrueco, Sales Ciges, Moliner Miravet y Roig Marzà, 2012; Martínez Domínguez, 2005; Young, 2000). Los profesores encuestados son conscientes de sus carencias formativas en este aspecto y, por ello, el 58% de los profesores encuestados han demandado conocimientos para poder diseñar un currículo en el que todos los alumnos puedan participar al mismo tiempo y en el mismo lugar, atendiendo a la diversidad y heterogeneidad que comprende el grupo de estudiantes.

Asimismo, la adaptación metodológica es otra de las carencias con las que se ha encontrado el 42% de los profesores encuestados que impartieron docencia a alumnos con discapacidad. Estos docentes exponen la dificultad que encuentran para proveer diversos puntos de acceso al conocimiento y que, consecuentemente, puede provocar la exclusión y la limitación en la capacidad de aprendizaje de algunos estudiantes.

La adaptación del material docente es también necesaria para que todos los alumnos puedan realizar las mismas actividades educativas y no se produzca la exclusión de los alumnos con discapacidad. La formación sobre cómo adaptar y utilizar el material ha sido demandada por el 62% del

profesorado encuestado; una demanda consecuente con la experiencia de los docentes, puesto que el 50% de los profesores identificaron la adaptación del material como una de las necesidades que se encontraron cuando impartieron docencia a alumnos con discapacidad.

Dentro de los recursos materiales que se utilizan en el proceso educativo, las herramientas tecnológicas aparecen como un elemento con creciente relevancia y que despierta un gran interés formativo por parte de los docentes. En concreto, la formación en tecnología específica para la discapacidad ha sido demandada por el 61% de los profesores. La constante innovación tecnológica requiere de los docentes una formación y actualización constante de su conocimiento para que este no se quede obsoleto. Además, la alta demanda en este tipo de formación se explica por tratarse de unos recursos que favorecen la inclusión de estudiantes con discapacidad y la interactuación del estudiante con sus compañeros mediante la presencia de ordenadores en el aula, la utilización de pizarras digitales, la aplicación de entornos virtuales como la plataforma Moodle y el empleo de tecnologías específicas que potencian la audición o la visión.

Formación en colaboración y cooperación

El 60% de los docentes encuestados demandaron formación sobre los recursos colaborativos existentes dentro y fuera del centro para mejorar la docencia a alumnos con discapacidad. Los profesores expresan así la necesidad de conocer el mapa de recursos del centro y de las organizaciones e instituciones externas especializadas en atender a alumnos con discapacidades de diferente tipo. Por ello, el 95% de los profesores encuestados manifestaron que los apoyos con otros profesores y profesionales sería un recurso que ayudaría a mejorar su docencia a alumnos con discapacidad.

Se trata, por otro lado, de una demanda formativa congruente con la creación de redes y nodos que se desarrollan en la sociedad de la información, en la que el conocimiento transita entre los diferentes agentes de manera multidireccional. Además, los beneficios de asumir una cultura colaborativa son numerosos: fomenta relaciones simétricas en las que existe una visión compartida de los problemas y estimula la posibilidad de generar nuevos puntos de vista, involucrando de forma activa a todos los actores

participantes en el proceso educativo (Gallego Vega, 2011, pp. 97-98). La colaboración es también uno de los principios de la escuela inclusiva, coordinarse para que se maximicen los recursos y la aportación de cada individuo implicado en el proceso de aprendizaje. De esta manera se aumenta la capacidad del centro para atender a la diversidad del alumnado (Booth y Ainscow, 2002, p. 19) y, al mismo tiempo, se evita que la responsabilidad recaiga sobre una persona o grupo específico (Ainscow, 2001).

No obstante, para utilizar los apoyos correctamente es necesario conocer cuándo utilizarlos, cuándo benefician a los estudiantes con discapacidad y cuándo producen la estigmatización y segregación de estos. Por ello, la formación del profesorado sobre colaboración facilita que la cooperación entre el profesor y otros profesionales educativos se desarrolle de manera flexible, dependiendo de la evolución del estudiante, del grupo, del profesor, la materia y la actividad que se realice. En definitiva, la falta de formación de los profesores en recursos colaborativos puede llevarlos a ser más dependientes de los profesionales de apoyo, a buscar que se hagan cargo del alumno integrado, desintegrándolo” (Yadarola, 2006, p. 2); esto significa, paradójicamente, que un recurso inclusivo se puede convertir en un elemento de exclusión si no se tienen los conocimientos necesarios para utilizarlo de manera correcta.

Formación en valores inclusivos

La formación sobre valores inclusivos ha sido demandada por el 52% de los profesores encuestados. Los valores son, en términos sociológicos, ideas que guían a los individuos y a la sociedad sobre lo que es bueno o malo, deseable o evitable y, en este sentido, son inspiradores de conductas. En el caso de los valores inclusivos suscitan conductas que facilitan la educación conjunta de personas diversas en una sociedad que es diversa, con el objetivo de obtener el mayor éxito formativo de todos los alumnos y no solo de una parte de ellos. Como indica Gerardo Echeita “Los valores inclusivos están relacionados con tener expectativas altas de todos los alumnos” y son indisolubles de las estrategias y de los planes educativos que pretenden “promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes (...), aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y a

mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias con el alumnado” (2009, p. 34).

Se ha observado que la demanda de formación en valores inclusivos entre los docentes encuestados está relacionada con la actitud del profesorado respecto a la discapacidad. Aquellos profesores que estiman que la presencia de alumnos con discapacidad es beneficiosa para su labor docente demandan más formación en valores inclusivos (60%) que los que opinan que la presencia de alumnos con discapacidad dificulta su labor docente (39%). En este sentido, la actitud de los docentes por seguir formándose y atenuar sus carencias hace que los profesores encuestados que habían recibido formación específica para impartir docencia a alumnos con discapacidad demanden más formación en valores inclusivos (67%) que los profesores que no han tenido formación previa (43%).

Las aulas de los centros educativos tienden paulatinamente a mostrar una mayor diversidad y, por ello, el 48% de los docentes encuestados demuestran tener interés en saber cómo generar un ambiente adecuado para que todos los estudiantes, especialmente los más vulnerables, sean respetados. Esto denota el interés de un número significativo de docentes por actuar más allá de su actividad docente y de sus aulas, entendiendo que un proyecto educativo inclusivo no puede llevarse a cabo de manera aislada, dentro de una clase, y que requiere la implicación de toda la comunidad educativa. Por ello, el 30% de los docentes encuestados ha demandado formación relativa a la organización y políticas del centro, en conocer como desarrollar proyectos educativos inclusivos y gestionar la diversidad para evitar la exclusión de determinados alumnos. Como indica Asunción Moya Maya:

Para que la atención a la diversidad sea efectiva debemos resaltar la necesidad de que se tomen y adopten determinadas medidas no sólo en el currículum sino en la propia organización del centro y del aula; seguimos encontrando organizaciones de horarios, tiempos, espacios... rígidamente establecidos y fijados, que no se derivan de las necesidades del centro y de los alumno y alumnas, sino de unos supuestos administrativos que representan esquemas burocráticos (Moya Maya, 2012, p. 78).

En este sentido, fomentar una cultura inclusiva en el centro significa reconocer que las posibilidades de aprendizaje y de participación de muchos alumnos no están determinadas exclusiva o fundamentalmente por sus condiciones personales, sino, sobre todo, por cuestiones que pueden tener que ver con la cultura imperante que hay en el centro y con su forma de organizarse o de plantear las actividades de enseñanza y de aprendizaje (Echeita Sarrionandia, 2007, p. 112).

Un proyecto educativo inclusivo debe contar necesariamente con personal educativo que se implique, transfiera y conozca la naturaleza de los valores inclusivos. El 30% del profesorado encuestado ha demandado formación para fomentar la participación de alumnos con discapacidad; estos profesores solicitan habilidades y conocimientos para promover que las voces tradicionalmente silenciadas en las aulas sean escuchadas. Los alumnos con discapacidad deben colaborar activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje junto con el resto de sus compañeros de manera democrática y abierta y, también, deben participar en el diálogo y solución de todos los conflictos que pueden surgir en el proceso educativo. De lo contrario, nos encontraremos con la exclusión de estos alumnos. Ante esta situación, el 26% de los profesores encuestados estiman necesario adquirir conocimientos que sirvan para identificar y salvar los obstáculos, materiales y socio-culturales, que los estudiantes con discapacidad se encuentran para formar parte activa de la comunidad académica.

Discusión y Conclusiones

La percepción de los docentes sobre las políticas educativas que deben seguir los centros es uno de los aspectos fundamentales para poder desarrollar proyectos educativos inclusivos. Aunque la gran mayoría de los docentes entrevistados han manifestado que la inclusión de los estudiantes con discapacidad es el escenario en el que les gustaría impartir docencia, cuando han sido preguntados en el cuestionario por el lugar en el que deben estudiar los estudiantes con discapacidad se han mostrado más pesimistas, seguramente considerando los recursos educativos disponibles en sus centros y la formación que han recibido. Así, de los docentes encuestados, el 28% considera que los alumnos con discapacidad deberían recibir apoyos especializados en el mismo centro y con el mismo currículo que sus

compañeros, que era la opción más inclusiva de las que se les había presentado. Por lo tanto, la mayoría del profesorado se ha decantado por opciones que van desde una inclusión parcial o integración (63%), recibiendo los alumnos una educación diferente aunque sea en el mismo centro, a la segregación, recibiendo los alumnos toda o parte de su educación en centros específicos (9%).

Los proyectos educativos que los docentes encuestados estiman deseables están determinados por la actitud de los docentes respecto a la docencia a alumnos con discapacidad. El 61% de los profesores que apoyan un currículum único para todos los estudiantes opinan que la presencia de estudiantes con discapacidad tiene un efecto beneficioso sobre su actividad docente; son profesores que se podrían definir como optimistas respecto a la diversidad en las aulas. En el extremo opuesto, el 86% de los docentes que opinan que los estudiantes con discapacidad deben acudir a centros especializados estiman que la presencia de estudiantes con discapacidad dificultaría su labor docente; estos profesores son pesimistas sobre el desarrollo de un proceso educativo inclusivo.

Asimismo, la actitud de los docentes respecto a la enseñanza a estudiantes con discapacidad está determinada por la formación previa que han recibido. Quienes han adquirido formación relativa a la docencia a estudiantes con discapacidad son los profesores que transmiten una percepción más positiva ante los retos y obstáculos que plantea la educación inclusiva de los estudiantes (Tabla 7).

Tabla 7

Cómo afecta o afectaría la incorporación de alumnos con discapacidad a la actividad docente de los profesores (Información referida exclusivamente a profesores que han impartido docencia a alumnos con discapacidad)

Influencia de los estudiantes con discapacidad en la docencia	Formación específica para la docencia a alumnos con discapacidad	
	Con formación	Sin formación
Dificulta mi actividad docente durante el curso	19%	36%
No afecta a mi docencia	23%	21%
Tiene un efecto beneficioso	58%	43%

Fuente: Elaboración propia 2013

Por lo tanto, la formación específica dirigida a que los profesores puedan educar a grupos diversos con los conocimientos necesarios y con confianza es fundamental para generar una actitud positiva hacia la enseñanza a estudiantes con discapacidad y el desarrollo de proyectos educativos inclusivos.

La formación que han de recibir los profesores de secundaria debe ser amplia y abarcar aspectos que vayan más allá de lo inmediato, de las técnicas y recursos concretos para cada caso-situación. Este tipo de formación ha constituido la demanda formativa más demandada por el profesorado, una opción que es consecuente con el escenario al que se enfrentan muchos profesores, que deben educar en la misma aula a un grupo diverso sin poseer los conocimientos necesarios para desarrollar la tarea con éxito y con confianza. Sin embargo, es importante tener en consideración que si se pretende lograr un sistema educativo inclusivo, el dominio de las técnicas para educar a alumnos con discapacidad es insuficiente si los valores inclusivos están ausentes. Para transformar el escenario actual es necesario que se implementen unas políticas y proyectos educativos que fomenten unos valores inclusivos que afecten a todos los actores implicados en el proceso educativo. La discapacidad encierra una gran diversidad y los docentes deben estar preparados para recibir en sus aulas a todo tipo de estudiantes con todo tipo de discapacidades, pues la formación

exclusivamente especializada ofrece una visión parcial, sectorizada e individualista (Coiduras, 2008).

Los planteamientos inclusivos deben partir de un enfoque “holístico multidimensional pero centrado en la persona” (Verdugo Alonso y Rodríguez-Aguilella, 2008, p. 7). La formación debe alejarse del etiquetaje, de la clasificación, de buscar respuestas predeterminadas a los retos que plantean los grupos diversos pues como indica Gerardo Echeita Sarrionandia (2011, p. 126), una vez se tiene la receta es también conveniente saber cocinarla. Por lo tanto, para poder desarrollar una escuela inclusiva, el profesorado debe distanciarse de las fórmulas que permiten enseñar a estudiantes que no son “normales” y conocer cómo educar y dialogar con un grupo diverso.

La formación del profesorado debe además ser para todos los profesores, independientemente del tipo de centro en el que imparten docencia. La especialización de algunos profesores para atender a los alumnos con discapacidad significa repetir y prolongar las políticas educativas que han conducido a la segregación de los alumnos dependiendo de sus capacidades; en su lugar, la formación ha de ser para todos los profesores y debe “orientarse a hacer visible la diversidad, desmitificando la existencia de prototipos de alumnado y de respuestas pedagógicas válidas para cualquier contexto” (Núñez Mayán, 2010, p. 7).

La formación continua se presenta como un recurso útil para que los profesores puedan compartir sus conocimientos y experiencias, cubriendo las carencias de una formación inicial que los docentes juzgan como escasa o insatisfactoria. Además, la formación continua es un recurso útil para poder superar los retos que presenta un proceso educativo en constante desarrollo (Casanova, 2011, p. 21; Sandoval Mena, et al., 2012, p. 122), modificando la formación de acuerdo a los cambios que se producen en la sociedad y la educación.

Notas

¹ Último dato disponible al comenzar el diseño de la investigación.

² Los datos obtenidos en nuestra investigación corroboran la información aportada por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte en las “Estadísticas del profesorado del curso 2010-11” y los datos presentados en el Informe “Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE 2013”. En ambos casos, la franja de edad comprendida entre los 30 y los 49 años aglutina a la gran mayoría del profesorado.

³ La información obtenida en nuestra investigación corrobora la desigual distribución de estudiantes con discapacidad entre los diferentes tipos de centro según los datos proporcionados por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte para el curso 2010-2011.

Tabla 8

Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales respecto al total de alumnado (Enseñanza Secundaria Obligatoria)

Tipo de centro educativo	%
Públicos	2,2
Privados-Enseñanza Concertada	1,8
Privados-Enseñanza no Concertada	0,2
Privados-Total	1,6
”	

Fuente MECD. “El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Curso 2010-2011

⁴ Se trata de una pregunta multi-respuesta, debido a que un profesor ha podido recibir formación específica por distintas vías.

⁵ La suma de porcentajes es superior al 100% debido a que la iniciativa formativa puede provenir simultáneamente de diferentes fuentes o haber recibido diferentes cursos formativos en los que la iniciativa ha sido distinta.

Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. Booth, T y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*, Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, Universidad Autónoma de Madrid.
- Casanova Rodríguez, M. A. (2011), De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes, *CEE Participación Educativa*, 18, pp. 8-24.
- Coiduras, J. L. (2008). Competencias y necesidades formativas del maestro de apoyo a la inclusión de los alumnos con discapacidad visual: una

- aproximación desde la voz de los profesionales. *Integración: Revista sobre ceguera y deficiencia visual*, 53, 25-37. Recuperado de: <http://www.once.es/appdocumentos/once/prod/INTEGRACION%2053.pdf>.
- Colmenero Ruiz, M. J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia como docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82.
- Echeita Sarrionandia, G. (2007). *Educación para la exclusión o educación sin exclusiones*, Madrid: Narcea.
- Echeita Sarrionandia, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En Giné, C. (coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, Barcelona: Horsori.
- Echeita Sarrionandia, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¡Quien bien te quiere te hará llorar!. *Participación Educativa*, 18, 117-128. Recuperado de: <http://autismomadrid.es/wp-content/uploads/2011/11/revista18-11.pdf>
- Ferrandis, M. V., Grau, C. y Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28
- Gallego Vega, C. (2011). El apoyo inclusivo desde la perspectiva comunitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25), 93-109.
- García Llamas, J. L. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60(4), 89-105.
- Lledó Carreres, A. y Arnaiz Sánchez, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- Llorent García, V. J. (2012) Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 27-34.

- López, M., Echeita, G. y Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496.
- Martínez Domínguez, B. (2005). “Las medidas de respuesta a la diversidad. Posibilidades y límites para la inclusión escolar y social”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 1, (1) 1-31.
- Moliner García, O., Ferrández Berrueto, M., Sales Ciges, A., Moliner Miravet, L., y Roig Marzà, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2011-358-075](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-358-075).
- Moya Maya, A. (2012). El profesorado de apoyo en los centros ordinarios. Nuevas funciones, nuevas contradicciones, *Educatio Siglo XXI*, 30(1).
- Núñez Mayán, M. T. (2010). La formación del profesorado para la inclusión educativa. *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*, Granada, 29 de Abril al 2 de Mayo de 2010. Recuperado de: http://www.granada2010down.org/adjuntos/cTexto/9_1_congreso_0.pdf
- Rodríguez Tejada, R. M., Blázquez Entonado, F. y Cubo Delgado S. (2009). Profesores de ESO y necesidades educativas especiales. *Enseñanza*, 25, 111-134.
- Sandoval Mena, M., Simón Rueda, C. y Echeita Sarriónandia, G. (2012). Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva. *Revista de Educación*, número extraordinario, 117-137.
- Sánchez Palomino, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 21(2/3), 149-181.
- Suriá Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 96-109.

- Toboso Martín, M., Ferreira, M. A., Díaz Velázquez, E., Fernández-Cid Enríquez, M. C., Villa Fernández, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6(1).
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid, Morata.
- Tribó Travería, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, (11), 183-209.
- Vallejo Ruiz, M. y Bolarín Martínez, M. J. (2011). Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado. Revista de Curriuculum y formación del profesorado*, 13(3), 143-155.
- Verdugo Alonso, M. A y Rodríguez Aliguella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre discapacidad intelectual*, 39(3), 5-25.
- Verdugo Alonso, M. A. y Rodríguez Aguilella, A. (2010). “La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales”. *Revista de educación*, 358, 450-470.
- Yadarola, E. (2006). Una mirada desde y hacia la educación inclusiva. *Boletín Electrónico de IntegraRed*. Recuperado de: http://www.integrated.org.ar/links_internos/06/notas/04/index.asp
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.

Vicente Díaz Gandasegui is Assistant Professor at the University of Carlos III in Madrid (Spain).

Fernando Caballero Méndez is Associate Professor at the University of Carlos III in Madrid (Spain)

Contact Address: Direct correspondence to Vicente Díaz Gandasegui at Departamento de Análisis Social, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Universidad Carlos III, Calle Madrid, 126. 28903 Getafe (Madrid). E-mail: vdgandas@polsoc.uc3m.es