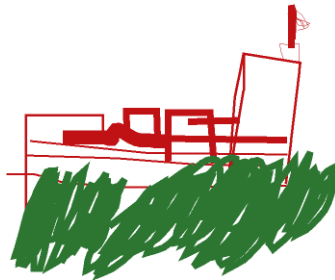


XI CONGRESO NACIONAL DE MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:

“Investigación y Sociedad”



aidipe

(Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica)

Granada 2003

Coordinan las actas:
Leonor Buendía Eisman
Teresa Pozo Llorente
Daniel González González
Christian A. Sánchez Núñez

© Los autores

Edita: Grupo Editorial Universitario

ISBN: 84-8491-299-X

Depósito Legal: GR-1.407-2003

Imprime: Lozano Impresores, S.L.L.

Distribuye: Grupo Editorial Universitario

Telf.: 958 80 05 80 - Fax: 958 29 16 15

<http://www.editorial-geu.com>

E-mail: geu@terra.es

APRENDIZAJE ACTIVO Y CREENCIAS DEL PROFESORADO ACERCA DE LA DIVERSIDAD

M. Cristina Cardona Moltó, Pedro Gómez Canet, Esther Chiner Sanz
M. Elena González Sánchez, Ana Lattur Devesa
Universidad de Alicante, Facultad de Educación

Una de las tendencias más recientes en educación es la inclusión, movimiento que se describe como el proceso de educar y enseñar a *todos* los alumnos junto a sus compañeros de edad, independientemente de sus diferencias en capacidad, cultura, raza/etnia, género, lengua, orientación sexual u orientación religiosa (McLeskey, Henry y Hodges, 1998). Con la inclusión se persigue crear centros e instituciones educativas basadas en la *aceptación* y la *pertenencia* de todos (Ainscow, 2001), entendiendo la diversidad como diferencias individuales y de grupo que hay que reconocer, tolerar y aceptar.

Existe evidencia suficiente que revela que las creencias e ideas que los profesores se forman sobre los alumnos les llevan a diferenciar el trato y a crearse expectativas en función de las diferencias individuales y/o de grupo como, por ejemplo, la capacidad, la raza/etnia (Guttmann y Bar-Tal, 1982; Hale-Benson, 1982), la clase social (Baron, Tom y Cooper, 1985) o el género (Brophy y Everston, 1981; Sadker, Sadker y Long, 1993). Este hecho plantea un problema educativo serio. De manera tal que, si la institución escolar ha de acoger a todo tipo de alumnos y ha de satisfacer de forma adecuada sus necesidades educativas, las bajas expectativas, los estereotipos irracionales, los prejuicios sesgados y los malentendidos culturales han de identificarse, analizarse y ser reconstruidos.

De acuerdo con Richardson (1996), a la entrada en la universidad, los futuros profesores traen consigo un bagaje de creencias previamente formadas y bien establecidas, creencias que van moldeando con la experiencia personal, la enseñanza y el conocimiento formal. En teoría, no cabe esperar que una formación específica (*e.g.* en educación inter/multicultural) conduzca, necesariamente, a una mejora en la competencia profesional de los futuros profesores, si éstos no

traen a la situación de aprendizaje un conjunto de convicciones propias acerca de la tolerancia, el respeto y la aceptación de las diferencias. Sin embargo, como profesionales de la educación, creemos que las oportunidades de aprendizaje y las experiencias en clase que seamos capaces de ofrecer a nuestros alumnos, los estudiantes, pueden marcar una diferencia.

Compartimos con Pohan y Aguilar (2001), que las creencias y percepciones sobre la diversidad pueden entrar en conflicto, sobre todo, cuando se analizan desde perspectivas diferentes (*e.g.*, punto de vista personal y profesional). Así, por ejemplo, como persona se puede estar a favor de la integración de los niños, jóvenes y adultos con minusvalías o discapacidades, pero como profesor, no tolerar o ser reactivo a tener en clase a un chico/a de estas características. El posible conflicto entre la dimensión personal y profesional de las creencias sobre la diversidad, entre la posible discordancia entre teoría y práctica, fue una de las razones que nos movió a analizar y estudiar este extremo.

Añadido al problema de la tolerancia y/o aceptación a nivel práctico de las diferencias, y muy relacionado con él, está la cuestión de las percepciones y actitudes hacia la inclusión. La aceptación de las diferencias pasa por una pedagogía de la inclusión. La investigación sugiere que sin la formación suficiente (Semmel, Abernathy, Butera y Lesar, 1991), los soportes necesarios (Wolery et al., 1995) y la mejora en las condiciones de trabajo de los profesores (Cardona, 2000; Scruggs y Mastropieri, 1996) difícilmente la inclusión llegará a buen puerto. Ya Kunzweiler, en 1982, sugirió que sin la debida atención sobre cómo las universidades estructuran los programas de formación, raramente la integración e inclusión de los estudiantes “diferentes” tendrá éxito.

Un argumento común en la literatura de investigación es que la naturaleza compacta de los programas de formación en las universidades no ofrecen oportunidades suficientes a los estudiantes para explorar sus creencias (Pugach, Winn y Ford, 1997) y situar en contexto los conocimientos que se van adquiriendo. Por consiguiente, si tal como sabemos, las creencias y percepciones influyen en cómo los profesores piensan, enseñan, reaccionan al cambio y aprenden (Richardson, 1996), se hace necesario examinar el papel que éstas desempeñan en el pensamiento formal del profesor y cómo éste, a través de programas activos y equilibrados de las asignaturas, puede contribuir a reducir la separación teoría-práctica y fomentar el desarrollo de creencias y percepciones congruentes y favorables a la diversidad y a la pedagogía inclusiva. Los objetivos de esta investigación preliminar fueron:

- 1) Identificar cuáles son las creencias que tiene el profesorado en formación sobre la diversidad, así como desvelar la posible existencia de prejuicios o puntos de vista estereotipados de la misma.

- 2) Analizar si las dimensiones personal y profesional de las creencias acerca de la diversidad son congruentes o, si por el contrario, entran en conflicto.
- 3) Examinar el impacto que una metodología activa puede tener sobre dichas creencias y sobre la actitud hacia la pedagogía inclusiva.

MÉTODO

Participantes

El estudio se llevó a cabo con una muestra de 67 estudiantes de psicopedagogía matriculados en un curso de educación especial que representaban el 74% de la población. Los estudiantes incluidos en la muestra procedían de diversas áreas rurales, suburbanas y urbanas de toda la provincia de Alicante. El 70% eran mujeres y el 30% eran varones. Su edad oscilaba entre 21 y 50 años ($M = 28$, $DT = 7.67$). Algo más de la mitad (54%) eran profesores sin experiencia docente y la otra mitad (46%), profesores en servicio. Un 35% de estos profesores ejercía la docencia en el nivel de educación infantil, el 42% en primaria y el 23% en secundaria. La mitad de ellos, aproximadamente, lo hacía en el sector público de la enseñanza, mientras la otra mitad ejercía en el sector privado o concertado. En la muestra se hallaban representadas las siguientes especialidades de la titulación de maestro: educación infantil (35%), educación primaria (13%), lengua extranjera (12%), educación física (16%), educación especial (9%, primaria y ESO), otras (16%). Otros datos demográficos de interés relativos a la muestra se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos demográficos de la muestra

Variable	<i>N</i>	%	<i>M</i>	<i>DT</i>	Rango
<u>Toda la muestra</u>					
Edad	65	97	28.00	7.67	21-50
Género					
Varón	20	30			
Mujer	47	70			

Variable	N	%	M	DT	Rango
<hr/>					
Docencia					
Sí	31	46			
No	36	54			
<u>Aprendizaje activo</u>					
Edad	31	46	31.16	7.34	22-50
Género					
Varón	10	32			
Mujer	21	67			
Docencia					
Sí	26	84			
No	5	16			
Años docencia	24	77	6.80	5.35	1-18
Sector					
Público	12	50			
Privado/Conc.	12	50			
Etapa					
Infantil	9	35			
Primaria	11	42			
Secundaria	6	23			
<u>Grupo comparación</u>					
Edad	34	54	25.12	6.86	21-44
Género					
Varón	10	29			
Mujer	26	71			
Docencia					
Sí	5	14			
No	31	86			
Años docencia	4	11	14.25	6.85	4-18
Sector					
Público	3	60			
Privado/Conc.	2	40			

Instrumentos y variables

Se utilizó una versión reducida y modificada (Cardona y Chiner, 2002) del cuestionario original “Measuring educators’ beliefs about diversity in personal and professional contexts” (Pohan y Aguilar, 2001) para el objetivo de identificar

y analizar las creencias sobre la diversidad que tenían los estudiantes. En su forma reducida, el instrumento consta de 28 ítems (14 hacen referencia a creencias personales y los otros 14 a creencias profesionales). Tras los primeros estudios de adaptación y pilotaje con diversas muestras de estudiantes y profesores en ejercicio, el instrumento evidencia tener propiedades psicométricas aceptables: fiabilidad como índice de consistencia interna alpha de Cronbach de .74 y .78 para las subescalas de creencias personales y profesionales, respectivamente, y validez de contenido al hallarse representadas en sus ítems las principales dimensiones de la diversidad con significado educativo.

Las percepciones y actitudes de los profesores participantes hacia la inclusión se examinaron con el instrumento “Percepciones del profesor hacia la pedagogía inclusiva” (Cardona, Gómez y González, 2000) utilizando también una versión reducida del mismo. Los datos relativos a las propiedades de este instrumento pueden encontrarse en Cardona (2000).

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo en dos fases. En la primera, de carácter descriptivo, se trataba de identificar las creencias que los participantes tenían acerca de la diversidad. Para ello, los participantes respondieron voluntariamente al cuestionario antes citado indicando el grado de acuerdo/desacuerdo con las afirmaciones contenidas en él en una escala tipo Likert de cinco puntos (1 = en total desacuerdo; 5 = muy de acuerdo). El instrumento se administró dos veces, al empezar y al terminar el curso, con una separación entre pruebas de 11 semanas.

En la segunda fase, de carácter cuasiexperimental, se pretendía estudiar el impacto de una metodología activa sobre las creencias y las actitudes hacia la inclusión. De los 67 profesores participantes, 31 siguieron la metodología “aprendizaje activo”, mientras el resto (36 profesores) se sometieron al programa convencional. Siguiendo a Orlansky, el aprendizaje activo se definió por la exposición de los estudiantes a lecciones magistrales de no más del 25% del tiempo real de clase, dedicando el 75% del tiempo restante a la participación en actividades prácticas de discusión, análisis y reflexión, estudios de caso y problemáticas específicas acerca de la diversidad y los contenidos teóricos del programa.

Los datos obtenidos a través de cuestionario se complementaron con entrevistas abiertas a algunos participantes al finalizar la fase de intervención, al objeto de captar la impresión y el sentir de los mismos respecto a la metodología utilizada en clase y profundizar en algunas de las opiniones vertidas en los cuestionarios.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Creencias personales y profesionales acerca de la diversidad

En la Tabla 2 se presentan los porcentajes de profesores que respondieron en cada categoría de respuesta a los 14 ítems que componen la subescala “Creencias personales acerca de la diversidad”. La ordenación de los ítems que figura en la tabla no se corresponde con el orden de presentación de los ítems en el cuestionario, cuya ordenación fue aleatoria. La reordenación que aquí se presenta obedece al interés de reagrupar las dimensiones de la diversidad por grupos o clusters. Tal como se muestra en la Tabla 2, los tres primeros ítems miden creencias sobre diferencias *étnicas y/o raciales*. Casi la totalidad de los participantes (97%) creen que se debería ser más tolerante con las personas pertenecientes a otros grupos raciales o étnicos y, de forma congruente con esa opinión, no ven nada de malo en que niños y jóvenes de culturas y procedencias que no son las propias estén escolarizados en los centros públicos (93%) y sean compañeros de sus hijos (94%).

Tabla 2. Creencias personales sobre la diversidad

ÍTEM	NA	PA	I	BA	MA
1. No hay nada de malo en que niños y jóvenes de diversas procedencias pueblen hoy en día las aulas.	0	4	3	36	57
2. No me importaría que un hijo/a mío/a estuviese en clase con niños o jóvenes de otras culturas.	0	0	6	19	75
3. Deberíamos ser más tolerantes con las personas de otros grupos raciales o étnicos.	1	0	2	27	70
4. No me importaría alquilar alguna de mis propiedades a personas inmigrantes.	5	5	25	37	28
5. La inmigración puede llevar al deterioro del país.	4	9	8	34	45
6. Hacer accesibles a las personas discapacitadas todos los servicios educativos que necesitan es excesivamente caro.	9	10	12	33	36
7. Las personas con limitaciones físicas no son tan buenos líderes como las que no tienen tales limitaciones.	0	4	5	33	58
8. Creo que no merece la pena invertir más recursos en la educación de los alumnos con discapacidades.	3	0	0	10	87
9. Todavía hoy la mayor parte de las mujeres siguen discriminadas.	4	36	9	39	12
10. En general, los hombres son mejores líderes que las mujeres.	1	3	9	9	78
11. Los ciudadanos no autóctonos deberían aprender la lengua vernácula de la comunidad en la que residen.	18	16	12	40	14
12. Las parejas de la misma orientación sexual no deberían criar y educar niños.	6	14	24	32	24
13. No hay nada de malo en desarrollar amistades con personas de distinta orientación sexual.	1	3	18	48	30
14. La sociedad no debería aceptar los estilos de vida gay y lesbianos.	3	2	3	22	70

Los profesores participantes se muestran bastante tolerantes con respecto a los *inmigrantes*. De hecho, un 65% opina que no les importaría alquilar alguna de sus propiedades a estas personas. No obstante, la opinión, que mantiene la mayor parte de los respondientes (79%), de que la inmigración puede poner en peligro al país es indicativa de que aunque, en principio, pudiera parecer que la aceptan y toleran, la perciben, simultáneamente, como un riesgo, hecho éste que resulta contradictorio.

Un tercer grupo de ítems (ítems 6, 7 y 8) hacen referencia a las diferencias en *capacidad*. El porcentaje de respuesta a estos ítems con el 69%, 91% y 97% de los profesores participantes expresando preocupación por la carestía de los servicios que se destinan a este tipo de personas, cuestionando su capacidad de liderazgo y la rentabilidad de invertir en más recursos, pone de relieve que los prejuicios y estereotipos respecto a la discapacidad están a flor de piel.

Las creencias y opiniones respecto al *género* se hallan divididas. Una mitad de los participantes (51%) está de acuerdo en que la mayoría de las mujeres siguen estando discriminadas, mientras el 40% cree lo contrario. En general, las tres cuartas partes de los profesores (78%), creen que los hombres son mejores líderes que las mujeres.

Hay diversidad de opinión respecto al aprendizaje y uso de la *lengua vernácula*. Mientras algo más de la mitad de los participantes (54%) entienden que ésta debería ser objeto de aprendizaje para todo el que resida en una comunidad autónoma, un 34% no cree que debería ser así y un 12% se muestra indeciso.

Los últimos tres ítems de la escala recogen la opinión respecto a las diferencias en *orientación sexual*. De nuevo, la mayoría de los profesores participantes entienden que deberían aceptarse socialmente los estilos de vida raros o poco comunes (gay y lesbianos) (92%) e, incluso, ven bien el desarrollo de amistades con parejas de otra orientación sexual (78%). Sin embargo, ponen objeciones a la idea de que parejas de una misma tendencia sexual críen y eduquen a niños pequeños (56% de acuerdo contra el 20% en desacuerdo y 24% de indecisos o indiferentes).

En lo que respecta a las *creencias profesionales* sobre la diversidad, los porcentajes de respuesta obtenidos figuran en la Tabla 3. Las diferencias *étnicas* y *culturales* se abordan en el primer cluster o grupo de ítems (1-6), observándose una clara disonancia o contradicción entre la necesidad de conocer (95%), enseñar (70%), y formarse (94%) para educar en y para la diversidad, por un lado, y el reconocimiento de que la educación inter/multicultural como estrategia educativa para integrar en el currículum la diversidad no es tan importante (80%) como otras materias del mismo.

De los ocho ítems restantes cabe destacar la opinión favorable de los par-

participantes a la integración en la escuela de los alumnos con *discapacidades* (94%), de los alumnos *gitanos* (91%), y del fomento y uso de la *lengua autóctona* (94%). Con respecto al *género*, cerca de una mitad de los respondientes (43%) comparte la creencia de que las mujeres tendrían que ocupar más altos cargos en educación; otro 43%, se muestra indeciso y un 14 % cree lo contrario, si bien hay que interpretar estos porcentajes teniendo en cuenta que la muestra está formada en un 70% por mujeres. La mitad de los profesores participantes (55%) entienden que la *diversidad religiosa* se tendría que tener más en cuenta en las escuelas. Finalmente, respecto a la *orientación sexual*, la creencia personal se halla confrontada con la profesional: los respondientes creen que a los profesores gay y a las profesoras lesbianas (91%) no se les debería permitir enseñar en las escuelas.

Tabla 3. Creencias profesionales sobre la diversidad

ÍTEMS	NA	PA	I	BA	MA
1. Históricamente, la educación ha sido monocultural reflejando una única realidad sesgada hacia la cultura dominante.	0	2	7	49	42
2. Sería beneficioso que alumnos y profesores tuvieran un conocimiento básico sobre diversas culturas.	2	0	3	34	61
3. Los profesores deberían enseñar contenidos de las culturas representadas en clase.	3	10	17	39	31
4. Los profesores deberían formarse para enseñar a alumnos de distintas culturas.	1	2	3	27	67
5. La educación multicultural es menos importante que el lenguaje, las matemáticas o la informática.	5	3	12	33	47
6. No creo que sea especialmente importante que los libros de texto incorporen contenidos de otras culturas.	3	3	5	34	55
7. No permitiría que una alumna de cultura árabe llevase la cabeza cubierta en clase.	5	2	28	16	49
8. Los alumnos gitanos deberían educarse en centros ordinarios.	0	4	5	34	57
9. Los alumnos procedentes de ambientes socioeconómicos bajos tienen pocas oportunidades educativas para superar su desventaja.	3	10	9	51	27
10. A los alumnos con limitaciones físicas, psíquicas o sensoriales se les debería enseñar en centros y aulas ordinarias.	0	0	6	16	78
11. Las mujeres tendrían que ocupar más altos cargos en educación.	6	8	43	25	18
12. Se debería fomentar más el uso en la escuela de la lengua autóctona de la comunidad.	3	2	1	22	72
13. No se debería permitir a profesores gay y profesoras lesbianas enseñar en los centros educativos.	0	3	6	10	81
14. En las escuelas públicas se debería tener más en cuenta la diversidad religiosa.	9	9	27	40	15

A la luz de estos datos, se podría decir que la diversidad de las características que los alumnos traen a la situación de aprendizaje crea un dilema al profesorado participante. Por lo general, éstos tienen una percepción positiva de las diferencias, percepción que entra en conflicto cuando tratan de trasladar esa percepción o creencia a nivel práctico. Así, por ejemplo, cabe deducir de las respuestas de los participantes que éstos tienen juicios positivos o favorables de las diferencias culturales y/o étnicas, pero cuando se les pide un juicio de valor a nivel práctico, conciben el tratamiento educativo de estas diferencias como un problema para el que no tienen soluciones. Perciben también la educación inter/multicultural de forma muy simple, como materia a enseñar y no como una filosofía de más calado y alcance en el sentido en que Banks (2001) o Sleeter (2001) la entienden y conceptualizan.

Lo mismo ocurre con la discapacidad. Los participantes reconocen el derecho a la integración en el sistema escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero paradójicamente no acaban de ver la importancia y necesidad de mejorar los servicios e invertir más en su educación. Con el género, la orientación religiosa y la orientación sexual sucede algo parecido. No hay cuestionamiento a nivel de reconocimiento de derechos, pero cuestión muy distinta es la solución práctica al ejercicio de esos derechos.

¿Mantiene el profesorado un punto de vista congruente o en conflicto entre las creencias personales y profesionales acerca de la diversidad?

Los resultados numéricos, puntuaciones medias globales para toda la muestra y por subgrupos vienen a dar apoyo a la tesis mantenida de que el punto de vista personal y profesional relativo a la diversidad difiere, va por caminos separados.

Tal como se desprende de los valores t obtenidos (t para muestras relacionadas), el criterio personal y profesional sobre la diversidad es distinto ($t = -3.60$, $p < .01$). Por subgrupos, las creencias personales y profesionales difieren de forma estadísticamente significativa en el grupo de profesores que no ejerce la docencia ($t = -3.76$, $p < .01$), no detectándose discrepancias estadísticamente significativas entre el criterio personal y profesional de la diversidad en los que sí la ejercen.

¿Son las creencias de los profesores favorables o desfavorables?

Teniendo en cuenta que la puntuación mínima en cada una de las escalas es de 14 puntos y la máxima de 70, y que una puntuación entre 14 y 32 es indicativa de creencias desfavorables o negativas; de 33 a 51, creencias neutras; y

de 52 a 70 de creencias favorables o positivas; y dado que las puntuaciones medias obtenidas para la escala de creencias personales es de 56.19 y de 58.85 para las creencias profesionales, respectivamente, entendemos que estas creencias han de interpretarse como de ligeramente favorables.

¿Contribuye el aprendizaje activo a moldear de forma positiva las creencias hacia la diversidad y las percepciones hacia la pedagogía inclusiva?

Los resultados del análisis de la covarianza, habiendo tomando las puntuaciones pretest como covariantes, sugieren que el aprendizaje activo contribuye a limar el conflicto o discrepancia entre las creencias personales y profesionales de la diversidad ($F = 5.35, p < .05$).

Las entrevistas llevadas a cabo con cinco participantes vinieron a confirmar lo dicho y aportaron información respecto a la aceptación por los estudiantes de este enfoque de trabajo. Algunos de sus testimonios fueron:

“Sin prácticas no hay reflexión. Las prácticas nos permiten poner a prueba la utilidad de los contenidos teóricos”.

“De las prácticas resaltaría su importancia para aprender a dar soluciones efectivas a los problemas”

“La prácticas permiten un mayor contacto y aproximación al profesor”

“De este modo, lo que aprendemos no se distancia mucho de la realidad de los centros”

El aprendizaje activo contribuyó, asimismo, a percibir de forma más positiva la inclusión de los alumnos diferentes y los aspectos pedagógicos relacionados con ella ($F = 12.60, p < .01$). Si bien, las percepciones y actitudes hacia una pedagogía inclusiva continuaban siendo neutras, en término medio, en ambos grupos, se aprecian una vez más percepciones y/o actitudes contradictorias o en conflicto, muestra evidente de la existencia de formas de pensamiento confuso o estereotipado.

Estos son detalles que se hacen patentes al examinar las respuestas. El 86% de los profesores participantes dicen ser partidarios de la integración/inclusión, pero aún así, un 79% cree que, en la práctica, la inclusión puede afectar negativamente al rendimiento de los compañeros, incluso de los más avanzados, quienes perderían oportunidades de aprender (75%). Falta de tiempo (79%) y el reconocimiento por el 56% de los participantes de no tener los conocimientos y habilidades necesarias para enseñar en la diversidad son otros elementos que podrían explicar el pensamiento indeciso o la reticencia mostrada en algunas cuestiones básicas por los participantes.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

Los cursos de formación del profesorado en materia de atención a la diversidad necesitan hacer mucho más que limitarse a proporcionar información a los estudiantes sobre las diferencias y sobre las formas o posibilidades de su integración e inclusión. Este estudio contribuye a dar soporte a la hipótesis de que una metodología activa permite a los estudiantes involucrarse más directa y personalmente con los contenidos teóricos del curso, al ofrecerles oportunidades a través de actividades prácticas significativas para explorar sus creencias y analizar si éstas varían a la hora de plasmarlas en la práctica. El hecho de que en el escaso tiempo de duración del estudio se haya comprobado que el aprendizaje activo, en contraposición a la lección magistral, marca diferencias en la dimensión profesional de las creencias y en la actitud hacia una pedagogía más respetuosa con las diferencias, justifica la conveniencia y necesidad de prestar la atención que requiere al componente práctico de los programas de formación del profesorado.

REFERENCIAS

- AGUADO ODINA, T. et al. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar: Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. CIDE: Madrid.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- BANKS, J. A. y BANKS, C. A. (Eds.) (2001). *Handbook of research on multicultural education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BARON, R., TOM, D. y COOPER, H. (1985). Social class, race, and teacher expectation. En J. B. Dusek, V. C. Hall y W. J. Meyer, (Eds.), *Teacher expectancies* (pp. 251-270). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CARDONA, M. C. (2000). Regular classroom teachers' perceptions of inclusion: Implications for teacher preparation programs. *Yearbook of the European Educational Research Association*. London: Peter L. Publishing.
- CARDONA, M. C. y CHINER, E. (2002). *Cuestionario sobre creencias personales y profesionales acerca de la diversidad*. Departamento Psicología de la Salud. Universidad de Alicante.
- CARDONA, M. C., GÓMEZ, P. Y GONZÁLEZ, M. E. (2000). *Percepciones del profesorado hacia la pedagogía inclusiva*. Departamento Psicología de la Salud. Universidad de Alicante.

- CLARK, C. M. (1988). Asking the right question about teacher preparation: Contributions of research on teaching thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- GÓMEZ, P. J. y CARDONA, M. C. (2001). *Prácticas de educación especial*. Valencia: Promolibro.
- GUTTMANN, J. Y BAR-TAL, D. (1982). Stereotypic perceptions of teachers. *American Educational Research Journal*, 19(4), 519-528.
- HALE-BENSON, J. (1982). *Black children: Their roots, culture, and learning styles*. Baltimore, MA: Johns Hopkins University Press.
- KUNZWEILER, C. (1982). Mainstreaming will fail unless there is a change in professional attitude and institutional structure. *Education*, 102(3), 284-288.
- MINKE, K. M., BEAR, G. G., DEEMER, S. A. Y GRIFFIN, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- MINOW, M. (1990). *Making all the difference: Inclusion, exclusion, and American law*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- ORLANSKY, M. D. (1979). Active learning and student attitudes toward exceptional children. *Exceptional Children*, 46(1), 49-52.
- POHAN, C. A. Y AGUILAR, T. E. (2001). Measuring educators' beliefs about diversity in personal and professional contexts. *American Educational Research Journal*, 38(1), 159-182.
- PUGACH, M. C., WINN, J. A. Y FORD, A. (1997, March). *Reforming teacher education at the University of Wisconsin-Milwaukee. Collaborative Teacher Education Program for urban communities*. Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- RICHARDSON, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. En J. Sikula, T. J. Buttery y E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2ª ed.). Nueva York: Macmillan.
- SADKER, M., SADKER, D. Y LONG, L. (1993). Gender and educational equity. En J. A. Banks y C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (2ª ed.). Boston, MA: Allyn y Bacon.
- SCRUGGS, T. E. y MASTROPIERI, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- WOLERY, M., WERTS, M. G., CALDWELL, N. K., SNYDER, E. D. Y LISOWSKI, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, March, 15-26.