

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

Máster de Psicología de la Educación.
Universidad de Almería.

Convocatoria: Junio 2011.

Autor:

Pablo Sayáns Jiménez.

Área de Metodología de la Ciencias del Comportamiento.

Facultad de Psicología. Universidad de Almería.

Tutor académico:

Dr. Antonio J. Rojas Tejada.

Área de Metodología de la Ciencias del Comportamiento.

Facultad de Psicología. Universidad de Almería.

Tutora profesional:

Raquel Cruz del Pino.

IES Algazul.

Roquetas de Mar.

Contenido

Introducción.....	4
Fundamentación conceptual de la propuesta.	8
Desarrollo de la propuesta (Investigación + Desarrollo + innovación).	15
Método.	15
Participantes.	15
Variables e Instrumentos.	16
Procedimiento.	17
Plan de resultados, en su caso, implementación.	18
Resultados.	18
Creencias Inclusivas ATAL.	18
Percepción del profesorado ATAL del cumplimiento de las metas del programa.	20
Propiedades Psicométricas de las escalas de burnout docente y burnout relacionado con la diversidad.	22
Creencias del Profesorado de ATAL y relación con el tipo de actuación y con la experiencia en el puesto	22
Análisis de clúster: perfil del profesorado del programa ATAL.	25
Conclusiones.	27
Plan de transferencia y/o de explotación (presupuesto económico de la propuesta).....	32
Evaluación contextualizada del profesorado ATAL.	32
Justificación.....	32
Destinatarios.....	34
Objetivos.	34
Secuenciación del plan de transferencia.....	35
Presupuesto	39
Discusión y conclusiones.	39
Referencias.....	42
Anexo 1.	48
Anexo 2.	49

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

Este trabajo ha sido posible gracias a un Proyecto de Investigación de Excelencia financiado por la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Ref. P09-SEJ-4657) durante los años 2010-2014, a la colaboración del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional de la Delegación Provincial de Educación de Almería y del profesorado de ATAL.

Parte del contenido de la investigación que se presenta a continuación ha sido presentada en el I Congreso Internacional sobre Migraciones de Andalucía (Rojas, Cruz, Sayans y Tatar, 2011) y en dos artículos, uno en fase de revisión, en la revista *European Journal of Psychology of Education*, y otro en fase de elaboración.

Introducción.

El porcentaje de alumnado inmigrante en el sistema educativo español ha aumentado de forma significativa durante la última década. Datos del Ministerio de Educación (2010) indican que en el curso académico 1999-2000 había 107.303 alumnos inmigrantes en el sistema educativo. Una década después, en el curso académico 2009-2010 el número de inmigrantes ascendió a 762.742, siete veces superior a la década anterior. La cifra actual implica que el 9,6% del alumnado total, del sistema educativo español, es inmigrante. El desconocimiento total o parcial del castellano es el motivo principal por el que este alumnado es considerado Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (ANEAE). Este apoyo educativo, por los motivos que serán expuestos de aquí en adelante, ha de realizarse dentro del aula ordinaria, de forma inclusiva.

El paradigma de Educación para todos (UNESCO, 1990) supuso el primer reconocimiento del valor de la diversidad empleando un Modelo Inclusivo Global. Este modelo pretende dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado de un centro escolar, empleando procedimientos que aumenten la participación de estos estudiantes y reduzcan su exclusión (Booth y Ainscow, 2002). No obstante, la educación inclusiva es un concepto abierto a diferentes interpretaciones y apreciaciones. Esta propuesta inclusiva implica proporcionar apoyo dentro del aula ordinaria al ANEAE, “entendiendo por tal, el alumnado con necesidades educativas especiales, el que se incorpore de forma tardía al sistema educativo, el que precise de acciones de carácter compensatorio y el que presente altas capacidades intelectuales” (Orden de 25 de julio de 2008, B.O.J.A. núm. 167, pp. 7-14) , entre otros aspectos. Este ANEAE debe estar incluido en los mismos entornos educativos que el resto de sus compañeros de clase y participar del mismo currículum.

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

Para la incorporación de los ANEAE en el aula ordinaria, necesariamente el sistema educativo tiene que afrontar replanteamientos institucionales (Jurado y Ramírez, 2009). En la actualidad, la legislación educativa se hace eco sobradamente de las aportaciones propuestas por la UNESCO, tanto en la *Declaración de Salamanca* (1994) como en las *Directrices para la Inclusión* (2005), en lo que respecta a atención a la diversidad e inclusividad. Sin embargo, las imposiciones normativas verticales por parte de la administración no siempre coinciden con las ideas sobre inclusividad que residen en la comunidad educativa (Marchant, 2009).

Existen diferentes programas que pretenden eliminar o minimizar cualquier barrera u obstáculo que impida la participación del ANEAE en el mismo currículum ordinario y con su grupo de iguales. Uno de ellos consiste en reforzar la actividad docente con profesorado especialista (p.e. docentes de español como segunda lengua, de apoyo, de apoyo a la integración, de educación especial o de compensatoria). Estos docentes especialistas son los responsables de apoyar el desarrollo integral del los ANEAE eliminando las barreras que impidan su aprendizaje (Jurado y Ramírez, 2009).

Este trabajo se centra en concreto en los docentes del programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) que se desarrolla en Andalucía, aunque existen programas parecidos que se desarrollan en otras comunidades autónomas (Ortiz, 2007):

“en Extremadura, a través de la creación de las también denominadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística; en Castilla-La Mancha con los Equipos de Atención Lingüística; en Canarias con el Programa de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural; en Cataluña con los Talleres de Adaptación Escolar; en las Islas Baleares con los Talleres de Lengua y Cultura; en Murcia con las Aulas de Acogida; o en Madrid con las Aulas de Enlace.” (p. 1).

El programa ATAL es un programa de enseñanza-aprendizaje del español como lengua vehicular para alumnado inmigrante (considerado ANEAE), vinculado a profesorado específico. La legislación vigente indica que debe realizarse dentro del aula ordinaria,

pudiendo llevarse a cabo fuera, cuando las circunstancias especiales en la comprensión de la lengua así lo aconsejen (Orden de 15 de enero de 2007, BOJA núm. 33, pp. 7-11).

Los objetivos principales de este programa son dos: 1) facilitar la atención específica de alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, y, 2) permitir la integración de este alumnado en el entorno social y escolar en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.

En Andalucía, la aparición de las ATAL como medida de atención a la diversidad del alumnado inmigrante supone el surgimiento de un recurso educativo que se aplica de diferentes formas, tanto en las distintas provincias andaluzas (Ortiz, 2007) como en los centros. Esta flexibilidad de adaptación sería una gran virtud del programa ATAL, de no ser porque algunas de las actuaciones se están tornando discriminadoras, entre otros aspectos por la libre interpretación de la normativa y por la habitual asunción del binomio déficit/compensación, el cual lleva a comparar el bagaje del alumnado inmigrante con el del alumnado en condiciones socioculturales desfavorecidas (Ortiz, 2007). De esta forma, el esfuerzo educativo se orienta a la consecución de objetivos generales de enseñanza mínimos y se aleja de la preocupación por una educación inclusiva acorde con las capacidades de cada estudiante. Por lo que las “circunstancias especiales” que deberían darse para aplicar el programa ATAL fuera del aula ordinaria, suelen ser empleadas como justificante más veces de las necesarias (Ortiz, 2007).

En el caso de la provincia de Almería, la Delegación Provincial de Almería de la Consejería de Educación, en las directrices para el programa ATAL del curso 2010-2011, al igual que en las del 2011-2012, realiza la siguiente observación:

“A la hora de asignar el profesorado de ATAL a los distintos centros donde exista alumnado con desconocimiento del español como lengua vehicular se valorarán aquellos centros que atiendan a

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

dicho alumnado dentro del aula ordinaria, de acuerdo con lo establecido en el art. 5.2. de la Orden de 15/01/07 y los arts. 6.2.c. y 13.2 de la Orden de 25/07/08”.

Como queda reflejado, la predisposición de la Delegación es fomentar el desarrollo del trabajo del profesorado ATAL dentro del aula ordinaria. Aunque todo el profesorado de ATAL no atiende a este tipo de alumnado dentro del aula ordinaria, como se verá más adelante.

A esto hay que añadir que el fomento de prácticas escolares que segreguen al alumnado en “grupos especiales” perjudica su desarrollo al separarlos de su entorno real y no incluirlos en un proyecto educativo común (Jurado y Ramírez 2009). Para incrementar el interés o la motivación del alumnado para la adquisición de una segunda lengua se han de promover procesos que favorezcan la inclusión y la percepción de pertenencia al grupo mayoritario, lo que permitirá la mejora de competencias tanto lingüístico-comunicativa como lingüístico-académica (Linares, 2007). En el caso del aprendizaje de idiomas, parece que el mejor modelo lingüístico para los estudiantes menos competentes sería el propio grupo de iguales nativos (Coelho, 2006), lo cual supone también para éstos últimos la mejora de su conciencia metalingüística. Aprender con el grupo de iguales es más fácil, entretenido, y a menudo, efectivo (Hopkins, West y Ainscow, 1996). Los grupos ofrecen apoyo social para alcanzar el éxito académico que no se obtendría de otra forma. El aula ordinaria es el lugar idóneo para aprender y desarrollar la lengua, ya que este contexto es en el que el alumnado recién llegado puede regular sus intercambios con el resto del alumnado y con el profesorado desde la nueva lengua (Vila et al., 2009).

Por otro lado, estas ventajas del trabajo cooperativo son también aplicables entre el profesorado. La enseñanza cooperativa ya ha sido estudiada y aplicada con cierto éxito en contextos de diversidad (Morocco y Aguilar, 2002; Murawski y Swanson, 2001). Como refleja Walther-Thomas (1997) es mayor el número de ventajas reportadas que el

de problemas asociados a la enseñanza cooperativa. Problemas que generalmente se relacionan con cuestiones organizativas.

Fundamentación conceptual de la propuesta.

Como se ha expuesto anteriormente, el desarrollo del programa ATAL es una actividad complicada y difusa, debido a los múltiples procesos que intervienen en la inclusión del alumnado inmigrante en la comunidad educativa. Por un lado, por todos los factores implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por otro, por los factores relacionados con los procesos de aculturación entre inmigrantes y autóctonos. Por esto, resulta conveniente prestar atención al tipo de profesionales que llevan a cabo esta complicada tarea, para de algún modo, cerciorarse de que los perfiles del profesorado van a ser facilitadores de la inclusividad en el programa ATAL.

En la actualidad corresponde a las delegaciones de educación de cada provincia especificar los perfiles del profesorado destinado a cubrir vacantes en puestos docentes de características específicas. En el caso del profesorado del programa ATAL, la Resolución de 25 de mayo de 2009 de la delegación provincial de la consejería de educación en Almería aclara los requisitos necesarios para la selección del profesorado, tanto en primaria como en secundaria:

1. En primaria:
 - a. Ser funcionario de carrera del cuerpo de maestros o ser personal interino asimilado al mismo cuerpo con tiempo de servicio reconocido por la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos.
 - b. Expresar compromiso escrito de disponibilidad para el desplazamiento geográfico.

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

- c. Presentar un proyecto de actuación con características especificadas en la resolución.

2. En secundaria:

- a. Ser funcionario de carrera del cuerpo de Profesores de Educación Secundaria de las especialidades de griego, latín, lengua castellana y literatura, francés, inglés, psicología – pedagogía, cultura clásica o ser personal interino asimilado al mismo cuerpo y especialidades con tiempo de servicio reconocido por la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos.
- b. Expresar compromiso escrito de disponibilidad para el desplazamiento geográfico.
- c. Presentar un proyecto de actuación con las características especificadas.
- d. Disponibilidad desde el 1 de septiembre de 2009 para coordinación y actividades de formación relacionadas con el puesto a desempeñar.

Como queda reflejado en la normativa, las competencias necesarias para ejercer de profesorado ATAL serían las mismas que las de cualquier docente del cuerpo de profesores o maestros, además de las competencias necesarias para realizar el proyecto de actuación. Proyecto que, por otra parte, cualquier docente debería estar preparado para elaborar. Sin embargo, este proceso de selección pasa por alto muchos elementos necesarios en un docente para que éste pueda llevar a cabo su función como profesorado inclusivo del programa ATAL.

Un elemento clave para el éxito de la implementación de políticas educativas es el punto de vista del personal que va a tener la responsabilidad de llevarlo a cabo, es decir, el propio profesorado (Avramidis y Norwich, 2002). Las ideas del propio profesorado ATAL sobre la educación inclusiva pueden ser determinantes para el éxito del programa

ATAL. Por esto es necesario considerar que, al menos, los docentes que trabajan directamente con alumnado inmigrante tengan unas creencias que sustenten de forma congruente su actuación.

Las creencias sobre la inclusividad en el aula son uno de los mayores predictores de la eficacia docente (Stanovitch y Jordan, 1998). Esto supone entender que las experiencias de aprendizaje inclusivo en grupos heterogéneos (representativos de la diversidad en el aula ordinaria) mejoran las relaciones interpersonales y el logro académico, independientemente del contenido de las tareas (p.e. Pujolas, 2008; Trujillo, 2002; 2007). Las creencias positivas hacia la inclusividad podrían facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como aclara Gibbs (2007), el desarrollo de prácticas inclusivas es incompatible con creencias segregadoras. Estas afirmaciones ponen en relación las creencias de los docentes con el tipo de actuación que llevan a cabo. Es decir, se espera que el profesorado ATAL que realice su labor dentro o fuera del aula ordinaria, esté relacionado con el tipo de creencias que tenga hacia la inclusividad. Esto es un aspecto de vital importancia para la evaluación del programa ATAL, ya que, como ha quedado reflejado anteriormente, la legislación vigente indica que debe realizarse dentro del aula ordinaria (Orden de 15 de enero de 2007, BOJA núm. 33, pp. 7-11).

Del trabajo de revisión realizado por Avramidis y Norwich (2002) sobre investigaciones acerca de actitudes de los docentes hacia la integración y la inclusión, se pueden extraer algunas ideas interesantes para lograr un mejor acercamiento a las creencias del profesorado ATAL: 1) las actitudes y las creencias del profesorado son fundamentales para garantizar el éxito de la práctica inclusiva; 2) el compromiso docente surge al final del ciclo de aplicación, cuando generalmente han adquirido el dominio necesario para llevar a cabo programas inclusivos; 3) las actitudes hacia la inclusividad pueden verse afectadas por tres tipos de variables: relacionadas con el

docente, relacionadas con el alumnado y relacionadas con el ambiente educativo. De estas tres variables, sólo se ha encontrado suficiente consistencia con las variables relativas al ambiente educativo.

Este va ser uno de los aspectos importantes para la intervención en el programa ATAL con el fin de aumentar el nivel de **creencias inclusivas** del profesorado. Por una parte, existe consistencia en la relación entre creencias inclusivas y los elementos ambientales que rodean a la inclusividad, y, por otra, las creencias inclusivas son fundamentales para llevar a cabo la inclusividad. De este modo, y teniendo en cuenta la complejidad organizacional y social del sistema educativo, se plantea como una solución eficiente aumentar la incorporación de profesorado con creencias inclusivas, frente a la modificación del ambiente educativo. Aunque la modificación del sistema educativo con el objetivo de aumentarlas creencias inclusivas del profesorado es fundamental, es conveniente resaltar que el alumnado de ATAL no puede quedarse desatendido a la espera de reformas, con intereses más centrados en lo económico que en lo educativo o lo psicosocial.

En los últimos tiempos se han desarrollado diversas escalas para evaluar las creencias y actitudes del profesorado hacia la inclusividad (Mahat, 2008; Cochran, 1997; Wilczenski, 1992, 1995). En la mayoría de los estudios, las actitudes y creencias hacia la inclusividad están referidas principalmente a alumnado cuyas necesidades educativas afectan al aprendizaje de forma permanente. Sin embargo, la inclusividad de ANEAE también afecta al alumnado inmigrante con desconocimiento del español, como es el caso del alumnado de ATAL, cuya necesidad educativa es temporal.

No obstante, aunque las creencias inclusivas son necesarias, no son suficientes para conseguir el logro académico. Aunque los docentes tengan creencias positivas hacia la

inclusividad, muchos de ellos consideran que tienen insuficientes recursos para implementar la inclusividad exitosamente, en gran medida, debido a sus bajas creencias de autoeficacia (Gibbs, 2007). Es por esto necesario tomar en consideración la percepción que el profesorado implicado en los procesos inclusivos tiene sobre el cumplimiento de sus metas como docente. **La percepción del cumplimiento de metas del profesorado del programa ATAL** es una fuente de información directa para el docente sobre el desempeño de su tarea. Esta información directa, posiblemente afectará a la sensación de éxito o de fracaso en el desempeño del profesorado en el puesto ATAL. Es de esperar que tanto las creencias inclusivas como la percepción de cumplimiento de metas ATAL se vean modificadas y fortalecidas con la experiencia en el puesto de trabajo. La evidencia parece señalar que la experiencia puede ser un catalizador del cambio en docentes con actitudes neutrales o negativas hacia la inclusividad (Avramidis y Norwich, 2002), siempre que la experiencia esté bien planificada y resulte positiva. Pero en caso de que el profesorado de las ATAL no haya experimentado la sensación de haber logrado sus resultados, la percepción de cumplimiento de metas ATAL bajará (Flores y Fernández-Castro, 2004; Gibbs, 2007) y finalmente acabará afectando a su motivación como docentes. Así mismo, si la experiencia docente ha sido eficaz es más probable anticipar que las expectativas de éxito docente aumentarán en el futuro. (Hoy y Spero, 2005).

En la misma línea, otra variable que ha cobrado gran interés en los últimos años por la relevancia que tiene para la persona y por sus implicaciones en los ámbitos docentes es el **burnout**. En los modelos clásicos sobre burnout se caracteriza a éste como un reflejo de los sentimientos de agotamiento emocional, despersonalización y reducción en el sentido de realización personal y autoestima (p.e. Maslach, 1982). El burnout docente proviene de la incapacidad para afrontar los esfuerzos del trabajo y de la vida personal

(Vandenberghe & Huberman, 1999). El burnout docente se produce con el tiempo, cuando la acumulación de factores de estrés ocupacional se combina con la falta de habilidades de afrontamiento (Greenglass, Burke & Konarski, 1998). Las evidencias en la investigación sugieren que el burnout docente se encuentra afectado por una gran cantidad de factores. Por ejemplo, las actitudes, las expectativas de resultados alcanzables y las motivaciones del profesorado (Vanheule y Verhaeghe, 2004). A todo esto, habría que añadir el aumento considerable de la heterogeneidad que supone la incorporación de alumnado inmigrante al sistema educativo. Esto supone retos adicionales para el estilo de enseñanza del profesorado, para su capacidad para manejar la clase apropiadamente y para el contenido curricular de las materias. El comportamiento del alumnado inmigrante es más probable que sea percibido como “diferente” (muchas veces etiquetado como “mala conducta”), y la comunicación con sus progenitores más problemática lingüística y culturalmente. Tatar y Horenczyk (2003) han encontrado evidencias de que trabajar con una clase con alumnado inmigrante ofrece un desafío único a los docentes. Parece que cuando el docente trabaja con alumnado inmigrante podría sufrir un tipo específico de burnout: el burnout docente relacionado con la diversidad. Se trata de una forma distinta de burnout, aunque está relacionado con el tradicional. Está causado por trabajar con alumnado culturalmente diverso.

Otro aspecto a tener en cuenta en esta investigación es el **tipo de actuación** que lleva a cabo el profesorado del programa ATAL en Almería, es decir, si realizan su apoyo dentro o fuera del aula ordinaria. Como ha quedado reflejado, tanto a nivel autonómico como local se pretende que el apoyo se realice sin excluir al alumnado inmigrante de su entorno académico. Esto hace pensar que el tipo de creencias del profesorado será un factor decisivo a la hora de hacer caso omiso a la normativa existente. Puesto que las

creencias inclusivas son un componente fundamental para la práctica inclusiva (Gibbs 2007).

Por todo lo expuesto anteriormente, con el objetivo de adecuar la selección de profesionales ATAL a las condiciones necesarias para el éxito de la práctica inclusiva, se propone la creación de una escala para evaluar las **creencias inclusivas** del profesorado ATAL, contextualizada en el programa ATAL. Asimismo, se pretende analizar los resultados sobre las creencias inclusivas que tiene el profesorado ATAL en el ámbito de su trabajo a partir de los datos proporcionados por dicha escala, junto con las propiedades psicométricas de la misma, con la intención de conocer la relación entre las creencias inclusivas del profesorado ATAL y su práctica inclusiva. Es decir, se tratará de comprobar si existe relación entre las creencias inclusivas del profesorado ATAL y el tipo de actuación que lleva a cabo dicho profesorado (dentro o fuera del aula ordinaria). Por otra parte, se pretende conocer la relación con otras variables sociodemográficas del profesorado ATAL (como años de experiencia en el programa de ATAL y edad).

En conclusión, los objetivos de este estudio serán, por un lado, la elaboración y validación de las escalas *de Creencias Inclusivas del Profesorado ATAL* y *Percepción del Profesorado ATAL del Cumplimiento de las Metas del Programa*, y, por otro, llevar a cabo un estudio de las características del profesorado ATAL, teniendo en cuenta las variables descritas. Asimismo, se comprobará la relación de las puntuaciones en la *escala de creencias inclusivas del profesorado ATAL* con el tipo de actuación, dentro o fuera del aula ordinaria. Además, se pretende establecer perfiles de los docentes ATAL, mediante un análisis de clústers, teniendo en cuenta cinco variables: creencias inclusivas, percepción de cumplimiento de metas ATAL, burnout docente, burnout

relacionado con la diversidad en la docencia y años de experiencia en el puesto, simultáneamente.

El análisis de clústers se ha identificado como una técnica de análisis efectiva y provechosa en la investigación en psicología educativa, que ayuda a identificar grupos de individuos similares cuando los investigadores están examinando varios constructos de interés (p.e. Borgen & Barnett, 1987; Spanierman, Poteat, Beer & Armstrong, 2006).

El fin último es valorar la adecuación de estos perfiles docentes a las exigencias del programa ATAL.

Desarrollo de la propuesta (Investigación + Desarrollo + innovación).

Método.

Participantes.

Los participantes en este estudio fueron docentes del programa ATAL (N=81) de la provincia de Almería (86% mujeres y 14% hombres) que ejercían en 132 centros educativos (45 en secundaria y 87 en primaria), caracterizados por una alta tasa de inmigrantes (un promedio de 10% para el total de la población). Los años de experiencia del profesorado en el programa de ATAL oscilaban entre 1 y 10 años (Media=2,8 años; DT=2,3). Todos los centros educativos con programa de ATAL fueron incluidos en el estudio. El total de profesorado de ATAL en el programa en Almería en el curso 2009/2010 era de 84.

Variables e Instrumentos.

Creencias Inclusivas ATAL

Para la medida de creencias inclusivas se elaboró un cuestionario expresamente para esta investigación. Las creencias inclusivas se operativizaron en tres contenidos concretos: competencia lingüística, rendimiento académico y relaciones interpersonales. La escala final, tras pasar por las etapas habituales de construcción de tests psicológicos, resultó compuesta por 10 ítems: dos ítems sobre competencia lingüística, cuatro ítems sobre rendimiento académico y cuatro ítems sobre relaciones interpersonales (ver cuestionario en anexo I). Los participantes debían responder indicando su grado de acuerdo respecto a los ítems. Las categorías de respuesta de los ítems iban desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Todos los ítems estaban redactados en positivo, salvo el ítem cuatro que lo estaba en negativo (y se invierte su puntuación). El cálculo de la puntuación total del test se calcula con la puntuación media de todos los ítems.

Percepción del profesorado ATAL del cumplimiento de las metas del programa

Es una escala con cinco ítems diseñados específicamente para este estudio. Todos los ítems expresan la percepción de los docentes ATAL sobre los resultados del alumnado del programa (dos ítems sobre percepción de rendimiento al alumnado inmigrante lingüístico y académico, uno sobre logro académico del alumnado autóctono y dos sobre relaciones personales entre el alumnado autóctono e inmigrante (ver cuestionario en anexo I). A los participantes se les solicitó que indicaran su grado de acuerdo con cada afirmación en una escala de 5 puntos, donde los límites eran 1 (“totalmente desacuerdo”) y 5 (“totalmente de acuerdo”). El cálculo de la puntuación total del test se calcula con la puntuación media de todos los ítems.

Escalas de burnout docente y burnout docente relacionado con la diversidad

Esta sección se compone de dos listas de ítems: seis de los ítems describen características potenciales del docente quemado (burnout docente) fueron seleccionados de la versión israelí de Tatar y Horenczyk (2003) y adaptada al contexto español. Cuatro de los ítems incluidos en la sección de burnout tenían la función de evaluar el burnout docente relacionado con la diversidad. Se pidió a las personas participantes que indicaran el grado en que se podían aplicar a sí mismas las afirmaciones de una escala de 5 puntos, donde las alternativas iban desde 1 (“nunca”) hasta 5 (“siempre”). El cálculo de la puntuación total del test se calcula con la puntuación media de todos los ítems.

Experiencia de las personas participantes

Las personas que participaron en la investigación fueron preguntadas por los años que llevaban desarrollando su trabajo en el programa ATAL, además se consultaron otros datos demográficos.

Tipo de actuación del Profesor de ATAL

Se utilizó una pregunta para conocer dónde llevaba a cabo el programa de ATAL (¿Ha desarrollado su trabajo como docente de ATAL dentro del aula ordinaria?). Las respuestas a esta pregunta se clasificaron en: 1) Siempre; 2) Varias veces al mes o al trimestre; 3) Alguna vez durante el curso o nunca.

Procedimiento.

Todo el profesorado ATAL de la provincia de Almería fue invitado a participar en el estudio. Finalmente aceptaron 81 de un total de 84 profesores. El cuestionario, con todas las medidas, fue administrado a los docentes en una sesión grupal por una

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

investigadora durante las reuniones de profesorado ATAL. Todos los participantes decidieron voluntariamente su participación en el estudio, de forma anónima, asegurándose su confidencialidad. La cumplimentación del cuestionario duró unos 20 minutos.

Plan de resultados, en su caso, implementación.

Resultados.

Creencias Inclusivas ATAL.

Los valores de fiabilidad estimada del cuestionario han sido adecuados. Los resultados mediante el coeficiente alpha de Cronbach dieron un valor de 0,85 y mediante el procedimiento de dos mitades (pares e impares) fue de 0,91 (con la corrección de Spearman-Brown).

Para el estudio de la estructura interna del test se ha llevado a cabo un Análisis Factorial Exploratorio de componentes principales con rotación oblimin. Previamente a la interpretación del análisis factorial se aplicaron las pruebas KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett. Los valores de KMO se mostraron aceptables con un valor de 0,763, la esfericidad se mostró estadísticamente significativa (tabla 1), con lo que la matriz de datos es factorizable.

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

Tabla 1

Análisis Factorial del Cuestionario de Creencias Inclusivas (cargas factoriales, varianza explicada y pruebas KMO y de esfericidad de Barlett).

		Componentes		
		1	2	3
Cuestionario de Creencias Inclusivas	Ítem 1	0,008	0,108	0,733
	Ítem 2	0,240	0,140	0,654
	Ítem 3	0,226	0,800	-0,256
	Ítem 4	-0,440	0,751	0,059
	Ítem 5	0,420	0,905	0,020
	Ítem 6	-0,117	0,691	0,248
	Ítem 7	0,947	0,015	-0,108
	Ítem 8	0,942	0,034	-0,022
	Ítem 9	0,764	0,139	0,173
	Item 10	0,568	-0,790	0,283
% Varianza explicada		42,74%	17,38%	9,05%
KMO	0,763			
p.e.Barlett	416,33*			

*p<0,001

En la determinación de los elementos de cada factor se consideró la regla habitual de saturaciones mínimas 0,35-0,40 como los niveles mínimos para considerar que un elemento es un indicador del factor. Como puede apreciarse en la tabla 1, aparece una solución de tres factores que tienen una interpretación coherente con la propuesta teórica. Los tres factores claramente separan los ítems de competencia lingüística (cargas factoriales: 0,733 y 0,654, para los ítems 1 y 2), los de rendimiento académico (cargas factoriales: 0,800, 0,751, 0,905, y 0,691; para los ítems 3, 4, 5 y 6), y los de relaciones interpersonales (cargas factoriales: 0,947, 0,942, 0,764, y 0,568; para los ítems 7, 8, 9 y 10). Los tres factores acumulan aproximadamente el 69,18% de la varianza explicada (42,74%, 17,38% y 9,05%, respectivamente). La correlación entre el factor 1 y el factor 2 fue de 0,296 y entre el factor 1 y el factor tres fue de 0,324; entre el factor 2 y el factor 3 se encontró una correlación de 0,250. Estos resultados muestran evidencias de unidimensionalidad según el criterio de considerar que el primer factor tenga más de un 40% de varianza explicada (Carmines y Zeller, 1979) y el criterio de que la diferencia de varianza explicada entre el primer factor y el segundo es el triple

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

que la diferencia de varianza explicada entre el segundo y el tercero (Hattie, 1985). Estos hallazgos muestran evidencias empíricas de validez de la propuesta teórica de la medida del constructo.

Percepción del profesorado ATAL del cumplimiento de las metas del programa.

Los valores de fiabilidad estimada del cuestionario han sido adecuados. Los resultados mediante el coeficiente alpha de Cronbach dieron un valor de 0,79.

Para el estudio de la estructura interna del test se ha llevado a cabo un Análisis Factorial Exploratorio de componentes principales con rotación oblimin. Previamente a la interpretación del análisis factorial se aplicaron las pruebas KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett. Los valores de KMO se mostraron aceptables con un valor de 0,654, la esfericidad se mostró estadísticamente significativa (tabla 2), con lo que la matriz de datos es factorizable.

Tabla2

Análisis Factorial del Cuestionario de de percepción del profesorado ATAL del cumplimiento de las metas del programa(cargas factoriales, varianza explicada y pruebas KMO y de esfericidad de Barlett).

		Componentes		
		1	2	3
Cuestionario de Creencias Inclusivas	<i>ítem 1</i>	0,080	0,926	-0,123
	<i>Ítem 2</i>	-0,076	0,820	0,194
	<i>Ítem 3</i>	0,065	0,023	0,950
	<i>Ítem 4</i>	0,960	0,058	-0,014
	<i>Ítem 5</i>	0,963	-0,049	0,055
% Varianza explicada		54,63%,	23,25%	11,85%
KMO	0,654			
p.e.Barlett	176,187*			

*p<0,001

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

En la determinación de los elementos de cada factor se consideró la regla habitual de saturaciones mínimas 0,35-0,40 como los niveles mínimos para considerar que un elemento es un indicador del factor. Como puede apreciarse en la tabla 2, aparece una solución de tres factores que tienen una interpretación coherente con la propuesta teórica.

Los tres factores claramente separan los ítems de rendimiento del alumnado inmigrante (cargas factoriales: 0,926 y 0,820; para los ítems 1 y 2), el de rendimiento del alumnado autóctono (carga factorial: 0,950; para el ítem 3), y los de relaciones interpersonales (cargas factoriales: 0,960, 0,963; para los ítems 4 y 5). Los tres factores acumulan aproximadamente el 89,73% de la varianza explicada (54,63%, 23,25% y 11,85%, respectivamente). La correlación entre el factor 1 y el factor 2 fue de 0,294 y entre el factor 1 y el factor tres fue de 0,427; entre el factor 2 y el factor 3 se encontró una correlación de 0,367 (tabla 3). Estos resultados muestran evidencias de unidimensionalidad según el criterio de considerar que el primer factor tenga más de un 40% de varianza explicada (Carmines y Zeller, 1979) y el criterio de que la diferencia de varianza explicada entre el primer factor y el segundo es el triple que la diferencia de varianza explicada entre el segundo y el tercero (Hatti, 1985). Estos hallazgos muestran evidencias empíricas de validez de la propuesta teórica de la medida del constructo.

Tabla 3

Matriz de correlaciones de componentes.

Componente	1	2	3
1	1,000	,294	,427
2	,294	1,000	,367
3	,427	,367	1,000

Propiedades Psicométricas de las escalas de burnout docente y burnout relacionado con la diversidad.

La consistencia interna de la escala de burnout docente es buena, por encima de 0,82, siendo menor la de la escala de burnout docente relacionado con la diversidad 0,67. En su versión original empleada por Tatar y Horenczyk (2003) el coeficiente alfa encontrado para esta escala fue 0,79. Aunque es recomendable interpretar con cautela los resultados obtenidos para esta escala, se ha decidido incluirlos por su contribución significativa a la delimitación de los perfiles del profesorado ATAL y por no hallarse a gran distancia del límite aceptable, del coeficiente alfa, propuesto por Nunnally (1978).

Creencias del Profesorado de ATAL y relación con el tipo de actuación y con la experiencia en el puesto.

La medida de creencias inclusivas del profesorado de ATAL se ha obtenido mediante la media aritmética de las respuestas a las diez preguntas de la escala (sólo para el ítem 4 se ha invertido la puntuación). Los resultados (tabla 4) muestran una media 3,601 (DT=0,820) (recordemos que las puntuaciones podían oscilar entre la mínima de 1 y la máxima de 5).

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

Tabla 4.
Descriptivos.

Desarrollo de la labor de profesorado de ATAL DESCRIPTIVOS		N	Media	Desviación típica		
	Siempre dentro de Clase Ordinaria	16	4,088	0,786		
	Varias veces al mes/trimestre dentro de Clase Ordinaria	44	3,645	0,778		
	Alguna vez en el curso o nunca dentro de Clase Ordinaria	18	3,310	0,674		
	Total	78	3,658	0,791		
ANOVA		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Inter-grupos	5,148	2	2,574	4,489	0,014
	Intra-grupos	43,010	75	0,573		
	Total	48,159	77			
Años de experiencia como profesorado ATAL DESCRIPTIVOS		N	Media	Desviación típica		
	De 0 hasta 2 años	47	3,684	0,745		
	De 3 hasta 4 años	13	3,951	0,873		
	Más de 4 años	21	3,219	0,842		
	Total	81	3,607	0,820		
ANOVA		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
	Inter-grupos	4,983	2	2,492	3,978	0,023
	Intra-grupos	48,856	78	0,626		
	Total	53,839	80			

Al comparar las medias de creencias en los grupos en función de que manifiesten haber desarrollado su labor, dentro o fuera de la clase ordinaria (figura 1), se ha encontrado que el grupo con mayores puntuaciones en creencias inclusivas es el que ha manifestado entrar siempre en el aula ordinaria para realizar su trabajo (media=4,088; DT= 0,786), frente al que menores puntuaciones en creencias inclusivas tiene, que es el grupo que ha manifestado no entrar nunca o solo alguna vez en el curso dentro de clase ordinaria (media=3,310; DT= 0,674), pasando por el grupo intermedio, que manifestaba entrar varias veces al mes/trimestre dentro de clase ordinaria (media=3,645; DT= 0,778). Al realizar una ANOVA, encontramos que estas diferencias en las medias de los grupos son estadísticamente significativas ($F_{2,75}=4,489$; $p<0,015$). Al realizar las comparaciones a posteriori con la prueba de *Sheffé*, encontramos diferencias

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

estadísticamente significativas entre el grupo que entra siempre en el aula ordinaria para realizar su trabajo y el grupo que no entra nunca o solo alguna vez en el curso dentro de clase ordinaria ($p < 0,016$).

Al comparar las medias de creencias en los grupos en función del tiempo que llevan como profesorado de ATAL (figura 1), encontramos que el grupo con mayores puntuaciones en creencias inclusivas es el que lleva en el puesto entre 2 y 4 años de antigüedad (media=3,951; DT= 0,873), frente al grupo de más de 4 años trabajando como ATAL que muestra menores puntuaciones (media=3,219; DT= 0,842). El grupo de menos de 2 años de antigüedad tuvo una media de 3,684 (DT= 0,745). El ANOVA también mostró diferencias estadísticamente significativas ($F_{2,78}=3,978$; $p < 0,023$). En este caso, las comparaciones a posteriori con la prueba de *Sheffé*, mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de más de 4 años y el de 2 a 4 años ($p < 0,037$).

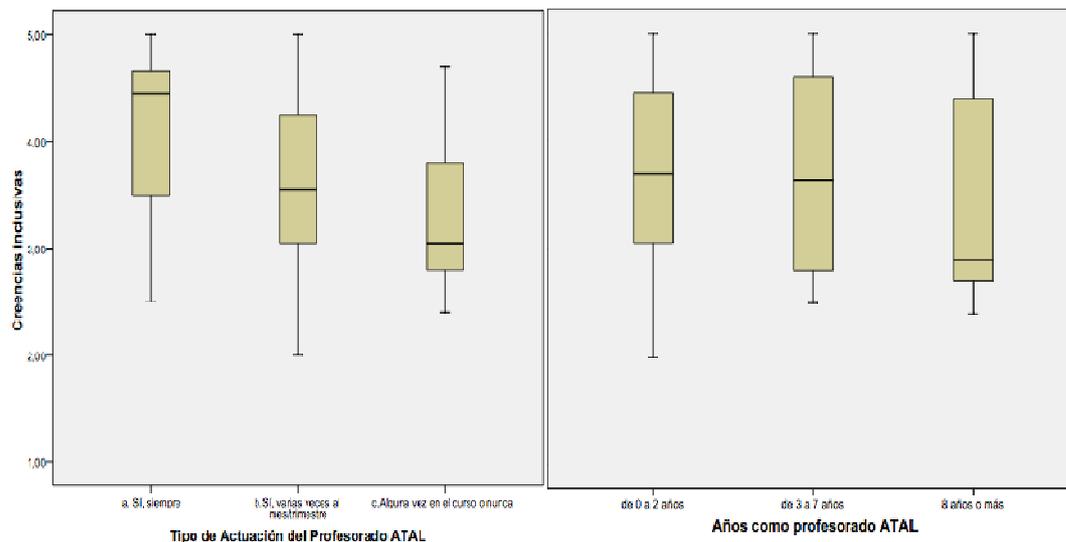


Figura 1.

Diagrama de Caja de Creencias Inclusivas por Tipo de actuación de Profesorado ATAL y por años de Experiencia ATAL.

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

No se encontraron correlaciones significativas con la edad ($r=-0,174$; $p=0,145$).

Análisis de clúster: perfil del profesorado del programa ATAL.

Para identificar los diferentes perfiles en el profesorado ATAL se llevó a cabo un análisis de clústers usando las variables de creencias inclusivas, percepción del cumplimiento de las metas ATAL, burnout docente y burnout docente relacionado con la diversidad y años de experiencia en el puesto.

Para controlar las diferencias de escala con distinto número de ítems en cada cuestionario, todas las variables se estandarizaron usando puntuaciones Z. Se ha llevado a cabo un procedimiento de dos pasos para identificar los grupos. Primero, se llevó a cabo un análisis de clúster jerárquico con el método de Ward (Ward, 1963), que pretende minimizar la varianza intra-grupo a la vez que maximizar la varianza inter-grupos en distancia euclidiana. Este método sugiere que una solución de dos clústers minimiza la suma de los cuadrados y es más apropiada para los datos. Segundo, se llevó a cabo un análisis de clústers no jerárquico de K-medias, especificando una solución de dos clústers o conglomerados. La tabla 5 muestra la solución de dos conglomerados obtenida. El análisis de la varianza (tabla 6) de los datos muestra que todas las variables contribuyen significativamente a la formación de los clústers.

Tabla 5.

Centro final de los conglomerados (puntuaciones z) y anova de las variables incluidas en los clústers.

	Clústers		ANOVA		
	1	2	ClusterMC	ErrorMC	F _(1,70)
1. Creencias inclusivas	-0.44	0.28	7.75	.84	9.22*
2. Percepción de Cumplimiento de metas ATAL	-0.81	0.40	21.64	.69	31.45* *
3. Burnout Docente	0.87	-0.45	25.93	.56	46.57* *
4. Burnout Relacionado con la Diversidad en la Docencia	0.65	-0.33	14.52	.77	18.89* *
5. Años de Experiencia en el Puesto	0.57	-0.24	9.67	.88	11.04* *
N	21	51			
%	29	71			

Nota: MC= Media cuadrática. * $p<.005$ ** $p<.001$

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

Tabla 6
ANOVA.

	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Creencias inclusivas	7,753	1	,841	70	9,216	,003
Percepción de Cumplimiento de Metas ATAL	21,636	1	,688	70	31,451	,000
Burnout Docente	25,930	1	,557	70	46,566	,000
Burnout Relacionado con la Diversidad	14,521	1	,769	70	18,889	,000
Años de Experiencia en el Puesto.	9,671	1	,876	70	11,038	,001

Las características de cada clúster se muestran en la tabla 4 y en la figura 2. Los participantes del primer clúster (21 participantes; 29% del global de los conglomerados) puntúan bajo en creencias inclusivas y en percepción del cumplimiento de las metas ATAL y alto en burnout docente, en burnout docente relacionado con la diversidad y en años de experiencia como docente ATAL. Este clúster se ha etiquetado como Profesorado ATAL Tradicional. Los participantes del segundo clúster mayoritario (51 participantes; 71% del global de los conglomerados) puntúan alto en creencias inclusivas y percepción del cumplimiento de las metas ATAL, puntúan moderado en burnout docente relacionado con la diversidad y bajo en burnout docente y en años de experiencia como docente ATAL. Este clúster se ha denominado Profesorado ATAL Innovador.

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

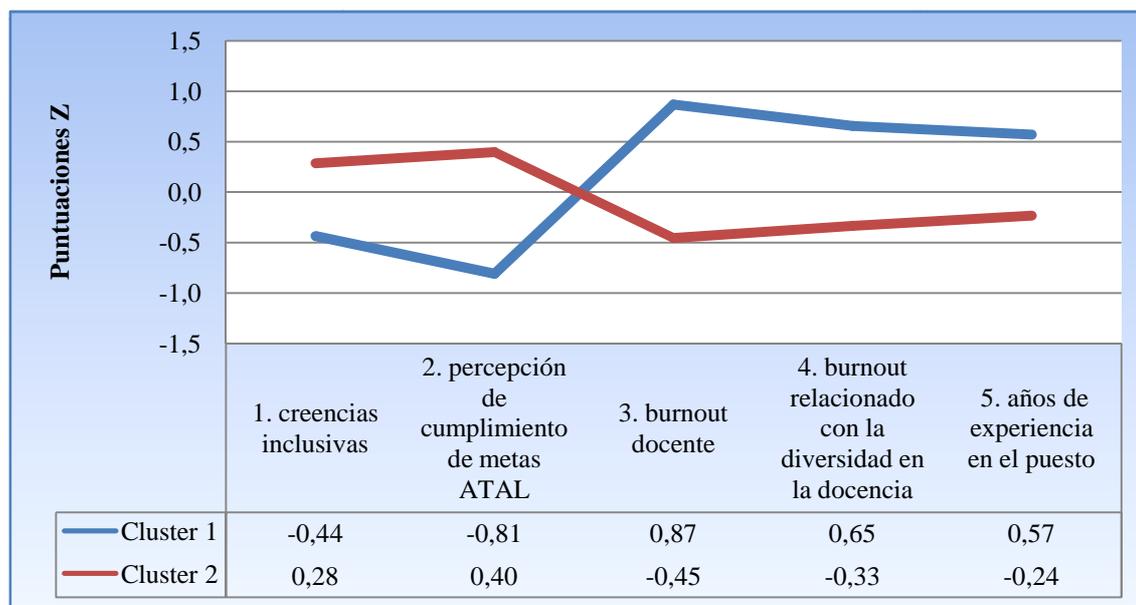


Figura 2. Puntuaciones z de los dos clústers.

Conclusiones.

En primer lugar, los resultados referidos a las creencias inclusivas del profesorado ATAL. Estas creencias inclusivas se consideran fundamentales debido a que, por un lado son un componente fundamental para el éxito de la educación inclusiva (Avramidis y Norwich, 2002; Gibbs, 2007; Stanovitch y Jordan, 1998) y, por otro lado, para que se pueda desarrollar la inclusividad en el aula es fundamental compartir visiones parecidas del proceso para que se pueda dar una buena colaboración entre docentes (Boudah y Hasbrouck, 1998).

Para la medida de estas creencias inclusivas en esta investigación se ha elaborado una escala específica para profesorado ATAL. Esta escala ha mostrado ser una medida fiable, breve y útil para evaluar dichas creencias.

Los resultados obtenidos avalan la utilidad de esta herramienta no sólo para la medición de creencias, sino también para comprobar la relación entre creencias inclusivas y otras

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

variables como las prácticas inclusivas (p.e. desarrollar el programa ATAL dentro de la clase ordinaria) y experiencia como profesorado de ATAL.

En general, la puntuación promedio del grupo sugiere un nivel de creencias inclusivas del profesorado participante elevado. El profesorado con resultados más altos en creencias inclusivas manifiesta que desarrolla su labor dentro del aula ordinaria con mayor frecuencia que el profesorado con puntuaciones más bajas. Las puntuaciones obtenidas en creencias inclusivas por el profesorado ATAL puestas en relación con los años de experiencia en el programa indican que a partir de los cuatro años de experiencia, el profesorado puntúa más bajo en la escala de creencias inclusivas. En la revisión llevada a cabo por Avramidis y Norwich (2002) queda constancia de que la experiencia en el puesto es una de las variables relevantes estudiadas en la investigación sobre actitudes hacia la inclusión y la integración. Algunos de estos estudios muestran concordancia con los resultados obtenidos, en los que se constata la disminución de creencias inclusivas a partir de ciertos años en el puesto. Esta variable ha de ser tenida en cuenta para la elaboración de perfiles que se adecúen al programa. El número de años de desempeño en el programa ATAL puede ser un factor que contribuya a la disminución de las creencias inclusivas y desarrollo de burnout docente debido a las características y a la forma en cómo se desempeña el puesto.

Por otro lado, aunque de forma tangencial, los resultados ponen de manifiesto que parte de los docentes ATAL en la provincia de Almería no cumplen la norma de desarrollar el programa dentro del aula, cuya única excepción deberían ser las circunstancias especiales en la comprensión de la lengua. Este hecho pone de manifiesto la necesidad de regular sin ambages y de una forma más coherente el modelo educativo que se quiere implantar en los centros educativos andaluces. Los mismos textos legislativos que regulan aspectos educativos que abogan por un modelo educativo inclusivo: “Las

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

medidas curriculares y organizativas para atender a la diversidad deberán contemplar la inclusión escolar y social” (Orden de 25 de julio de 2008, B.O.J.A. núm. 167, pp. 7-14), permiten y promueven luego prácticas totalmente contrarias:

“Con carácter general, los centros docentes harán una propuesta de organización académica para la atención a la diversidad que podrá comprender las siguientes medidas: a) Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico. Esta medida, que tendrá un carácter temporal y abierto, deberá facilitar la integración del alumnado en su grupo ordinario y, en ningún caso, supondrá discriminación para el alumnado más necesitado de apoyo [...].c) Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula” (Orden de 25 de julio de 2008, B.O.J.A. núm. 167, pp. 7-14).

El segundo objetivo de este trabajo pretende aportar información sobre los perfiles de los docentes del programa ATAL. A través del análisis de clúster se han obtenido claramente dos grupos diferenciados de profesorado: un grupo mayoritario, al que podríamos denominar, *Profesorado ATAL Innovador*, y otro minoritario, al que hemos denominado *Profesorado ATAL Tradicional*. El grupo *Profesorado de ATAL Innovador*, con pocos años de experiencia en el programa, ha mostrado altas puntuaciones en creencias inclusivas, elevadas puntuaciones en percepción de cumplimiento de metas del programa y bajas puntuaciones en burnout. Lo contrario pasa con el grupo *Profesorado ATAL Tradicional*, es decir, con más años de experiencia en el programa, ellos han mostrado puntuaciones más bajas en creencias inclusivas y en percepción de cumplimiento de metas del programa, y han obtenido puntuaciones elevadas de burnout.

El hecho de que el grupo del Profesorado de ATAL Tradicional sea el que presenta puntuaciones más bajas en creencias inclusivas podría explicarse por el tradicional sistema de exclusión que hasta la fecha existe de forma mayoritaria en España y que este profesorado ha extrapolado al programa de ATAL. Quizás, por su mayor número

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

de años como docentes en el programa, les cueste más cambiar su metodología tradicionalmente excluyente hacia una nueva más inclusiva, ya que les supondría un mayor esfuerzo y horas de formación. Sin embargo, el grupo de Profesorado de ATAL Innovador se muestra más sensible a las prácticas inclusivas que les dicta un programa nuevo, al tener de todas formas que formarse para el desarrollo de un nuevo trabajo. De forma que, al no estar contaminados por su experiencia anterior en este programa, son más propensos a seguir las nuevas corrientes de formación en las prácticas inclusivas. Además, al formar parte de un programa que trata de innovarse, mejoran su percepción de cumplimiento de metas del programa y, por tanto, puntúan más bajo en burnout.

El esfuerzo adicional al que ha de hacer frente el grupo del Profesorado de ATAL Tradicional, al tener que transformar su arraigada forma excluyente de trabajar en una más inclusiva, supone además un cambio radical en su propio rol como profesorado de ATAL. Esto supone pasar de tener un rol como profesor de español a tener un rol como profesor de español y apoyo. El primer rol es coherente con la filosofía tradicional del programa de ATAL: proporcionarle al alumnado de ATAL el mayor número posible de horas para aprender español en un aula específica. De forma que, cuando este alumnado tenga el suficiente conocimiento de español, pueda integrarse normalmente en su clase ordinaria. El segundo rol aboga por una filosofía más inclusiva: proporcionarle al alumnado de ATAL el mayor apoyo posible en su aula ordinaria con el objetivo de que alcance lo antes posible el fin último de la educación, que es su integración académica y social, y no sólo el aprendizaje del español.

Considerando suficientemente justificada la inclusividad en el aula, se debería trabajar para apoyar el desarrollo de creencias inclusivas, así como del éxito en el cumplimiento de las metas ATAL y en la reducción de factores generadores de burnout u obstáculos, para proporcionar un apoyo consistente al profesorado ATAL. Pero las personas con

puntuaciones bajas en creencias inclusivas verán la inversión de esfuerzo en la inclusividad como un obstáculo. Para evitar esto, se considera necesario trabajar en el desarrollo de creencias positivas hacia la inclusividad. En lo referente a las creencias inclusivas, Avramidis y Norwich (2002) resaltan que las variables relativas al ambiente educativo son las únicas sobre las que se ha encontrado suficiente consistencia de su influencia sobre las actitudes de los docentes. A la mayor provisión de apoyo y recursos habría que añadir una acción coordinada del centro educativo en su totalidad que facilitase una incorporación efectiva y normalizada de los estudiantes del programa de ATAL (Trujillo, 2007). Ya que mientras la incorporación a las aulas temporales suele estar bien definida por la norma, la integración en el grupo de trabajo del aula ordinaria suele estar confiada al buen hacer del centro y el profesorado (Trujillo 2007).

A pesar de que no fue parte de esta investigación, es muy importante tener en cuenta la cultura organizacional de cada institución, es decir, el contexto escolar. La forma de implementar el programa ATAL puede ser muy diferente en las escuelas según las actitudes del profesorado en general y sobretodo de los equipos directivos. Sería interesante identificar en el futuro cuáles son las características de los entornos escolares (más allá de los perfiles de los docentes) que apoyan los perfiles innovadores.

Finalmente y con el ánimo de mejora del programa ATAL se sugiere la ampliación de la investigación llevada a cabo, además de señalar la importancia que, para la eficacia de los procesos de inclusión, tiene el desarrollo de programas de formación de los profesionales que van a llevar a cabo la educación inclusiva. Es necesario realizar investigaciones sobre la forma en que los docentes ATAL planifican y llevan a cabo la inclusión en el aula ordinaria; de esta forma, se contribuirá a desarrollar perfiles docentes con características predictivas del éxito de la inclusividad. Y en este sentido, sería recomendable añadir a los criterios de selección del profesorado ATAL, por ser un

puesto específico, determinadas características que ayuden a discriminar entre perfiles con un mayor nivel de adecuación al programa (p.e. aquellos que tengan un mayor nivel de creencias inclusivas). Por último, será importante en el futuro investigar también las condiciones organizacionales que pueden fomentar y facilitar la inclusión de los inmigrantes.

Plan de transferencia y/o de explotación (presupuesto económico de la propuesta).

En la actual Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, queda recogida como tercera función de las universidades la transferencia del conocimiento. Con el objetivo de facilitar la toma de decisiones y su posterior justificación en el programa ATAL, se propondrá llevar a cabo la transferencia de los conocimientos y herramientas generados a Delegación Provincial de Educación de Almería. Esta Delegación, gracias a las competencias conferidas por el Decreto 271/1983 de 21 de diciembre y acorde con la Resolución de 27 de mayo 2005 de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos (BOJA de 6 de junio), es la encargada de convocar el concurso de méritos para cubrir puestos docentes de características especiales.

Evaluación contextualizada del profesorado ATAL.

Justificación.

Tanto la Ley 9/99, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, el Decreto 167/03, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación educativa para alumno/as con necesidades especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, la Orden de la Consejería de Educación y Ciencia de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad

al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia, el Plan Andaluz de Educación de inmigrantes, como el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, recogen directrices u objetivos socioeducativos destinados a la inclusión y a la eliminación de barreras, que impidan la participación del alumnado inmigrante, en todos los niveles de la comunidad educativa. Como queda reflejado en el II Plan para la Inmigración en Andalucía (2006):

[...] los objetivos y medidas incluidos en el Área Socioeducativa del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, están diseñados con el convencimiento de que los centros educativos son el medio idóneo para enseñar a convivir practicando valores como la igualdad, el respeto, la solidaridad y el aprendizaje mutuo, lo que implica establecer objetivos específicos referidos a la escolarización, la puesta en marcha de modelos educativos que asuman el compromiso de la interculturalidad, el aprendizaje de la lengua materna, la difusión de los valores democráticos en la comunidad educativa y en el entorno social y la promoción educativa, social y laboral de las personas adultas inmigrantes (p 118).

Finalmente, la Orden de 25 de julio de 2008 establece que *“las medidas curriculares y organizativas para atender a la diversidad deberán contemplar la inclusión escolar y social”* (B.O.J.A. núm. 167, pp. 8).

Por esto, dentro del marco legal y para apoyar la intervención socioeducativa de la Junta de Andalucía, se consideran necesarias mejoras dentro del programa ATAL y de los centros educativos participantes. Mejoras que ayuden a lograr con éxito la inclusión de alumnado inmigrante.

El proceso de transferencia se ha diseñado para ofrecer una solución rápida y viable que favorezca el éxito, a corto plazo, de la educación inclusiva propuesta dentro del programa ATAL en la provincia de Almería. Se propondrán medidas que sirvan para facilitar la selección de profesorado con creencias inclusivas, así como con un perfil que favorezca el desarrollo de sus funciones. Se tratará de que tras las evaluaciones, el

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

profesorado sea capaz de identificar sus creencias sobre la inclusión del alumnado inmigrante en el aula ordinaria. De esta manera, tanto desde el nivel institucional (Delegación de Educación de Almería) como a nivel profesional (profesorados de ATAL) existirá una mayor disponibilidad de herramientas para afrontar la educación de alumnado diverso, incluido el inmigrante.

Destinatarios.

Los productos generados en la investigación llevada a cabo son:

1. Las escalas de creencias inclusivas y de percepción de cumplimiento de metas ATAL
2. Un marco teórico desarrollado para la identificación de perfiles de profesorado ATAL que se adapten al programa

Ambos productos tienen dos tipos de destinatarios en función del uso que se hace de ellos:

1. Institucional: están dirigidos a la Delegación Provincial de Almería de la Consejería de Educación, para sean adquiridos para la selección y mejora del programa ATAL y del profesorado que lo compone.
2. Profesional: están dirigidos al profesorado ATAL de la provincia de Almería, que sería el destinatario de dichas evaluaciones.

Objetivos.

El objetivo principal de este proceso de transferencia persigue la incorporación de herramientas al proceso de selección del profesorado ATAL que permitan la toma en consideración de las competencias actitudinales de los docentes.

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

Por otro lado, se busca la incorporación del marco teórico desarrollado para la facilitación del análisis de necesidades y toma de decisiones del programa ATAL.

Objetivos Específicos.

- Introducir la escala de Creencias inclusivas del profesorado ATAL como una herramienta más para el proceso de selección del personal del programa.
- Evaluar y establecer los perfiles de todo el profesorado ATAL teniendo en cuenta cinco variables: creencias inclusivas, percepción de cumplimiento de metas ATAL, burnout docente, burnout relacionado con la diversidad en la docencia y años de experiencia en el puesto, simultáneamente.
- Fomentar la exploración de creencias propias por parte del profesorado ATAL.
- Concienciar al profesorado sobre la necesidad de formación específica necesaria para la inclusión educativa.
- Recoger información para facilitar la elaboración de intervenciones para la mejora del programa ATAL.

Secuenciación del plan de transferencia.

Con el propósito de llevar a cabo la transferencia de los productos desarrollados en la investigación realizada sobre el profesorado de ATAL de la provincia de Almería, se facilitarán los resultados obtenidos, tanto relativos a las escalas, como al marco teórico desarrollado, a la Delegación Provincial de Almería de la Consejería de Educación. La investigación anterior apoya de forma empírica las relaciones entre las puntuaciones en la *Escala de Creencias Inclusivas* y el tipo de actuación del profesorado, así como la relación existente entre los perfiles, innovador y tradicional, y las variables de creencias inclusivas, Percepción del Profesorado ATAL del Cumplimiento de las Metas del Programa, burnout docente, burnout docente relacionado con la diversidad y experiencia

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

en el puesto ATAL. Estos datos no hacen sino apoyar la funcionalidad y la validez tanto de las herramientas como del modelo teórico.

La estructura y secuenciación del plan de transferencia se puede visualizar a través de un diagrama (ver figura 3).

En primera instancia se pretende la introducción de la *Escala de Creencias Inclusivas del Profesorado ATAL* en el proceso para la selección del profesorado del programa ATAL, tanto en primaria como en secundaria. Esto se llevará a cabo mediante la adquisición, por parte de la Delegación Provincial de Almería de la Consejería de Educación, de la escala junto con un acuerdo para la capacitación del personal de la propia Delegación para el uso de esta herramienta y de la *Escala de Percepción del Profesorado ATAL del Cumplimiento de las Metas del Programa*. Esta última, caracterizada por su sencillez de aplicación, se empleará para evaluar una fuente de información vital para el desempeño de la tarea docente y para la clasificación del profesorado junto con el resto de variables.

En segundo lugar, este proceso de transferencia persigue la capacitación del personal de la Delegación para el empleo del marco teórico de clasificación y detección de necesidades del profesorado ATAL, así como de las herramientas que se encuentran asociadas a su aplicación. La utilidad de este marco permitirá desarrollar intervenciones para el profesorado que ya se encuentre integrado dentro del programa ATAL, así como la selección del profesorado más cualificado para los centros que así lo requieran.

Este marco teórico permitirá la evaluación del profesorado ATAL en variables como creencias inclusivas, percepción de cumplimiento de metas, burnout docente y burnout docente relacionado con la diversidad. Estas variables, como ha quedado reflejado en la investigación previa, son de vital importancia para el éxito de la educación inclusiva y del proceso de enseñanza-aprendizaje en general. Por otra parte, empleando estas

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

variables y con el marco teórico propuesto, se llevará a cabo la clasificación del profesorado ATAL según sus perfiles, *tradicional o innovador*. Los resultados obtenidos serán empleados para la toma de conciencia, por parte del profesorado, de sus propios perfiles, y, como fuente de información directa sobre las necesidades formativas del profesorado que se encuentra en el programa ATAL.

Figura 3. Estructura del programa.



Dentro del proceso de transferencia y en caso de que la Delegación lo considere necesario, se ponen a su disposición los recursos humanos y técnicos necesarios para llevar a cabo tanto la evaluación, como la generación de informes asociados, hasta que la Delegación cuente con personal correctamente capacitado para desarrollar todo el proceso de forma autónoma.

Las medidas y valoraciones irán acompañadas de un identificador personal para cada usuario, de modo que le permita conocer su puntuación, en cada escala y en conjunto. Esto servirá para el trabajo de la toma de conciencia de las creencias propias. Las necesidades de formación del profesorado también serán analizadas diferencialmente según cada individuo. No obstante, la gestión de los datos resultantes de las mediciones también se realizará en conjunto para obtener una visión general de la situación del profesorado del programa ATAL.

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

La recomendación de realizar una evaluación al comienzo y otra al final del curso académico será propuesta a la Delegación como una medida más de recogida de información sobre el funcionamiento del programa ATAL. Es importante recordar la utilidad de la *Escala Percepción del Profesorado ATAL de Cumplimiento de Metas del Programa* puesto que esta información directa sobre el desempeño de la tarea, posiblemente afectará a la sensación de éxito o de fracaso en la realización de las funciones del profesorado en el puesto ATAL.

En esta primera etapa del proceso de implementación del programa se emplearán las escalas desarrolladas para tal fin en la investigación realizada con la participación del profesorado del programa ATAL. Estas dos escalas, Creencias Inclusivas ATAL y Percepción del Profesorado ATAL del Cumplimiento de las Metas del Programa, son dos herramientas de rápida aplicación, cuya fiabilidad y utilidad para uso han sido evidenciadas de forma empírica, empleando para ello una muestra integrada completamente por profesorado del programa ATAL.

A parte de las dos escalas contextualizadas en el programa ATAL, se emplearán las Escalas de burnout docente y burnout docente relacionado con la diversidad adaptadas de la versión israelí de Tatar y Horenczyk (2003).

En esta evaluación también se incluirá una pregunta referida a la Experiencia en el Programa ATAL y otra sobre el Tipo de actuación del Profesor de ATAL. La primera relativa a los años de experiencia como profesorado ATAL y la segunda para conocer dónde llevaba a cabo el programa de ATAL (¿Ha desarrollado su trabajo como docente de ATAL dentro del aula ordinaria?). Las respuestas a esta pregunta se clasificaron en: 1) Siempre; 2) Varias veces al mes o al trimestre; 3) Alguna vez durante el curso o nunca.

Presupuesto

Presupuesto	
Gastos de personal.	
• Personal experto en psicología educativa.	3000€
Gastos de ejecución.	
• Cesión de derechos de las escalas de Creencias Inclusivas ATAL y Percepción del Profesorado ATAL del Cumplimiento de las Metas del Programa.	3500€
• Capacitación de personal para el empleo de las escalas.	500€
• Asesoramiento y supervisión de la aplicación de las escalas.	500€
• Capacitación para el análisis de resultados y empleo del marco teórico.	3000€
• Aplicación de cuestionarios y tratamiento de datos	600€
• Elaboración de informes (anual)	600€
Gastos complementarios	
• Material fungible	300€
Total	12000€

Discusión y conclusiones.

La investigación llevada a cabo, con prácticamente la población total del profesorado del programa ATAL de la provincia de Almería, así como las herramientas generadas por la misma, son una oportunidad para aumentar la comprensión (e incluso la predicción) del alcance y el grado de integración del alumnado en el aula ordinaria.

La importancia de las creencias del profesorado sobre el aprendizaje de una segunda lengua es destacada por Peacock (2001) en su estudio longitudinal de profesores de inglés como segunda lengua en prácticas. En su opinión, el profesorado en prácticas podría tener ciertas concepciones erróneas sobre el aprendizaje de idiomas en el comienzo del programa. Estas creencias deberían ser dirigidas debido al impacto potencial que tienen en su docencia y el futuro aprendizaje del alumnado. Por otra parte, la evaluación de las prácticas y de las decisiones del profesorado que enseña un idioma

ajeno a sus alumnos, es vital en la evaluación del proceso que pretende facilitar la futura integración de este alumnado en el aula ordinaria (para una interesante perspectiva sociocultural, ver Davison, 2004).

Las ventajas de la introducción de la *Escala de Creencias Inclusivas* y de la realización de evaluaciones del profesorado del programa ATAL en aspectos tan importantes como creencias inclusivas, percepción de cumplimiento de metas, y burnout vienen dadas por las siguientes características de los productos generados en la investigación. Por un lado, la contextualización de los datos y las herramientas generadas en la provincia de Almería y en la población del profesorado ATAL, se considera altamente adecuadas para la mejora del programa ATAL en la provincia de Almería.

Por otro lado, en lo que respecta a la introducción de la *Escala de Creencias Inclusivas* en el proceso de selección de profesorado ATAL, como ha sido revelado en la investigación, las creencias inclusivas son un componente fundamental para el éxito de la educación inclusiva (Avramidis y Norwich, 2002; Gibbs, 2007; Stanovitch y Jordan, 1998). Por este motivo, se considera que el reducido coste, tanto económico, como temporal de la aplicación de la escala quedaría sobradamente justificado. Finalmente, es de esperar que el profesorado que se incorpore al programa ATAL se ajuste al máximo de las exigencias del mismo. Una de las condiciones principales es que el apoyo del profesorado ha de desarrollarse dentro del aula ordinaria y como queda reflejado en los datos empíricos, el profesorado que cumple esta condición es el que obtiene mayor puntuación en la *Escala de Creencias Inclusivas*.

A parte de la selección del personal que va a acceder a los puestos específicos del programa ATAL, es conveniente señalar la importancia de los niveles de creencias inclusivas, percepción de cumplimiento de metas, burnout y experiencia en el puesto del

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

profesorado que se encuentra integrado en el programa. El desajuste del profesorado en sus puestos de trabajo y el posterior burnout son dos problemas para los cuales la evaluación de los docentes de ATAL se convierte en indispensable. Evitar los efectos negativos que dicho desajuste pueda producir sobre el alumnado o la propia organización educativa y la detección temprana de necesidades de formación de los profesionales del programa ATAL, serían una ventaja de la evaluación de los perfiles dentro del profesorado de este programa.

Como ha quedado reflejado a lo largo de la investigación y de la secuenciación del proceso de transferencia, la orientación de las investigaciones hacia la transferencia de conocimientos y productos a la sociedad dota a la actividad investigadora de sentido completo. El fin último de la investigación y el desarrollo de marcos teóricos y productos ha de ser su implementación en la sociedad y la generación de beneficios. Beneficios que, para los más *humanistas*, tenderán a estar dirigidos al conjunto de la sociedad, mientras que para otros estarán dirigidos a sí mismos y a su economía. Sin embargo, la mala praxis no ha de enturbiar este proceso en el que la sociedad recibe, justamente, productos generados casi exclusivamente con su aportación no sólo económica, sino psicosocial y afectiva.

Referencias.

- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129 -147.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (Rev. ed.)*. Bristol: CSIE.
- Borgen, F. H., & Barnett, D. C. (1987). Applying cluster analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology, 34*, 456-468.
- Boudah, D. J., & Hasbrouck, J. E. (1998). Creating meaningful change in the practice of inclusion: Barriers and solutions. *National FORUM of Educational Administration and Supervision Journal-Electronic, 15E* (4), 62-68. www.nationalforum.com.
- Carmine, E. y Zeller, R. (1979). *Reliability and validity assessment*. California, Sage.
- Cochran, H. K. (1997, November). *The development and psychometric analysis of the Scale of Teachers' Attitudes Toward Inclusion (STATIC)*. Paper presented at the Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Memphis, Tennessee.
- Coelho, E. (2006): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: I.C.E.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (2001). *Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes*. Dirección General de Orientación Educativa e igualdad. Sevilla.
- Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía (2006) *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía*. Aprobado por Decreto 92/2006, de 9 de mayo. Sevilla.
- Davison, C. (2004). The contradictory culture of teacher-based assessment: ESL teacher assessment practices in Australian and Hong-Kong secondary school. *Language Testing, 21*, 305-334.

Decreto 167/03, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación educativa para alumno/as con necesidades especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 23 de junio de 2003, núm. 118, pp.13667-13667.

Decreto 271/1983 de 21 de diciembre de desconcentración de las funciones en las Delegaciones Provinciales de Educación de la Junta de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 10 de enero de 1984, núm. 3, pp.27-28.

Flores, M. D. y Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de Psicología*, 25 (3), 343-357.

Gibbs, S. (2007). Teachers` perceptions of efficacy: beliefs that may support inclusion or segregation. *Educational & Child Psychology*, 24(3), 47-53.

Greenglass, E.R., Burke, R.J., y Konarski, R. (1998). Components of burnout, resources, and gender-related differences. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 1088-1106.

Hattie, J. (1985). Methodology review assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement* 9(2), 139-164.

Hopkins, D., West, M. y Ainscow, M. (1996). *Improving the Quality of Education for All*. London: David Fulton.

Hoy, A.W. y Spero, R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teachers Education*, 21, 343–356.

Jurado, P. y Ramírez, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), pp. 109-124. Recuperado el 10 de octubre de 2010 de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art7.pdf>.

Jurado, P. y Ramírez, A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 109-124.

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

Ley 9/99, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 2 de diciembre de 1999, núm. 140, pp.15429-15434.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 13 de Abril de 2007, núm. 89, pp. 16241-16260.

Linares, J. (2007). Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes en la enseñanza de español E12. *Lingüística en la Red*, 5. Monográfico. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. <http://linred.com/numero5/html>

Mahat, M. (2008). The development of a psychometrically-sound instrument to Measure teachers' multidimensional attitudes toward inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(1), 82-92.

Marchant, C. (2009). Sobre reformas, integración-inclusión y exclusión educativa: Reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 15-25.

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York: Prentice-Hall.

Ministerio de Educación (2010). *Datos y cifras. Curso escolar 2010-2011*. Madrid: Secretaría General Técnica. Disponible en: http://www.educacion.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/Datos_Cifras_web.pdf. Recuperado el 29 de Octubre 2010.

Morocco, C. C., y Aguilar, C. M. (2002). Coteaching for content understanding: A school wide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13, 315-347.

Murawski, W. W. y Swanson, H. L. (2001). A meta-analysis of coteaching research: Where are the data? *Remedial and Special Education*, 22, 258-267.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

Orden 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 5 de octubre 2002 de 2003, núm. 117, pp.19337-19334.

Creencias Inclusivas, Percepción de Cumplimiento de Metas y Perfiles del Profesorado del Programa ATAL en Almería.

Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 14 de febrero de 2007, núm. 33, pp. 7-11.

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 22 de agosto de 2008, núm. 167, pp. 7-14

Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 22 de agosto de 2008, núm. 167, pp. 7-14.

Ortiz, M. (2007). Segunda lengua como medio de integración escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41(4), 1-5.

Peacock, M. (2001). Pre-service ESL teachers' beliefs about second language learning: A longitudinal study. *System*, 29, 177-195.

Resolución de 25 de Mayo de 2009, de la Delegación Provincial de la Consejería de Educación en Almería, por la que se hace pública la convocatoria de concurso de méritos para cubrir, con ocasión de vacante, determinados puestos docentes de características específicas.

Resolución de 27 de mayo de 2005, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se dictan instrucciones que han de regir las convocatorias de concursos de méritos para cubrir, con ocasión de vacante, determinados puestos docentes específicos. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 6 de junio de 2005, núm. 108, pp.13-15.

Rojas, A. J., Cruz R. M., Sayans, P. y Tatar, M. (2011, febrero). El profesorado del programa ATAL ¿Innovador o tradicional? *Presentado en el I Congreso sobre Migraciones en Andalucía*, Granada.

- Spanierman, L.B., Poteat, V.P., Beer, A.M. y Armstrong, P.I. (2006). Psychosocial Costs of Racism to Whites: Exploring Patterns Through Cluster Analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 434-441.
- Stanovitch, P.J. y Jordan, A. (1998). Canadian teachers' and principals' beliefs about inclusive education as predictors of effective teaching in heterogeneous classrooms. *Elementary School Journal*, 98(3), 221-238.
- Tatar, M. y Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.
- Trujillo, F. (2002): Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones de la Facultad de Educación y Humanidades-Campus de Melilla*, 32,147-162.
- Trujillo, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE,..., NL. *Revista de educación*, 343, 71-91.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. UNESCO y Ministerio de Educación, España. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. 1990. World Declaration on Education For All. Thailand, Jomtien. Recuperado el 21 de Octubre de 2010 de: http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/background/07Bpubl.shtml
- Vandenberghe, R., y Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Vanheule, S., y Verhaegje, P. (2004). Powerlessness and impossibility in special education: A qualitative study on professional burnout from a Lacanian perspective. *Human Relations*, 57, 497-519.

- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32 (3), 307-327.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Coteaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 395-407.
- Ward, J. H. (1963). Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of the American Statistical Association*, 58, 236-244.
- Wilczenski, F. L. (1992). Measuring attitudes toward inclusive education. *Psychology in the Schools*, 29(4), 306-312.
- Wilczenski, F.L. (1995). Development of a scale to measure attitudes toward inclusive education. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (2), 291-299.

Anexo 1.

Escala de Creencias Inclusivas ATAL

A continuación aparecen una serie de afirmaciones. Por favor, rodee con un círculo el número que mejor refleje su opinión respecto a lo que dicen.

1. La competencia lingüística en español del alumnado inmigrante de ATAL mejoraría si pasase más tiempo relacionándose con sus compañeros autóctonos de clase.
2. El alumnado autóctono mejoraría su competencia lingüística en español si tuviera que hacerse entender con sus compañeros inmigrantes.
3. El rendimiento académico general del alumnado inmigrante de ATAL (en términos de competencias básicas) mejoraría si el profesorado de ATAL trabajara dentro de la clase del grupo ordinario en colaboración con el resto del profesorado.
4. El rendimiento académico general del alumnado autóctono (en términos de competencias básicas) se ve perjudicado si hay alumnado inmigrante de ATAL en su misma clase.
5. El hecho de que se realice el programa de ATAL dentro del aula ordinaria influye positivamente en el rendimiento académico del alumnado inmigrante de ATAL (en términos de competencias básicas).
6. El hecho de que se realice el programa de ATAL dentro del aula ordinaria influye positivamente en el rendimiento académico del alumnado autóctono (en términos de competencias básicas).
7. El alumnado inmigrante de ATAL tendría mejores relaciones con el resto de sus compañeros de su clase ordinaria si estuviera en clase con ellos todo el horario escolar.
8. El alumnado autóctono tendría mejores relaciones con sus compañeros de ATAL inmigrantes si estuviera en clase con ellos todo el horario escolar.
9. Las relaciones interpersonales entre el alumnado inmigrante y su profesorado del aula ordinaria serían mejores si los primeros no tuvieran que aprender español fuera del aula ordinaria.
10. El profesorado del aula ordinaria prestaría más atención educativa al alumnado de ATAL si éstos no tuvieran que aprender español fuera del aula ordinaria.

Alternativas de respuesta de todos los ítems:

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 Muy de acuerdo

Anexo 2.

Percepción del profesorado ATAL del cumplimiento de las metas del programa.

A continuación aparecen una serie de afirmaciones. Por favor, rodee con un círculo el número que mejor refleje su opinión respecto a lo que dicen.

1. Durante este curso académico mi alumnado inmigrante de ATAL ha mejorado su conocimiento del español.
2. Durante este curso académico mi alumnado inmigrante de ATAL ha mejorado su rendimiento académico general (en términos de competencias básicas).
3. Durante este curso académico el alumnado autóctono, compañeros de clase del alumnado de ATAL, ha mejorado su rendimiento académico general (en términos de competencias básicas).
4. Durante este curso académico mi alumnado inmigrante de ATAL ha mejorado sus relaciones interpersonales con el alumnado autóctono de su clase como consecuencia de la intervención del programa de ATAL.
5. Durante este curso académico, el alumnado autóctono ha mejorado sus relaciones interpersonales con el alumnado inmigrante de ATAL de su clase.

Muy en desacuerdo 1 2 3 4 5 *Muy de acuerdo*