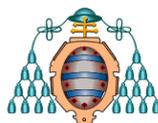


UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Master Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa

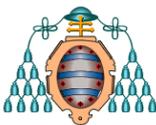
**LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESO:
UNA MIRADA DESDE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

Mirian Miranda Morais

Trabajo dirigido por Dr. D. José Miguel Arias Blanco y
Dr. D. Joaquín Lorenzo Burguera Condón.

Convocatoria: Julio, 2013

UNIVERSIDAD DE OVIEDO
FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Master Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa

**LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESO:
UNA MIRADA DESDE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

Mirian Miranda Morais

Trabajo dirigido por Dr. D. José Miguel Arias Blanco y
Dr. D. Joaquín Lorenzo Burguera Condón.

Convocatoria: Julio, 2013

*“No hay calidad sin equidad.
No hay equidad sin atención a la diversidad.
No hay buena atención a la diversidad
sin concepciones y actitudes presididas por el sentido de inclusión”
(Miguel Ángel Santos Guerra, 2011)*

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 4 |
| 2. MARCO CONTEXTUAL..... | 5 |
| 2.1. La atención a la diversidad en la ESO..... | 6 |
| 2.2. Desarrollo conceptual y legislativo..... | 9 |
| 2.3. Hacia una escuela inclusiva..... | 15 |
| 2.4. Estado de la cuestión..... | 17 |
| 2.5. Contextualización: La atención a la diversidad en la ESO en Asturias..... | 20 |
| 3. OBJETIVOS..... | 26 |
| 3.1. Objetivo general..... | 26 |
| 3.2. Objetivos específicos..... | 6 |
| 4. DISEÑO METODOLÓGICO..... | 27 |
| 4.1. Población..... | 27 |
| 4.2. Muestra..... | 28 |
| 4.3. Procedimiento..... | 29 |
| 4.3.1. Diseño del cuestionario..... | 30 |
| 4.3.2. Entrevista a expertos..... | 39 |
| 4.4. Técnicas de análisis de datos..... | 42 |
| 4.4.1. Análisis cuantitativo de datos..... | 42 |
| 4.4.1.1. Análisis de las características técnicas del cuestionario..... | 42 |
| 4.4.1.2. Análisis de las opiniones..... | 43 |
| 4.4.2. Análisis cualitativo de datos..... | 43 |
| 4.4.2.1. Análisis de las opiniones a las preguntas abiertas al cuestionario ... | 44 |
| 4.4.2.2. Análisis de la información obtenida a través de las entrevistas con expertos..... | 45 |
| 5. RESULTADOS..... | 46 |
| 5.1. Instrumento: cuestionario..... | 46 |
| 5.2. Opiniones cuestionarios..... | 47 |
| 5.2.1. Datos sobre las personas participantes en el cuestionario..... | 47 |
| 5.2.1.1. Sexo..... | 48 |
| 5.2.1.2. Edad..... | 48 |
| 5.2.1.3. Titulación..... | 48 |
| 5.2.1.4. Años de experiencia como orientador/a..... | 49 |
| 5.2.1.5. Años de experiencia en la ESO..... | 49 |
| 5.2.1.6. Años de antigüedad en el centro..... | 50 |

| | |
|--|--------|
| 5.2.2. Opiniones del profesorado sobre la atención a la diversidad en la ESO | 50 |
| 5.2.2.1. Institucional..... | 51 |
| 5.2.2.2. Centro..... | 51 |
| 5.2.2.3. Organización..... | 52 |
| 5.2.2.4. Coordinación..... | 52 |
| 5.2.2.5. Actitud del profesorado..... | 53 |
| 5.2.2.6. Formación | 54 |
| 5.2.2.7. Seguimiento y evaluación..... | 54 |
| 5.2.2.8. Recursos..... | 55 |
| 5.2.3. Opiniones sobre los aspectos que facilitan y dificultan las medidas de atención a la diversidad en la ESO y propuestas de mejora | 55 |
| 5.2.3.1. Opiniones sobre los aspectos que facilitan | 56 |
| 5.2.3.2. Opiniones sobre los aspectos que dificultan..... | 58 |
| 5.2.3.3. Opiniones respecto a las propuestas de mejora..... | 60 |
| 5.3. Entrevistas a expertos | 63 |
| 5.3.1. Limitaciones para organizar la atención a la diversidad en la ESO | 64 |
| 5.3.2. Aspectos clave en la toma de decisiones sobre atención a la diversidad..... | 65 |
| 5.3.3. Principio de educación común y atención a la diversidad..... | 67 |
| 6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS..... | 69 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 72 |
| ANEXOS..... | 76 |
| ANEXO I: Índice de tablas..... | 76 |
| ANEXO II: Índice de figuras | 76 |
| ANEXO III: Documento panel de expertos | 77 |
| ANEXO IV: Carta de solicitud de colaboración | 82 |
| ANEXO V: Cuestionario: “La atención a la diversidad en la ESO: Una mirada desde la Orientación Educativa” | 83 |
| ANEXO VI: Conformidad informada de participación en la entrevista | 88 |

1. INTRODUCCIÓN

La atención a la diversidad constituye un elemento básico y esencial en el actual sistema educativo. La Ley Orgánica, 2/2006 de Educación (LOE) introduce nuevos principios y fines educativos así como una organización y concreción de la enseñanza en la que se realiza una apuesta clara sobre la atención a la diversidad.

Desde la implantación de la LOE los centros educativos han tenido que realizar esfuerzos para adaptarse a los nuevos requerimientos que se realizan desde la citada normativa respecto a la atención a la diversidad; entendida esta como el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de la salud.

Por ello, cobra una especial relevancia el conocer cómo se desarrollan estas actuaciones en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En este sentido, consideramos que el profesorado en Orientación Educativa, debido a su formación y a las funciones propias de su perfil en los centros que imparten las enseñanzas medias, pueden aportarnos información relevante respecto a su percepción sobre la organización y funcionamiento de la atención a la diversidad en los centros.

Esta investigación se centra en el estudio de la opinión informada del profesorado de Orientación Educativa respecto a la situación a la atención a la diversidad en la ESO. Lo que se pretende es analizar en qué medida los principios básicos que se recogen en la normativa aseguran en la realidad cotidiana de las prácticas educativas, la igualdad de oportunidades de todo el alumnado ante la educación y evita, en la medida de lo posible, el fracaso escolar y el riesgo de abandono del sistema educativo. A través de este estudio, queremos conocer la adecuación normativa de las medidas a la realidad de los centros, la organización y funcionamiento en aspectos relativos a la atención a la diversidad, la implicación de los diferentes agentes de la comunidad educativa en la búsqueda de consensos que promuevan actitudes positivas ante la diversidad, la competencia del profesorado para proporcionar respuestas educativas ajustadas a la diversidad de alumnado, la implicación de la comunidad educativa y de los agentes sociales... en definitiva, conocer la situación de los centros en materia de atención a la diversidad y por tanto, conocer si la realidad de los centros responde a los principios de la educación inclusiva.

El presente trabajo consta de varias partes, en primer lugar se abordarán teóricamente aspectos relacionados con la atención a la diversidad en la etapa de Educación Secundaria, cuál ha sido su evolución, se hará referencia a los principios de la educación inclusiva, para pasar a analizar cuál es la situación de la atención a la diversidad en la etapa de Educación Secundaria, y específicamente, en el Principado de Asturias, ya

que es en esta Comunidad en la que se desarrolla esta investigación y los objetivos que nos planteamos abarcar en el estudio que se presenta.

Una segunda parte describe la investigación llevada a cabo con el Profesorado de Educación Secundaria de la Especialidad de Orientación Educativa. Se describe el diseño metodológico: características de la muestra, los instrumentos empleados para la recogida de información y el procedimiento para el análisis de datos. Seguidamente se hace referencia a los resultados obtenidos y las conclusiones. Por último, en este trabajo se incluyen propuestas de mejora encaminadas a favorecer que los centros educativos que imparten la enseñanza de la ESO promuevan prácticas educativas que aseguren una educación de calidad para todo el alumnado, es decir, que existan prácticas efectivas de atención a la diversidad: “Una escuela de todos, para todos”

2. MARCO CONTEXTUAL.

Descritos los aspectos generales que se pretenden conseguir con el presente estudio, en este apartado se abordarán aquellas cuestiones que permitan enmarcar el trabajo realizado a distintos niveles: marco teórico, estado de la cuestión y descripción del objeto de estudio.

Para profundizar en el significado y conocimiento del objeto de estudio, en primer lugar se han abordado los aspectos relacionados con el **marco teórico**, en este sentido se ha prestado especial importancia a las siguientes cuestiones: cuál es el contexto en el que surge la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como, la evolución que se ha producido en cuanto al concepto y el tratamiento de la atención a la diversidad en los centros educativos, y especialmente, en la etapa de la ESO. Esta primera parte, aparece recogida en los tres primeros apartados de este epígrafe.

En una segunda parte, se ha hecho referencia a las tendencias y estudios más significativos que se han realizado en el ámbito que nos ocupa. Para ello se ha realizado una revisión de la literatura a través de la identificación, la localización y el análisis de documentos que contienen información relacionada con el tema que orienta la investigación (Cardona, 2002), así como de estudios relevantes relacionados con el tema. Esta información aparece recogida en el apartado denominado: **estado de la cuestión**.

En último lugar, y no por ello menos importante, se han abordado aquellos aspectos relevantes, referidos al **objeto de estudio**, concretamente se ha tratado de clarificar cuál es la situación, a nivel normativo e institucional, de la atención a la diversidad en la ESO en el Principado de Asturias.

2.1. La atención a la diversidad en la ESO.

Uno de los retos a los que se enfrenta nuestro sistema educativo es el de proporcionar una educación de calidad para todo el alumnado. Esto hace que tengamos que poner nuestro foco de atención en el cómo desde los centros educativos se promueven actuaciones que contribuyan a que este principio sea efectivo. Actualmente, este sigue siendo el principal desafío de la educación básica en nuestro país y en la mayor parte de los países democráticos.

En el Estado español, con la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la Educación Secundaria pasa a formar parte de lo que hasta entonces no se consideraba una educación básica y obligatoria, con las repercusiones que esto conlleva. En este sentido, se hace efectivo el derecho reconocido internacionalmente de que la educación es un valor fundamental, y por tanto, todas las personas tienen derecho a recibir una educación básica de calidad que satisfaga las necesidades de los niños, niñas, personas jóvenes y adultos, sea cual sea su condición personal y social (UNESCO, 1990).

Paralelamente y con el fin de garantizar este principio, en España, con la entrada en vigor de la LOGSE (1990), se generaliza la educación secundaria a toda la población y se extiende la edad de escolarización obligatoria y común de los 14, hasta los 16 años. Esto permite atender al principio de igualdad de oportunidades, al proporcionar a todo el alumnado una cultura común más completa, evitando una segregación temprana e irreversible del alumnado, como señalan Barrio y Salvador (1997 p.16) .

Este hecho produjo cambios significativos en la organización de las enseñanzas medias. La Educación Secundaria paso de ser un tramo educativo post obligatorio, al que sólo accedía unos pocos, a convertirse un tramo educativo obligatorio que prolonga la “educación básica”, iniciada en la Educación Primaria. Al aumentar la edad de escolarización y el acceso a la educación secundaria de mayor parte de la población, surgen nuevas necesidades. Esto supuso que desde los centros educativos se tuvieran que articular nuevas medidas, con el fin de atender a la diversidad de intereses, motivaciones, capacidades, ritmos, estilos de aprendizaje... , del alumnado, a las que había que dar respuesta.

Lo que hasta entonces formaba parte de la Educación Secundaria, pasa a formar parte de la educación básica, y a pesar de que su denominación de “secundaria” pueda inducir a pensar de que se trate de una cuestión de segundo orden, la Educación Secundaria Obligatoria comprende un período y proceso decisivo, en el que el alumnado, al finalizar la Etapa, tendrá que tomar una serie de decisiones que van a condicionar su vida posterior.

Esta situación provocó, y aún sigue generando, una inestabilidad en los centros que imparten la educación secundaria obligatoria, ya que su estructura, su organización curricular, el alumnado y el profesorado, deben enfrentarse constantemente a nuevas expectativas y situaciones sociales, no exentas de dificultad. En este sentido, Bolívar (2004) menciona que: “la crisis de identidad de la Secundaria es constitutiva desde su propia configuración”.

La educación secundaria obligatoria se ha convertido en el verdadero centro de resonancia de todas las reformas educativas. Por ello, las Administraciones Educativas Estatales y Autonómicas, en el ejercicio de su responsabilidad, han ido desarrollando normativa que pretende dar respuesta ajustadas a las nuevas exigencias que se plantea en el sistema educativo en general, y respecto a esta Etapa, en particular.

Se hace necesario, para comprender cómo se articula en la actualidad la atención a la diversidad en la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, realizar un recorrido acerca de cómo se ha ido vertebrando el Sistema Educativo para dar respuestas a estas necesidades, y cómo, desde la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, se han desarrollado medidas que permitan atender a la heterogeneidad (Pujolás, 2001) .

Con la aprobación de la Constitución Española (1978) y la instauración de la democracia en España, se ha desarrollado una intensa actividad legislativa con objeto de adecuar el ordenamiento jurídico a las exigencias de un Estado democrático y de derecho. En el artículo 27 de la Constitución Española (1978) se reconoce el derecho de la educación a todas las personas y la responsabilidad del Estado de garantizar ese derecho a la totalidad de ciudadanos y ciudadanas.

Esta obligación del Estado se plasma en realidad a través del Sistema Educativo. En España, la primera ley educativa de la democracia fue la Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Escolares, de 1980, que no se aprobó en su totalidad y cuya vigencia fue efímera, pues fue sustituida en el año 1985, por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE).

Pero la gran renovación se produce con la implantación de la LOGSE (1990) que estableció un nuevo sistema educativo e instauró el modelo de educación comprensiva, que más tarde se consolida con la LOE (2006); y que sustituyó el sistema educativo hasta entonces vigente, LGE (1970).

La LOGSE (1990), como ya señalamos con anterioridad, surge como consecuencia de dos acontecimientos importantes. Por un lado, la instauración de un sistema democrático en España, cuyo marco legal es la Constitución, que consagra el Estado de las autonomías; y por otra parte, la incorporación de España a la Comunidad Europea,

asumiendo las consideraciones en materia de educación y los retos de futuro conducentes a la creación de un horizonte común.

Con la LOGSE (1990) se pretendió asegurar la calidad de la enseñanza mediante el modelo de educación comprensiva, que es definida por el MEC (1998) como: “Un tipo de institución que ofrece una forma de enseñanza para todos los escolares de un determinado intervalo de edad”. En este sentido, Cabrerizo y Rubio (2007) mencionan que desde la misma se plantea una triple finalidad: “Ampliar en dos años el periodo de educación obligatoria y gratuita de los ciudadanos españoles, corregir disfunciones existentes, y sentar las bases que garanticen una oferta educativa de calidad” (p. 9).

Asimismo, para Ferrandis (1988), los objetivos fundamentales que se planteaban en la educación comprensiva son:

- *Educativos*. Se fundamentan en la creencia de que todos los niños y niñas son educables, evitando así una temprana selección.
- *Sociales*. Pretenden compensar las dificultades de determinadas clases sociales para acceder a la educación.
- *Comunitarios*. Abogan porque la educación sea un lugar para la convivencia interclases y donde la coeducación social sea una realidad.

Igualmente, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), en el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo Español* (1989), otorgaba las siguientes características a la escuela comprensiva:

- Proporcionar una formación polivalente con un fuerte número de contenidos comunes para todos los alumnos dentro de una misma institución y de una misma aula.
- Reúne, de ordinario, a chicos y chicas de una misma comunidad rural o urbana.
- Ofrece a todos el mismo currículo básico.
- Retrasa lo máximo posible la separación de alumnos en ramas de formación diferentes (p.118).

Es decir, la educación comprensiva se sustenta en la necesidad de ofrecer las mismas oportunidades de formación y calidad de la enseñanza, sin distinción de clases sociales a todos los ciudadanos y ciudadanas, además de pretender actuar como mecanismo compensador de las desigualdades de origen social y económico. Por ello, parte de un modelo orientado hacia aprendizajes básicos, globalizados y generales, aunque lo suficientemente diversificados, con objeto de acercarse más a la integración, que a la segregación (Cabrerizo et al., 2007). En consecuencia, hay una clara apuesta por un modelo de currículo abierto, con materias optativas y obligatorias. Pero lo fundamental del modelo de educación comprensiva, como expone, Cabrerizo et al. (2007) es que realiza una apuesta por una escuela para todos y todas, no elitista y compensadora de desigualdades sociales, mixta y no selectiva, que se considere progresiva, no centrada en el academicismo, obligatoria y gratuita hasta los 16 años.

Se hace igualmente necesario destacar que los objetivos educativos por los que aboga una educación comprensiva, se centran en la adquisición de aprendizajes funcionales y significativos, desde la perspectiva de Ausubel, a la vez que destaca como elemento básico de la educación comprensiva el componente social de la misma, destacado por Vigotsky. Estos aspectos se ponen de manifiesto en los principios pedagógicos y en el diseño curricular.

En este marco legislativo y en este modelo de educación, de manera inexcusable surge la necesidad de tener que articular repuestas educativas que permitan que todo el alumnado alcance los citados principios. Gutiez (1996 p.224) señala que: “El concepto de diversidad supone adoptar un modelo educativo de carácter comprensivo”. En este mismo sentido, Cabrerizo et al. (2007) comenta, que en un sistema comprensivo, el concepto de comprensividad y diversidad están íntimamente relacionados. En conclusión, el diseño y el desarrollo del currículo de la escuela comprensiva tiene necesariamente que tener presente el principio de atención a la diversidad, ya que desde el mismo se aboga por una enseñanza individualizada y adaptada a la diversidad de capacidades e intereses del alumnado, puesto que el alumnado y sus características pasan a ser el eje vertebrador del proceso educativo. Y es en este contexto, es en el que surge la Etapa de Secundaria Obligatoria, que junto con la Educación Primaria, constituye la enseñanza básica.

Señalado el contexto de gestación de la Etapa y la filosofía que subyace al modelo educativo que la sustenta, pasamos a realizar un análisis de cómo se abordan los aspectos relacionados con la atención a la diversidad en las distintas leyes y específicamente cómo se ha regulado la atención a la diversidad en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

2.2. Desarrollo conceptual y legislativo.

Para llegar a comprender la situación actual de la Educación Especial en España, se hace necesario tener en cuenta cuál ha sido la evolución de las respuestas a la diferencia que se han ofrecido desde el Estado y concretamente, desde el Sistema Educativo. En este sentido, realizaremos una breve recorrido sobre cuál ha sido la evolución de la atención a la diversidad en España, pudiendo distinguir las siguientes etapas: la exclusión, la segregación, la integración y finalmente, la inclusión.

Desde la antigüedad y hasta que no surgen corrientes que se ocupan y se preocupan de proporcionar atención especializada a las personas con discapacidad, el tratamiento de la discapacidad, de las personas diferentes está caracterizado por la discriminación y la marginación social. En este sentido, Gutiez (2006 p.217) menciona que: “En general, las respuestas ofrecidas han ido desde la eliminación sistemática de los niños que presentaban alguna deficiencia, al rechazo o marginación en mayor o menor medida”.

Habrá que esperar a finales del siglo XVIII y principios del S. XIX a que surja la Educaci3n Especial, entendida está como la institucionalizaci3n especializada de las personas con discapacidad. Paralelamente, desde la sociedad se comienza a tomar conciencia de que las personas con discapacidad precisan de una atenci3n especializada.

La atenci3n a las personas discapacitadas comienza con el intento de suplir los hándicaps de origen sensorial empiezan a surgir las primeras escuelas destinadas para discapacitados sensoriales, concretamente para ciegos y sordos (Gutiez, 1986), uno de los pioneros fue el religioso español Ponce de Le3n (1509-1584).

En un principio, la atenci3n presentaba un carácter más asistencial que educativa y como se consideraban personas enfermas, su ubicaci3n se realizaba en los hospitales, donde confluieron personas con distintas discapacidades físicas, mentales, conductuales, sensoriales y todo tipo de personas inadaptadas. (Porras, 1998). Especialmente en el contexto de la naciente revoluci3n industrial donde estas personas no tenían cabida ya que no podían ser aprovechadas para el sistema productivo, y para su protecci3n, desde una visi3n caritativa o asistencial, por lo que opta es por el aislamiento y la segregaci3n (García, 1989). La construcci3n de centros especiales fuera de las ciudades, se mantuvo hasta mediados del siglo XX por las razones que expone García (1989) y que est n relacionados con la existencia de actitudes negativas hacia los deficientes, el abuso de la psicometr as, planteamientos eugenésicos...

Se hace necesario esperar a los años cincuenta para que el auge de la educaci3n segregadora sea contestado por una corriente crítica que muestra una actitud contraria hacia la educaci3n segregada de las personas diferentes. Estas críticas se basaban en las críticas de las etiquetas médicas, los principios de la atenci3n a individualizada (planteamientos pedag3gicos de la Escuela Nueva), las emergentes teorías cognitivas,... pero sobre todo cobra una fuerza importante, impulsada por las personas expertas y profesionales de la educaci3n especial, de contestaci3n a la segregaci3n basada en los criterios relacionados con los derechos civiles. Son los cambios a nivel de justicia, derecho y valores sociales que surgen a mitad de siglo, los que marcan una revisi3n del subsistema de la educaci3n especial, que repercute directamente en el sistema de educaci3n general (Porras, 1998).

En la década de los 60, debido a la iniciativa pública y privada, existe un incremento de centros de Educaci3n Especial en España. En este sentido, son las Asociaciones de padres, especialmente de niños y niñas con deficiencias mentales los que, de manera privada, crean numerosos centros específicos de educaci3n especial. Por ello, el Ministerio de Educaci3n regula mediante decreto en 1965 la educaci3n de las niñas y niños con problemas en lo referente a centros, programas y métodos (Porras, 1998).

La Ley General de Educación de 1970 , introduce por primera vez la educación especial, dentro del sistema educativo nacional y planteando la creación de aulas específicas en los centros ordinarios. En el Capítulo IV dedicado a la Educación Especial de la LGE (1970) se refiere a la educación especial diciendo en su artículo 49. que la educación tiene como finalidad preparar , mediante el tratamiento adecuado, a todos par su una incorporación la vida social, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad. También hace referencia a la necesidad de una educación especializada para el alumnado de altas capacidades, la importancia y creación de servicios de orientación; y específicamente en su artículo 51 recoge que, la educación de deficientes e inadaptados de gran profundidad, se llevará a cabo en Centros Especiales

En consonancia, la Constitución Española (1978) en su artículo 27 recoge las bases para todo la legislación posterior, en ella se recoge que “todos tienen el derecho a la educación”, que la educación es “obligatoria y gratuita”. Y que esta tiene por objeto “ el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”, anticipando planteamientos integradores.

Se inicia por tanto la etapa de la integración del alumnado de educación especial en los centros educativos ordinarios, creándose aulas específicas en los centros educativos. Porras (1998) menciona que:

Tales aulas hubieron de esperar hasta la década finales de la década para ser creadas, pero funcionaban como islas dentro de cada centro, y además, en muchas ocasiones sirvieron para recoger al alumnado con ligeras dificultades de aprendizaje que fracasaban en el centro antes que a personas con dificultades mayores que siguieron recluidas en los centros específicos (p.36).

Con el *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo*, de Ordenación de la Educación Especial, surge un nuevo enfoque que pone todo el énfasis en potenciar y dotar mejor a los centros ordinarios para facilitar la integración del alumnado. Asimismo, como consecuencia de los cambios sociales, de las investigaciones y de la implicación y demandas de las Asociaciones de Padres, fueron surgiendo leyes, que fortalecieron y modificaron progresivamente las actuaciones en el ámbito de la atención al alumnado con déficits, pasando de las prácticas segregadoras, a las que se ha hecho referencia, a la integración y sectorización escolar sustentada en el principio de la normalización. Este se refiere a la necesidad de que la vida de una persona con deficiencia sea lo más parecida a la del resto de ciudadanos.

Pero hemos de esperar a la implantación de la LOGSE (1990) para que se recojan los principios de integración y normalización en la ley. La LOGSE (1990) hace referencia que es necesario disponer de los recursos necesarios para que el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (ACNEEs), alcancen dentro del sistema educativo los objetivos propuestos con carácter general para todo el alumnado. El énfasis de esta ley se

sitúa en la actividad educativa, a este respecto señala que se debe de desarrollar bajo el rechazo a cualquier tipo de discriminación, atendiendo a una “formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional”.

En este contexto, Gutiez (1996), menciona que “el término de “necesidades educativas especiales” ha aparecido como consecuencia de la puesta en práctica de la Integración Escolar y de la Normalización de Servicios, que ha supuesto una revisión del propio concepto de Educación Especial y de la población a la que se dirige”. Cabe mencionar, que bajo el nombre de Alumnado de Necesidades Educativas Especiales, además del alumnado con deficiencias, incluye también al alumnado que presenta trastornos graves y dificultades de aprendizaje, alumnado con desventajas socioculturales... con las exigencias económicas que supone dotar a los centros de los recursos suficientes, con objeto de garantizar que se pueda llevar a cabo una respuesta educativa de calidad para todo el alumnado.

La falta de recursos y la escasa formación docente que tuvo que dar respuesta a los requerimientos normativos y a la diversidad del alumnado, quedó en ciertos aspectos, reducida a una declaración de principios y postulados educativos (Bolívar, 2004).

De la implantación de la integración en diferentes países, surgen diferencias naturales dependiendo de los contextos culturales, legislativos y del tipo de prácticas integradoras que se lleven a cabo. Pese a la diversidad de enfoques y experiencias los principios en los que se basan las prácticas son los mismos: normalización, integración, sectorización y necesidades educativas especiales (Porras, 1998). Esto se refieren a:

- *Principio de normalización*, es decir, que en la medida de las posibilidades, el proceso de enseñanza y aprendizaje, recursos, servicios... no sean excepcionales ni en la sociedad, ni el centro educativo.
- *Principio sectorización*, hace referencia a la necesidad de que las personas reciban los servicios en su medio natural y se basa en una descentralización de los servicios y una adecuada información para poder decidir; es decir, el alumnado tiene derecho a recibir atención específica y especializada en su centro educativo.
- *Principio de integración*, se trata de un concepto en expansión, ya que ha pasado de ser una herramienta fundamental para alcanzar la normalización de las personas de diversa naturaleza a estar en el centro de la filosofía que propicie una renovación escolar y social, ya que su evolución sienta las bases para llegar a la inclusión.
- *El concepto de necesidades educativas especiales*, que aparece en 1978 en los planteamientos del Informe Warnock y que señala que una necesidad educativa especial es aquella que requiere de una dotación de medios especiales de acceso al currículum, un currículum especial o modificado y una especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se produce la educación., que han

repercutido, de manera muy significativa, en la visión de la deficiencia y de la educación especial en nuestro país (Marchesi y Martín, 1996).

Las expectativas proyectadas en educación siempre son y han sido de una enorme entidad, por lo que pese a las críticas que se ha realizado respecto a la implantación de la LOGSE (1990) se ha de reconocer los avances que se han realizado gracias a su planteamiento, principios pedagógicos... que han supuesto las bases y la continuidad en los planteamientos que se contemplan en materia de atención a la diversidad en el marco normativo actual; así como, adquirir el compromiso de crear una escuela y una sociedad más justa, más igualitaria, más libre y más democrática (Pujolás, 2004, Tilstone, Florian y Rose, 2003; Stainback y Stainback, 1999, Ainscow, 2001).

La LOE (2006), se articula sobre los principios de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos, desde la equidad y la inclusión. En su Art. 22 y respecto a la etapa de Educación Secundaria, señala que:

- 1. La etapa de educación secundaria obligatoria comprende cuatro cursos, que se seguirán ordinariamente entre los doce y los dieciséis años de edad.*
- 2. La finalidad de la educación secundaria obligatoria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.*
- 3. En la educación secundaria obligatoria se prestará especial atención a la orientación educativa y profesional del alumnado.*
- 4. La educación secundaria obligatoria se organizará de acuerdo con los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado. Corresponde a las Administraciones educativas regular las medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas.*
- 5. Entre las medidas señaladas en el apartado anterior se contemplarán las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzo y programas de tratamiento personalizado para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.*
- 6. En el marco de lo dispuesto en los apartados 4 y 5, los centros educativos tendrán autonomía para organizar los grupos y las materias de manera flexible y para adoptar las medidas de atención a la diversidad adecuadas a las características de su alumnado.*
- 7. Las medidas de atención a la diversidad que adopten los centros estarán orientadas a la consecución de los objetivos de la educación secundaria obligatoria por parte de todo su alumnado y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.*

Es decir, el concepto de inclusión esta presente en la normativa, hay un cambio significativo, puesto que ya no se trata de integrar a los niños y niñas en la escuela, el reto es mucho más importante, ya que la inclusión significa como señala Stainback et. al (1999 p.16) “acoger -a todos los alumnos, a todos los ciudadanos- con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades”.

Cabe señalar que la inclusión es una actitud que debe estar presente en la dimensión política y en las prácticas educativas, si lo que realmente se pretende es garantizar que todas las personas reciban una educación de calidad, siendo concebida esta como un derecho de todas las personas sin distinción por capacidad, raza o cualquier diferencia (Pujolás, 2004; Stainback et al., 1999).

Por ello es necesario promover cambios en el sistema educativo con objeto de construir centros educativos que garanticen la igualdad de oportunidad para todas las personas, pues la inclusión, constituye necesariamente un proceso de transformación y participación de toda la comunidad educativa (Ainscow, 2001). Como indica Stainback et al. (1999), se trata de un proceso en el que tiene que tomarse decisiones respecto a distintas dimensiones sobre el currículum, las prácticas educativas, la participación de la comunidad en los centros... En definitiva, se trata de un proceso de transformación profunda de los centros escolares, para que todos las personas que forman parte de la comunidad educativa se sientan acogidos, valorados y con los mismos derechos. Se trata de conseguir escuelas donde todo el alumnado pueda aprender lo y desarrollar al máximo a sus capacidades, intereses y motivaciones. En el *Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre*, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, se dedica el Art. 12 a la atención a la diversidad, mostrándose como un principio que debe ser contemplado en la ordenación de toda la Etapa para garantizar el desarrollo de todo el alumnado, en aras a garantizar la consecución por parte del alumnado de los objetivos y las competencias básicas.

Los principios pedagógicos que se recogen en la LOE en su Art. 26 referidos a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria señalan que se pondrá especial en: la atención a la diversidad del alumnado y el acceso a la educación común, promover la tutoría personal, la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, así como, la regulación de medidas específicas para la atención del alumnado que manifieste dificultades especiales de aprendizaje o de integración ordinaria en los centros, de los alumnos de alta capacidad intelectual y de los alumnos con discapacidad...

Además, dedica el Título II . Equidad de la Educación, Capítulo 1 al *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*, distinguiendo entre: alumnado que presenta necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades y alumnado con integración tardía en el sistema educativo español. Una vez más, y a pesar de partir de planteamientos inclusivos, se realiza un etiquetaje basado en el diagnóstico y las tipologías del alumnado. No se avanzará en el desarrollo de prácticas escolares basadas en las iniciativas de inclusividad y de participación de todo el alumnado, mientras no se superen las barreras de las etiquetas y las tipologías.

2.3. Hacia una escuela inclusiva.

El concepto de educación inclusiva empieza a tener alcance y repercusión a nivel mundial gracias a su incorporación en la legislación de numerosos organismos internacionales, especialmente, las Naciones Unidas. Los estándares propuestos por las Naciones Unidas en la Convención de los Derechos de los Niños (1989) y la reglamentación sobre el Principio de Igualdad de Oportunidades para las personas con Discapacidades (1993), así como el informe de la UNESCO (1995) sobre la educación de niños con discapacidades (Declaración de Salamanca), hace que se reconozcan en todos los países europeos los principios de la educación inclusiva (o como se denominó en la Carta de Luxemburgo de 1996; *Una escuela para todos*), proporcionan una sólida base para garantizar la igualdad de oportunidades al alumnado que presenta diversos tipos de necesidades en todas las facetas de su vida (educación, formación profesional, empleo y vida social), según se recoge en la Publicación de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con NEE (2009).

Hasta el momento actual, desde los organismos europeos se han elaborado numerosos informes y recomendaciones en este sentido, que hace que las políticas educativas de los países miembros, y en consecuencia, en el desarrollo de la legislación educativa, se tengan presente los principios de la educación inclusiva. Paralelamente se han ido sucediendo cambios en el concepto de educación inclusiva. Esta surgió como una filosofía de la educación que trataba de promover la educación del alumnado con discapacidades en las escuelas ordinarias, evolucionado hasta lo que el pensamiento actual entiende como educación inclusiva y cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todo el alumnado (Ainscow, 2001), entendiendo las necesidades en un sentido más amplio.

Desde el marco de los planteamientos de la escuela inclusiva, la igualdad de oportunidades se garantiza en la medida que la educación es igual para todos, es decir, en que exista igualdad en el tratamiento educativo que se le da a todo el alumnado. Esto no implica que las prácticas educativas tengan que ser homogéneas, sino que, como menciona Pujolás (2004 p.17), que: "...a cada uno de ellos según sus necesidades específicas". Asimismo, la escuela inclusiva pone el énfasis en que la educación ha de ser integral y se ha de orientar hacia la búsqueda del máximo desarrollo social y personal. En el modelo inclusivo, según Pujolás (2004 p.21): "la educación es un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos".

Otro de los pilares en los que se basa la educación inclusiva es en el fomento de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en la potenciación del aprendizaje equitativo, mostrando un rechazo por aquellas prácticas que supongan algún tipo de exclusión. Se considera que, detrás de una educación y una escuela inclusiva, necesariamente debe haber una serie de rasgos distintivos y supuestos

educativos básicos que permitan que los principios que la sustentan se hagan realidad (Ainscow, 2001, Pujolás, 2004; Tilstone et al., 2003, Stainback et. al, 1999). Entre ellos se encuentra la de entender la calidad educativa en términos de equidad, es necesario acoger a todo el alumnado, a toda la población y que la escuela contribuya a que cada persona desarrolle al máximo sus capacidades a nivel educativo y como ciudadano, que es el fin de la escuela inclusiva. Para ello, se hace necesario partir de un compromiso de toda la comunidad educativa, la participación y coordinación de todas las personas que la conforman y que comportan un discurso común, como menciona Pujolás (2004 p.30): “La diversidad de los miembros que la conforman fortalecen a la escuela y a las aulas, y a todos les ofrece grandes oportunidades para aprender de esta diversidad”. De ahí la importancia del trabajo colaborativo como estrategia de colaboración para consensuar y establecer discursos coherentes con las prácticas educativas. La escuela inclusiva es para todas las personas, porque sin todos no se puede aprender y enseñar. Para ello es necesario que las escuelas estén basadas en políticas de igualdad, todo el alumnado debe ser bien recibido, los planes educativos no deben ser únicamente un medio para comunicarse, sino también, y en la medida de las posibilidades del alumnado, para aprender más cosa, para adquirir más autonomía.... (Stainback, 2001). La cooperación debe estar por encima de la competición y en este sentido los equipos de trabajo cooperativo constituyen una herramienta positiva, en definitiva, como menciona Pujolás (2004 p.34): “la escuela debe cuidar el afecto mutuo, la satisfacción y el éxito de todos sus miembros”.

El cambio hacia las escuelas inclusivas no es sencillo, ya que requiere de un proceso complejo de aprendizaje compartido que deben emprender los centros educativos y en este sentido resulta fundamental la formación. Ainscow (2001 p.14) señala que: “la “visión” de (la escuela del futuro) debe ser el resultado de la contribución de todos los miembros de la comunidad escolar”. Es decir, se precisa de la participación y del compromiso de la comunidad educativa al completo.

El paso a las escuelas inclusivas tiene diversas ventajas frente al mantenimiento de las prácticas tradicionales (Stainback et al., 1999). En la escuelas inclusivas se parte de la búsqueda del beneficio de todas las personas, apoyando y atendiendo a todo el alumnado, y no sólo a determinadas categorías seleccionadas. Además, se trata de poner todos los recursos y esfuerzo escolar se dedica a evaluar las necesidades de los docentes, a adaptar la enseñanza y a dar apoyo al alumnado. Asimismo, desde la escuela inclusiva se proporcionan apoyos sociales a todo el alumnado, frente a determinadas presiones como las drogas, las bandas, ..., contribuyendo a la construcción de la independencia, el respeto mutuo y la responsabilidad.

Para que las escuelas inclusivas sean posibles es necesario resituar a los centros educativos como comunidades de aprendizaje (Pujolás, 2004). A este respecto, García y Puigvert (2002), señalan que:

“Las comunidades de aprendizaje son una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social. El planteamiento pedagógico eje de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades. El aprendizaje se entiende como dialógico y transformador de la escuela y su entorno” (p.12)

Las comunidades de aprendizaje constituyen un proyecto de transformación social y cultural tanto de los centros educativos, como de su entorno su entorno, con el objetivo de conseguir, según García et. al (2002 p.12.): “el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño, ni niña, quede marginado/a o etiquetado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, genero, etc.” .

Las comunidades de aprendizaje y escuelas inclusiva requieren de: la participación de todas y cada una de las personas y de espacios compartidos de reflexión educativa. Según Ainscow (2001), para que pueda desarrollarse el enfoque inclusivo, se precisa de un buen desarrollo a nivel político y normativo, así como de financiación, colaboración y transformaciones en las estructuras escolares que permitan promover el cambio.

Para que las escuelas inclusivas tengan éxito es necesario tener en cuenta algunos factores como lo son: el liderazgo escolar, la colaboración, el apoyo mutuo de todos los miembros de la comunidad y de la comunidad educativa, la financiación y la adaptación del currículum, de la enseñanza, de la evaluación... Todos estos factores son de vital importancia, pero, lo que es realmente importante y confiere de valor a la escuela inclusiva es partir de una visión compartida respecto a lo positivo de la diversidad, a la necesidad de lo diverso, a que lo diferente enriquece... la necesidad, como señala Pujalás (2004 p.30) de “celebrar la diversidad”. Este es el verdadero reto.

2.4. Estado de la cuestión.

En el objetivo de avanzar en un sistema escolar capaz de responder a las necesidades de todo el alumnado, Ainscow et al. (2001) describen la investigación comparativa realizada por Both y Ainscow (1998) para estudiar los centros educativos en su contexto local, con el objetivo de analizar los procesos inclusivos o exclusivos existentes. Se realiza con la ayuda de investigadores de ocho países: Australia, Escocia, Estados Unidos, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Noruega y Nueva Zelanda. A partir de los resultados obtenidos se publicó una guía para ayudar a los centros en la mejora escolar. Lo interesante del *Index for inclusion* (Both y Ainscow, 2000) es que pone el acento en la participación de todos los miembros de la comunidad escolar, en contraposición con los índices norteamericanos que se centran más en cuestiones relacionadas con las necesidades educativas especiales. El *Index* es utilizado por las escuelas a determinar en qué lugar se

encuentran con respecto a la inclusión, es por eso que se ha tomado como referente en la orientación de este trabajo.

Respecto a la situación de la atención a la diversidad en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, la mayoría de las investigaciones se centran en la actitud del profesorado respecto a cómo se articula, funciona y organiza la atención a la diversidad en los centros educativos. En este sentido, pasamos a reseñar algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo en este sentido y que se han tenido en cuenta en el diseño del presente estudio (Álvarez, Rodríguez, García, Gil, López, Romero, et al., 2002; Ferrandis, Grau y Forte, 2010 ; Moliner, Sales, Traver y Fernández, 2008).

Pasados varios años tras la implantación de la LOGSE (1990), y como consecuencia de la ampliación de la escolarización obligatoria Rodríguez et. al (2002) realizaron un estudio descriptivo en la provincia de Sevilla para estudiar la situación de la atención a la diversidad en los centros de educación secundaria. Lo que se pretendía es realizar un análisis sobre cómo se llevan a cabo en la práctica las medidas de atención a la diversidad y cuáles son las actitudes del profesorado al respecto, en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Para llevar a cabo el estudio elaboraron un cuestionario con objeto de recoger información respecto a tres objetivos: conocer las actuaciones que se llevan a cabo en los centros ordinarios respecto a la atención a la diversidad (AD), conocer que alumnado es el principal destinatario de las medidas de AD y conocer la opinión del profesorado respecto a las dimensiones didácticas, organizativas e institucionales de la AD. Los resultados que obtuvieron ponen de manifiesto que las adaptaciones curriculares y el refuerzo educativo son las medidas con las que más familiarizado se encuentra el profesorado, igualmente se pone de manifiesto que el profesorado considera más relevante las medidas más específicas, no mostrando excesivo interés por las medidas orientadas a la individualización y/o personalización de la enseñanza. Este estudio pone de manifiesto la visión del profesorado de la atención a la diversidad como la respuesta especializada orientada al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, por contraposición a la amplitud de miras de considerar la atención a la diversidad como un elemento que favorece la educación de todo el alumnado. Respecto a las dimensiones didácticas, organizativas e institucional de la atención a la diversidad, el profesorado señala que sería necesario que existiera un mayor apoyo por parte de la Administración educativa, la importancia de contar con plantillas estables, la necesidad de crear espacios de coordinación, mayor apoyo de recursos y claridad en la legislación.

En este mismo sentido y ya implantada la LOE (2006), Moliner et al. (2008), realizan una investigación que se centra en analizar la situación de la atención a la diversidad en los centros de educación secundaria. En el estudio participaron 16 centros de Educación Secundaria de Castellón. Esta tiene por objeto, identificar la percepción del profesorado respecto a las prácticas inclusivas en la Etapa y conocer cuáles son las variables diferenciadoras del estilo docente respecto del profesorado en centros ordinarios

específicos. Cabe señalar, que esta investigación, además de contar con la participación del profesorado, tiene en cuenta la percepción de los psicopedagogos respecto a las variables que facilitan y limitan la atención a la diversidad, que para el trabajo que se plantea resulta un valor añadido. En cuanto a los resultados respecto a las variables facilitadoras, Moliner et. al (2008) señalan la necesidad de “crear culturas inclusivas” a partir de una normativa clara y bien estructurada, la importancia del contexto escolar (respecto al tamaño de los centros, la ratio), así como la colaboración con las instituciones comunitarias y la actitud del profesorado, que presenta altas expectativas, alta motivación y voluntariedad... Respecto a las variables limitadoras, hace referencia a la falta de colaboración de la familia con el centro educativo, un uso poco racional de las mediadas de atención a la diversidad, la burocracia, el antiguo concepto de educación secundaria,... así como aspectos relacionados con la falta de recursos y de espacios y la falta de formación y desmotivación por parte del profesorado.

Tomando como referencia los resultados obtenidos por Moliner et. al (2008), resulta necesario conocer cómo influyen las creencias psicopedagógicas, positiva y negativamente, en las prácticas y actitudes docente respecto a la atención a la diversidad.

En este sentido Ferrandis et. al (2010), realizan una investigación sobre la opinión del profesorado acerca de la atención a la diversidad en la ESO, en lo relativo a cómo afecta en su práctica docente, el conocimiento que tienen sobre la normativa y su preparación en la materia. Para recoger la opinión del profesorado han elaborado un cuestionario con objeto de recoger información sobre: el grado de conocimiento de la normativa y su aplicación, el rendimiento del alumnado, la organización del centro, la coordinación docente, la aplicación de medidas de atención a la diversidad, la formación del profesorado y las relaciones sociales. Los resultados ponen de manifiesto que el profesorado de secundaria, en general, presenta una buena actitud hacia la diversidad, aunque presentan muchas dudas respecto a la implantación en la Etapa ya que consideran que desde la Administración no se dota de los recursos suficientes, el nivel de rendimiento del alumnado, la escasa motivación del alumnado... se sienten escasamente apoyados por la administración educativa y aunque aplican medidas de atención a la diversidad, no las consideran adecuadas. Igualmente pone de manifiesto la escasa formación del profesorado en materia de atención a la diversidad, tanto a nivel de formación continua como de formación inicial.

Estos resultados se encuentran en consonancia con los resultados obtenidos en investigaciones anteriores, en todos ellos se pone de manifiesto que la formación del profesorado mantiene una estrecha relación con la actitud que tienen los docentes ante la diversidad del alumnado y en las prácticas docentes que desarrollan, a la vez que la actitud positiva por parte del profesorado facilita el desarrollo de la educación inclusiva (Marchesi y Martín, 1990).

Las investigaciones ponen de manifiesto que a pesar de que la legislación educativa contempla la atención a la diversidad como principio fundamental, todavía existe un largo camino que recorrer al respecto. En este sentido y tomando como referencia las los “Diez desafíos para la construcción de una escuela inclusiva”, recogidos en las *Conclusiones del Congreso Nacional Diversidad, Calidad y Equidad Educativas* (Murcia, 2011), se pone de manifiesto: la necesidad de entender que la calidad y equidad se definen por la capacidad que tiene el sistema educativo para atender a la diversidad del alumnado ofreciendo las mismas oportunidades y condiciones; la necesidad de entender la inclusión educativa como un derecho; el saber que el éxito escolar se consigue cuando todo el alumnado forma parte de la misma clase y aprende dentro de ella en condiciones de igualdad sin renunciar a su singularidad; la necesidad de fomentar la autonomía de los centros, la flexibilidad en su organización; la autorregulación y optimización de sus recursos y la adaptación del sistema a su contexto educativo y social; la necesidad de promover la creatividad y la innovación educativa del profesorado, la necesidad de la participación e implicación de todos los agentes de la comunidad educativa; el promover la implantación y el desarrollo de medidas y programas educativos que ofrezcan a todo el alumnado; la necesidad de prevenir el fracaso escolar del alumnado y favorecer la permanencia del alumnado en el sistema educativo y prevenir el abandono del sistema, orientando, tutorizando y flexibilizando su tránsito y adecuándolo a sus características, necesidades e intereses.

En conclusión, se hace necesario seguir trabajando para promover actuaciones que den respuestas comprometidas con una educación inclusiva. Para ello, lo primero que se ha de plantear es un análisis de la realidad de los centros respecto a la inclusividad, y es en este punto en el que cobra sentido el presente estudio.

2.5. Contextualización: la Atención a la diversidad en la ESO en Asturias.

Una vez se ha analizado el marco teórico y el estado de la cuestión respecto al tema que nos ocupa, lo que se pretende es contextualizar cuál es la situación en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria respecto a la atención a la diversidad en el Principado de Asturias.

Cabe señalar que el Principado de Asturias no cuenta con un desarrollo legislativo específico en el que aparezcan regulada la ordenación de la atención a la diversidad, a pesar de los esfuerzos que se han realizado por parte de la Administración Autonómica, elaborando varias propuestas al respecto. El último intento de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, en este sentido, fue la presentación de una propuesta de Decreto en el año 2012, en el que se pretendía regular la atención a la diversidad y la orientación educativa en los centros de educación no universitaria. Dicha propuesta fue sometida a debate por parte de la comunidad educativa, se articuló un mecanismo para que el profesorado y los centros docentes pudieran realizar aportaciones. A pesar de estos

esfuerzos, ninguna de las propuesta ha llegado a buen término. Por tanto, no contamos con un marco normativo específico.

Al no haberse desarrollado legislación en materia de atención a la diversidad en nuestra Comunidad Autónoma, necesariamente se ha de aplicar lo dispuesto en la Ley Orgánica de Educación (2006), aspectos que se han reseñado en apartados anteriores; y en su posterior desarrollo legislativo; concretamente lo dispuesto en el *Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre*, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007).

A partir de esta normativa, se desarrolla el modelo que plantea el Principado de Asturias, adaptado a las peculiaridades de nuestra Comunidad Autónoma y que se establece en el *Decreto 74/2007 de 14 de junio*, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias (BOPA de); que junto con la *Circular de Inicio de Curso para los centros públicos docentes* (Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno del Principado de Asturias) en la que se dan instrucciones, se recuerda la normativa vigente y se ordenan las acciones que se han de desarrollar en los centros públicos y que constituyen un referente fundamental para articular las actuaciones generales respecto a la organización de centro, y específicamente en lo referente a la atención a la diversidad.

Con objeto de clarificar los aspectos más relevantes del marco normativo que regula la atención a la diversidad en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, en la tabla 1 se reseñan las aportaciones más significativos del *Decreto 74/2007 de 14 de junio* referidos a la atención a la diversidad.

Tabla 1. *Aportaciones del Decreto 74/2007 sobre atención a la diversidad*. Fuente: Elaboración propia.

| Decreto 74/2007 de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias |
|---|
| <p>El esfuerzo individual y la motivación del alumnado, la orientación educativa y profesional de los estudiantes, la educación para la convivencia, prevención y resolución de conflictos y la atención a la diversidad del alumnado son referentes fundamentales en esta etapa educativa.</p> <p>El carácter obligatorio y las características del alumnado de esta etapa requieren, dentro del principio de educación común, la potenciación de la atención a la diversidad para garantizar una educación que de respuesta a las necesidades educativas concretas de los alumnos y alumnas y favorezca la consecución de las competencias básicas para todo el alumnado, con especial atención a aquellos que presentan necesidades especiales de apoyo educativo.</p> <p>Los centros docentes, en el uso de su autonomía pedagógica y de organización, desarrollarán y completarán el currículo y las medidas de atención a la diversidad de acuerdo con lo que se establece en el presente Decreto, y organizarán las actividades docentes, las formas de relación entre los integrantes de la comunidad educativa y sus actividades complementarias y extraescolares de forma que se facilite el desarrollo de competencias básicas y la educación en valores democráticos. En la tramitación del presente Decreto se ha solicitado el Dictamen preceptivo del Consejo Escolar del Principado de Asturias que ha sido favorable.</p> |

Capítulo I. Principios y disposiciones generales

Artículo 2.

Principios generales 3. La Educación secundaria obligatoria se organiza en materias, de acuerdo con los principios de educación común y de *atención a la diversidad* del alumnado.

Capítulo II. Currículo.

Artículo 11.

Principios pedagógicos

Los centros docentes elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la *atención a la diversidad* y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos y las alumnas que favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

Capítulo III. Atención a la diversidad del alumnado

Artículo 14.

Principios de atención a la diversidad

La Educación secundaria obligatoria se organiza de acuerdo con los principios de **educación común y de atención a la diversidad** del alumnado. Las medidas de *atención a la diversidad* en esta etapa estarán orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa y no podrán en ningún caso suponer discriminación que les impida alcanzar dichos objetivos y la titulación correspondiente.

A los efectos de lo dispuesto en el presente Decreto se entiende por *atención a la diversidad el conjunto de actuaciones educativas dirigidas a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado.*

La intervención educativa y la atención a la diversidad que desarrollen los centros docentes se ajustarán a los siguientes principios:

- a) **Diversidad:** entendiéndose que de este modo se garantiza el desarrollo de todos los alumnos y las alumnas a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno.
- b) **Inclusión:** se debe procurar que todo el alumnado alcance similares objetivos, partiendo de la no discriminación y no separación en función de la o las condiciones de cada alumno o alumna, ofreciendo a todos ellos las mejores condiciones y oportunidades e implicándolos en las mismas actividades, apropiadas para su edad.
- c) **Normalidad:** han de incorporarse al desarrollo normal y ordinario de las actividades y de la vida académica de los centros docentes.
- d) **Flexibilidad:** deberán ser flexibles para que el alumnado pueda acceder a ellas en distintos momentos de acuerdo con sus necesidades.
- e) **Contextualización:** deben adaptarse al contexto social, familiar, cultural, étnico o lingüístico del alumnado.
- f) **Perspectiva múltiple:** el diseño por parte de los centros docentes se hará adoptando distintos puntos de vista para superar estereotipos, prejuicios sociales y discriminaciones de cualquier clase y para procurar la integración del alumnado.
- g) **Expectativas positivas:** deberán favorecer la autonomía personal, la autoestima y la generación de expectativas positivas en el alumnado y en su entorno socio-familiar.
- h) **Validación por resultados:** habrán de validarse por el grado de consecución de los objetivos y por los resultados del alumnado a quienes se aplican.

Artículo 15. Medidas de atención a la diversidad

Los centros docentes, en el ejercicio de su autonomía pedagógica y organizativa y atendiendo a los principios señalados en el artículo anterior, organizarán las **medidas de atención a la diversidad** entre las que se contemplarán los agrupamientos flexibles, el apoyo en grupos ordinarios, los desdoblamientos de grupo, la oferta de materias optativas, las medidas de refuerzo, las adaptaciones del currículo, la integración de materias en ámbitos, los programas de diversificación curricular y los programas para el alumnado con necesidades educativas especiales y trastornos graves de conducta, alumnado con altas capacidades y/o alumnado con incorporación tardía al sistema educativo.

En el marco del programa de refuerzo establecido en el artículo 5.5 del presente Decreto o de los programas de inmersión lingüística que se establecen en el artículo 18.3 se podrá sustituir la materia optativa por el programa correspondiente, de acuerdo con lo que al efecto

establezca la Consejería competente en materia educativa.

Para el alumnado con especiales situaciones de salud y largos periodos de hospitalización se establecerán medidas de coordinación y colaboración entre el centro docente y el aula hospitalaria correspondiente.

La Consejería competente en materia educativa implantará programas de acompañamiento escolar, fuera del horario lectivo, en centros docentes que escolaricen un número significativo de alumnado con desventajas de tipo familiar o social.

Excepcionalmente, la Consejería competente en materia educativa podrá autorizar la aplicación de modalidades organizativas de carácter extraordinario para el alumnado que manifieste graves dificultades de adaptación escolar, con el fin de prevenir su abandono escolar prematuro y adecuar una respuesta educativa acorde con sus necesidades.

**Artículo 16.
Alumnado que
presenta necesidades
educativas especiales**

De acuerdo con el artículo 73 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta, de acuerdo con el correspondiente dictamen de escolarización.

Para que este alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos de la etapa, se establecerán dentro de los **principios de inclusión y normalidad**, las *medidas organizativas y curriculares* que aseguren su adecuado progreso y el máximo logro de los objetivos de la etapa.

La Consejería competente en materia educativa, con el fin de facilitar la accesibilidad al currículo, establecerá los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo. Dichas adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas y estarán precedidas de la correspondiente evaluación de las necesidades educativas especiales del alumno o de la alumna y de la correspondiente propuesta curricular específica; la evaluación y la promoción tomarán como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones.

La escolarización de estos alumnos y alumnas en la etapa de Educación secundaria obligatoria en centros docentes ordinarios podrá prolongarse un año más, siempre que ello favorezca la obtención del título de Graduado en Educación secundaria obligatoria, de acuerdo con lo establecido en el artículo 12.5 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre.

**Artículo 17.
Alumnado con altas
capacidades
intelectuales**

Las condiciones personales de alta capacidad intelectual, así como las necesidades educativas que de ellas se deriven, serán identificadas mediante evaluación psicopedagógica, realizada por profesionales de los servicios de orientación educativa con la debida cualificación.

La atención educativa al alumnado con altas capacidades se desarrollará, en general, a través de medidas específicas de acción tutorial y enriquecimiento del currículo, orientándose especialmente a promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidos en los objetivos de la Educación secundaria obligatoria así como a conseguir un desarrollo pleno y equilibrado de sus potencialidades y de su personalidad.

La escolarización del alumnado con altas capacidades se realizará de acuerdo con los principios de normalización e inclusión, y se podrá flexibilizar, de acuerdo con el procedimiento que establezca la Consejería competente en materia de educación, en los términos que determina la normativa vigente, de forma que pueda anticiparse su incorporación a la etapa o reducirse la duración de la misma, cuando se prevea que es lo más adecuado para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización.

**Artículo 18.
Alumnado con
incorporación tardía
al sistema educativo**

La escolarización de los alumnos y las alumnas que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo, se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, según se establece en el artículo 78 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en el artículo 12.6 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre.

Los alumnos y alumnas que presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de dos o más años, podrán ser escolarizados en uno o dos cursos inferiores al que les correspondería por edad, de acuerdo a lo que establezca la Consejería competente en materia

educativa, siempre que dicha escolarización les permita completar la etapa en los límites de edad establecidos con carácter general. Para este alumnado se adoptarán las medidas y programas de refuerzo necesarios que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios.

La Consejería competente en materia educativa establecerá programas de inmersión lingüística orientados al alumnado que, por su procedencia y momento de incorporación, presenten graves carencias en la lengua castellana.

Estos programas se desarrollarán de manera simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal.

Los centros docentes incorporarán a su Proyecto educativo principios que fomenten la interacción sociocultural, la solidaridad, la reciprocidad y la cooperación, y adoptarán las medidas necesarias para garantizar el respeto, la valoración y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa en términos de igualdad.

Los padres o tutores legales de este alumnado recibirán por parte del centro docente el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo.

**Artículo 19.
Programa de
diversificación
curricular**

Los programas de diversificación curricular estarán orientados a la consecución del título de graduado en Educación secundaria obligatoria. Los objetivos de la etapa se alcanzarán con una metodología específica a través de una organización de contenidos, actividades prácticas y, en su caso, de materias, diferente a la establecida con carácter general.

En los términos que establezca la Consejería competente en materia educativa, los centros docentes podrán organizar programas de diversificación curricular para el alumnado que, tras la oportuna evaluación, precise de una organización de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general y de una metodología específica para alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y el título de Graduado en Educación secundaria obligatoria.

Capítulo VII. Autonomía pedagógica.

**Artículo 34.
Principios generales**

Los centros docentes desarrollarán y completarán el currículo y las medidas de *atención a la diversidad* establecidas en el presente Decreto, adaptándolas a las características del alumnado y a su realidad educativa, con el fin de atender a todo el alumnado, tanto el que tiene mayores dificultades de aprendizaje como el que tiene mayor capacidad o motivación para aprender.

Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismos y promuevan el trabajo en equipo.

**Artículo 35.
Concreción del
currículo**

e) Las directrices generales y decisiones referidas a la *atención a la diversidad* del alumnado.

**Artículo 36.
Programación
docente.**

g) Las medidas de *atención a la diversidad*.

Una vez expuestos los aspectos esenciales recogidos en la legislación vigentes, la siguiente cuestión que debemos atender es el cómo se organiza la atención a la diversidad en la Etapa de la ESO en los centros educativos asturianos.

Como ya hemos comentado con anterioridad, desde la Administración Educativa autonómica no se ha llevado a cabo el desarrollo de un marco normativo que regule la ordenación de la atención a la diversidad en Asturias. Ante las demandas de la Comunidad Educativa respecto a la necesidad de clarificar cómo se han de desarrollar las actuaciones en el contexto de los centros, ha provocado, que desde el Servicio Alumnado, Participación y Orientación Educativa, y el Servicio de Inspección, se elaboró un *Catálogo de medidas*

de atención a la diversidad (2008). El objetivo que se pretende con esta publicación, desde la Consejería del Principado de Asturias, es dotar a los centros de un marco en el que se clarifique cómo organizar la atención a la diversidad en los distintos niveles de centro (organizativo y curricular), así como, clarificar las actuaciones educativas en el marco de la atención a la diversidad que se pueden desarrollar en los centros.

Por tanto, la atención a la diversidad en los centros se organiza tomando como referencia los aspectos normativos a los que anteriormente hemos hecho referencia, y las orientaciones editadas por el Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa (2008), en la *Carpeta de Medidas de Atención a la diversidad*.

Se hace preciso señalar, que la atención a la diversidad en Asturias no se encuentra limitada a un catálogo de medidas, puesto que, los propios centros educativos, en el marco de la autonomía pedagógica y organizativa, desarrollan actuaciones de gran interés en materia de atención a la diversidad, que no forman parte de ningún catálogo, ni aparecen recogidas en la norma... pero que repercuten y favorecen el desarrollo de prácticas inclusivas. Estas actuaciones suelen estar relacionadas con el desarrollo y participación de los centros en programas o planes de innovación educativa, seminarios y grupos de trabajo ... Entre ellas se pueden citar: el programa de tutorías individualizadas, el alumnado ayudante, así como todas aquellas prácticas que se realización encaminadas a favorecer la convivencia y mediación educativa, la participación de familia en la escuela, etc.

Ambos modelos de atender a la diversidad conviven en los centros educativos asturianos. Por un lado, el normativo, en el que a pesar de basarse en los principios de la educación inclusiva, aún mantiene prácticas segregadoras en cuanto a la selección y acceso del alumnado a ciertos recursos y medidas en base a las etiquetas y tipologías; cuestión que entra directamente en contradicción con los principios de la escuela inclusiva. Y por otro lado, las actuaciones que surgen de las propias dinámicas y contextos específicos de los centros, y en las que se promueven prácticas inclusivas promovidas por las personas que conforman la realidad educativa, pese a que en muchas ocasiones, no cuentan con el apoyo organizativo, y/o económico, cuando éstas prácticas si que son respetuosas y contribuyen a la consecución de los principios de equidad y calidad.

Es por ello, que resulta de gran importancia conocer y entender cómo se organizan las actuaciones en el marco de la atención a la diversidad en los centros, y es en este contexto, en el que se fundamenta la necesidad de realizar estudios descriptivos que permitan conocer la percepción de las personas que trabajan en los centros sobre las prácticas que en ellos se realizan.

3. OBJETIVOS.

Tomando como referencia los trabajos e investigaciones que se han realizado en este sentido y que se han abordado en el apartado anterior, así como el marco legislativo vigente en materia de atención a la diversidad, esta investigación pretende es indagar en las percepciones del profesorado de Orientación Educativa sobre como se están desarrollando las prácticas en la Etapa de Educación Secundaria para atender a la diversidad, así como, detectar aquellos aspectos que las favorecen y la dificultan; y analizar posibles propuestas de mejora que se puedan llevar a cabo en nuestros centros educativos que permitan desarrollar prácticas inclusivas.

Los objetivos de investigación que nos planteamos son los siguientes:

3.1. Objetivo general.

Diagnosticar el estado general de la atención a la diversidad en los centros públicos del Principado de Asturias en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

3.2. Objetivos específicos.

- Clarificar en qué grado las medidas de atención a la diversidad en la ESO aseguran una respuesta adaptada a las necesidades de todo el alumnado.
- Analizar las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en la ESO.
- Conocer cuáles son las opiniones del profesorado de Orientación Educativa respecto a la dimensión normativa, institucional, organizativa y metodológica de la atención a la diversidad en la ESO.
- Construir un instrumento válido y fiable, que pueda ser empleado con fines diagnósticos de la atención a la diversidad en la Etapa de la ESO.
- Establecer propuestas de mejora que respondan a los fines educativos de la escuela inclusiva.

Para formular los objetivos se ha seguido un proceso de reflexión marcado por la secuencia respecto a la toma de decisiones; es decir, unos objetivos se generan como consecuencia de otros. Por ejemplo, si queremos conocer las opiniones, nos tendremos que plantear cómo vamos a hacerlo...

Los objetivos cumplen la función de orientar las actuaciones que se han planteado en el estudio y que se describen a continuación.

4. DISEÑO METODOLÓGICO.

En este apartado, se describe el proceso realizado para llevar a cabo esta investigación. El diseño que se presenta responde al de un estudio de opiniones. Las estrategias que se van a utilizar varían a lo largo de la investigación y son básicamente dos:

- Cuestionario elaboración propia dirigido a Profesorado de orientación Educativa.
- Entrevistas a expertos: Orientadores/as que se encuentren desempeñando el cargo de Jefatura de Estudios.

4.1. Población.

La población a la que va dirigido el estudio está constituida por:

- El Profesorado de Educación Secundaria de la Especialidad de *Orientación Educativa* de los centros públicos asturianos que imparten la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y que se encuentran en activo en el curso 2012/2013.
- Específicamente, por el profesorado que desempeña el cargo de la *Jefatura de Estudios*.

La elección de la población viene determinada por el planteamiento del estudio, por la formación y por las funciones que el profesorado de Orientación Educativa desempeña en los centros educativos, fundamentalmente se han tenido en cuenta:

- *Aspectos a nivel formativo*. El profesorado de Orientación Educativa tiene una formación específica que le permite tener una opinión formada respecto a la organización y funcionamiento de centros, aspectos metodológicos y didácticos, ... y formación específica sobre atención a la diversidad. Es el profesorado que se encuentra más formado en estos aspectos en los centros educativos que imparten la educación secundaria obligatoria.
- *Aspectos del perfil profesional*. Como se recoge en el Art. 42 del Reglamento Orgánico de los IES, se puede contemplar que las funciones que deben desempeñar las Orientadoras y los Orientadores en los centros los convierten en agentes que poseen una opinión informada y desempeñan un rol importante en los procesos de toma de decisiones a este respecto (Cano, 2008 y Bisquerra, 2008).

Se ha optado por elegir *centros de titularidad* pública, principalmente por dos razones:

- La primera es que el profesorado que trabaja en estos centros ha tenido que superar o, al menos, presentarse a una oposición para acceder a un puesto de trabajo.
- En segundo lugar, porque la escuela pública cuenta con una presencia mayor de alumnado diverso que la escuela concertada y privada.

En el curso 2012/2013 en el Principado de Asturias contamos con 80 centros públicos que imparten la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La Tipología de centros en función de las enseñanzas que imparten, son:

- Centros Públicos de Educación Básica (CPEB): 10 centros.
- Institutos de Educación Secundaria (IES): 69 centros.
- Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESO): 1 centro.

Cada centro cuenta con, al menos, un profesor/a de Orientación Educativa, que en la mayor parte de los centros desempeñan el cargo de la Jefatura de Departamento de Orientación.

Por otra parte, también contamos como parte de la muestra, en un proceso posterior del estudio, con Orientadores/as que se encuentran actualmente desempeñando el cargo de Jefatura de Estudio, en Asturias.

Se ha optado por elegirlos como expertos puesto que las funciones en el desempeño del cargo de Jefatura de Estudios implica directamente la toma de decisiones y poder ejecutivo sobre aspectos relacionados con la organización y funcionamiento del centro, asignación de recursos, espacios, tiempos, seguimientos de las actuaciones realizadas,... en definitiva y como señala la norma, la función última es ser el “jefe pedagógico del centro” y por ello, su opinión resulta de sumo interés, puesto que, el perfil profesional de la Jefatura de Estudio les permite ir más allá de aspectos relacionados con el asesoramiento (función esencial del profesorado de Orientación Educativa), ya que directamente este cargo les confiere un perfil ejecutivo.

Actualmente, en nuestra comunidad autónoma contamos con un total de cuatro orientadores/as que han desempeñado el cargo durante el curso 2013/2014. Estos pertenecen a cuatro centros de titularidad pública situados en las siguientes localidades: Oviedo, Pravia, Grado y Colombres.

4.2. Muestra.

Para realizar la primera parte del estudio, el requisito para formar parte de la muestra era ser profesor/a de la especialidad de Orientación Educativa en activo de centros públicos de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias que impartan la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En este caso, se ha optado por pasar el cuestionario a toda la población. La muestra invitada está conformada por un total de 80 Orientadores/as (N=80).

Finalmente, la muestra queda conformada por un total de 51 Orientadores/as (un 63,75% de la población), que han estado de acuerdo en colaborar en el estudio y han contestado al cuestionario.

En la muestra han participado Orientadores y Orientadoras que desempeñan su trabajo en diferentes tipologías de centro (IES, IESO y CPEB) que se encuentran distribuidos por toda la geografía asturiana, específicamente han participado Orientadores y Orientadoras de centros situados en treinta y nueve localidades. Estas son: Arriondas, Avilés (5 centros), Barredos, Cabañaquinta, Cangas de Onís, Cangas del Narcea, Castrillón, Cerredo, Colombres, Cudillero, Gijón (7 centros), Grado (2 centros), Langreo, Llanes, Los campos, Luanco, Luarca, Lucas, Lugones, Mieres, Moreda, Nava, Navia, Noreña, Oviedo (3 centros), Pola de Allande, Pravia, Salas, Sama, San Antolín de Íbias, Tapia de Casariego, Tineo, Trubia, Turón, Vegadeo, Villaviciosa, Ribadesella y Navelgas.

En cuanto al Profesorado de Orientación Educativa que desempeña el cargo de Jefatura de Estudios, ha participado en el estudio el 100% de la población (N=4). A continuación pasamos a mostrar las características de la muestra, aportando datos descriptivos de cada una de las personas entrevistadas.

| E. B. F. (E1) | M. F. F. (E2). | B. E. A. R. (E3) | I. C. E. (E4) |
|----------------------|-----------------------|-------------------------|----------------------|
| Hombre. | Mujer. | Mujer: | Mujer. |
| Exp. Ori.: 12 años | Exp. Ori.: 24 años | Exp. Ori.: 15 años | Exp. Ori.:15 años |
| Exp. JE: 2 cursos | Exp. JE: 3 cursos | Exp. JE: 3 cursos | Exp. JE: 6 cursos |

4.3. Procedimiento.

Como anteriormente señalamos con este trabajo se pretende conocer la opinión del Profesorado de Orientación Educativa sobre la atención a la diversidad en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en los centros públicos asturianos en su dimensión: normativa, institucional, organizativa y metodológica; así como conocer en qué medida la respuesta educativa que se ofrece desde los centros garantiza una respuesta ajustada para todo el alumnado, y el analizar en qué medida existen variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad.

Con objeto de recabar información que nos permita conocer cuáles son las opiniones del profesorado de Orientación Educativa, en este sentido, se ha optado por llevar a cabo las siguientes actuaciones, que en los siguientes apartados pasaremos a concretar.

4.3.1. Diseño del cuestionario.

Para recoger las opiniones del Profesorado de Orientación Educativa respecto a cuál es la situación de la atención de la diversidad en la Etapa de la ESO, se ha elaborado un cuestionario. El cuestionario es un procedimiento que nos permite explorar ideas y creencias sobre algún aspectos de la realidad (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Se ha optado por utilizar esta técnica para recoger las opiniones del profesorado sobre la situación de la atención a la diversidad, tomando como referencia las prácticas que se desarrollan en los centros educativos, al considerarla el procedimiento más adecuado para recoger información que nos permita dar respuesta a los objetivos planteados en el estudio. Para la elaboración del mismo, se ha seguido un proceso sistemático tendente a dotar significatividad a los ítems y preguntas que lo componen. A continuación, se describen las fases que se han seguido en la construcción del instrumento:

1) Revisión bibliográfica.

Respecto a la revisión bibliográfica, cabe señalar que se han tomado como referencia aspectos del *Index for inclusion* (Booth y Ainscow, 2002) traducido al castellano por los miembros del Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva y diversos estudios realizados en distintas comunidades autónomas sobre las percepciones del profesorado, orientadores/a, maestros/as... sobre la atención a la diversidad (Álvarez et al., 2002; Ferrandis et al., 2010; Moliner et. al, 2008 y Domínguez et. al, 2012).

Además se ha tenido en cuenta la legislación vigente de ámbito estatal y autonómica en materia de atención a la diversidad, currículo, organización escolar...

2) Elaboración del primer boceto del cuestionario y validación a través del panel de expertos.

Rodríguez et al. (1996 p.185) menciona que: “[...] en la elaboración del cuestionario se parte de los esquemas teóricos y experiencias definidos por un colectivo determinado y en relación con el contexto del que son parte”.

En este sentido, a la hora de elaborar el cuestionario se ha tomado como punto de referencia la revisión bibliográfica, pero se ha contado con la colaboración activa del profesorado de Orientación Educativa en el proceso de construcción del instrumento, introduciendo en el mismo aspectos que parten de la experiencia profesional y de las prácticas que se desarrollan en los centros educativos.

Tras la revisión bibliográfica se elabora un protocolo inicial de 62 ítems que forman parte de la versión 1 del cuestionario. Para acordar que ítems pasarían a formar parte del

cuestionario final, se optó por utilizar la técnica del “Panel de Expertos” para realizar la validación del instrumento. Por tanto, en la elaboración del cuestionario se ha tomado en consideración los esquemas teóricos de referencia y el conocimiento de las prácticas educativas del profesorado de Orientación Educativa.

El panel de Expertos está conformado por 10 profesionales de Orientación Educativa del Grupo de Trabajo de Intercentros de Avilés (GTI Avilés) denominado en el presente curso “**Orientación educativa: colaboración desde la práctica**”. Se trata de una actividad del Centro de Profesores y Recursos de Avilés que se oferta desde el ámbito de formación permanente del profesorado. Este grupo lleva trabajando desde hace 10 años por lo que se ha convertido en un grupo consolidado de profesionales de la orientación educativa y en un referente del trabajo colaborativo en Asturias. En este grupo se abordan distintas temáticas de trabajo en función de los intereses de los participantes, que siempre parten de la realidad educativa y de la reflexión sobre aspectos relacionados directamente con el desarrollo profesional del profesorado de Orientación Educativa.

La persona que se encuentra realizando el Trabajo Fin de Master, forma parte del GTI de Avilés desde sus inicios, por lo que comentó al grupo el planteamiento de trabajo a realizar en el marco del Master y solicitó su colaboración como expertos. La Coordinadora del grupo, Doña Irene Carranza Estévez, lo hizo constar en acta (06.05.13) y parte de las personas que conforman el grupo se ofrecieron voluntarias para participar en el panel de expertos. En total decidieron participar voluntariamente 10 personas, de las 19 que conforman el GTI.

Para realizar el panel de expertos, en el mes de mayo, se les ha enviado por correo un documento con las instrucciones pertinentes (Anexo III), y la versión 1 del cuestionario que cuenta con un banco de 62 ítems que han sido elaborados en base a los objetivos de la investigación y la revisión bibliográfica realizada, para que el grupo de expertos lo valoraran respecto a tres opciones de respuesta: Mantenerlos, eliminarlos y reformularlos.

Tras recibir las respuestas se ha estimado lo siguiente, Tabla 2:

- Eliminar los ítems que rechacen un 40% o más. (Estos ítems, aparecen sombreados en la tabla para facilitar su identificación).
- Mantener los ítems aceptados por el 70%.
- En el caso de los ítems en los que se sugiere que sean reformulados, se tendrán en cuenta las observaciones aportadas por el grupo de expertos, realizándose modificaciones si se consideran oportunas.

Igualmente se les ha dado la opción de que realizaran sugerencias sobre ítems que consideran que se podrían incluir. En este sentido hemos añadido aquellos ítems que han sido sugeridos por los participantes y que consideramos pueden aportar información relevante si tenemos en cuenta los objetivos planteados en la investigación.

Tabla 2. *Valoración los ítems panel de expertos.* Fuente: Elaboración propia.

| ÍTEMS | | SI | NO | R | ÍTEMS REFORMULADOS |
|-------|--|------|-----|-----|---|
| 1. | El profesorado conoce la normativa sobre atención a la diversidad. | 90% | | 10% | |
| 2. | La CCP es el elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado. | 70% | | 30% | La CCP funciona como elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado. |
| 3. | La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado. | 100% | | | |
| 4. | El Equipo Directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad. | 80% | 10% | 10% | |
| 5. | El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...). | 80% | 10% | 10% | |
| 6. | La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural. | 80% | 10% | 10% | |
| 7. | El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible. | 80% | | 20% | |
| 8. | El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado. | 90% | | 10% | |
| 9. | Los Equipos Docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades. | 90% | | 10% | |
| 10. | El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad. | 90% | | 10% | |
| 11. | El centro establece reuniones de coordinación entre el profesorado que trabaja con el alumnado de NEE para realizar la planificación y el seguimiento de las adaptaciones. | 70% | | 30% | |
| 12. | En la coordinación con Servicios Sociales se llega a acuerdos que permiten adaptar la respuesta educativa desde el centro. | 70% | 10% | 20% | En la coordinación con Servicios Sociales se intercambia información relevante, de cara a mejorar la respuesta educativa del alumnado. |
| 13. | El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad. | 80% | | 20% | |
| 14. | Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado. | 80% | | 20% | |
| 15. | Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son suficientes. | 70% | | 30% | Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados. |
| 16. | Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas. | 90% | | 10% | |

| | | | | | |
|-----|--|------|-----|-----|---|
| 17. | El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar. | 100% | | | |
| 18. | La Administración educativa realiza una gestión de recursos humanos adecuada que permite dar una respuesta ajustada a la diversidad del alumnado. | 80% | 20% | | |
| 19. | Las Programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado. | 80% | | 20% | |
| 20. | El asesoramiento que se realiza desde la Administración educativa sobre atención a la diversidad responde a las necesidades detectadas en tu centro. | 70% | 10% | 20% | |
| 21. | Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo. | 90% | | 10% | |
| 22. | El profesorado tutor informa periódicamente a las familias sobre las dificultades de aprendizaje, medidas de atención a la diversidad... que se adoptan con sus hijos/as. | 90% | | 10% | |
| 23. | El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa. | 90% | | 10% | El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la escolaridad. |
| 24. | La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado. | 90% | | 10% | |
| 25. | Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa. | 80% | | 20% | |
| 26. | Las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en tu centro (AF, Apoyo Ordinario...) favorecen la movilidad del alumnado. | 60% | 10% | 30% | Las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en tu centro (AF, Apoyo Ordinario...) favorecen a que el alumnado alcance los objetivos del nivel que esta cursando. |
| 27. | El profesorado solicita al Departamento de Orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula. | 100% | | | |
| 28. | El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra. | 100% | | | |
| 29. | El desarrollo de actividades de sensibilización, talleres, etc. por parte de asociaciones, ONGDs, ... contribuyen a generar una cultura de respeto a la diversidad en el centro. | 90% | 10% | | |
| 30. | Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado. | 90% | 10% | 10% | |
| 31. | Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado. | 100% | | | |
| 32. | El profesorado desconoce la legislación en materia de atención a la diversidad. | 50% | 50% | | |

| | | | | |
|-----|--|-----|-----|-----|
| 33. | La CCP se abstiene de establecer acuerdos sobre atención a la diversidad. | 40% | 40% | 20% |
| 34. | El PAT carece de medidas que favorezcan la atención personalizada del alumnado. | 30% | 40% | 30% |
| 35. | El Equipo Directivo se limita a garantizar los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad. | 60% | 30% | 10% |
| 36. | Los principios que se recogen en el PEC omiten las necesidades reales del alumnado (sociales, familiares, étnicas, lingüísticas...). | 80% | 20% | |
| 37. | La oferta de optativas en la Etapa se encuentra limitada por los recursos del centro. | 80% | 10% | 10% |
| 38. | En la distribución del alumnado en grupos prevalece el criterio organizativo sobre el pedagógico. | 80% | 10% | 10% |
| 39. | El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado. | 70% | 20% | 10% |
| 40. | Los Equipos Docentes discrepan sobre las medidas que se han de adoptar para dar una respuesta personalizada al alumnado. | 70% | 30% | |
| 41. | El profesorado desconoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad. | 60% | 30% | 10% |
| 42. | El profesorado del alumnado con NEE carece de horario para coordinarse con los especialistas. | 70% | 20% | 10% |
| 43. | La coordinación con Servicios Sociales se limita al trasvase de información sobre las actuaciones que se llevan a cabo con el alumnado. | 60% | 30% | 10% |
| 44. | Los Programas de Mejora, innovación educativa... carecen de actuaciones dirigidas a la diversidad del alumnado. | 40% | 50% | 10% |
| 45. | Las medidas de atención a la diversidad que se recogen en la normativa proporcionan una respuesta desajustada a las necesidades del alumnado en mi centro. | 50% | 50% | |
| 46. | La equipación del centro para atender a la diversidad es insuficiente. | 50% | 40% | 10% |
| 47. | La evaluación de las medidas de atención a la diversidad no es sistemática. | 70% | 30% | |
| 48. | El centro carece de procedimientos para adoptar decisiones en materia de atención a la diversidad. | 60% | 40% | |
| 49. | Los criterios utilizados por la Administración Educativa para dotar de recursos humanos son inadecuados, ya que no garantizan una respuesta ajustada a las necesidades de tu alumnado. | 60% | 40% | |
| 50. | Las medidas de atención a la diversidad que se recogen en las Programaciones docentes omiten aspectos esenciales. | 60% | 40% | |
| 51. | Desde la Administración educativa se plantean propuestas de intervención en materia de atención a la diversidad alejadas de la realidad educativa de tu centro. | 70% | 30% | |
| 52. | Los órganos de coordinación docente cuestionan las medidas que se realizan para prevenir el absentismo. | 60% | 40% | |
| 53. | Las reuniones que el profesorado mantiene con las | 70% | 30% | |

| | | | |
|-----|--|-----|-----|
| | familias del alumnado que presenta dificultades,... son insuficientes. | | |
| 54. | El centro carece de protocolos para realizar el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa. | 60% | 40% |
| 55. | La formación del profesorado para dar una respuesta educativa a la diversidad del alumnado es inadecuada. | 60% | 40% |
| 56. | Las medidas de atención a la diversidad dificultan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa. | 60% | 40% |
| 57. | El alumnado con el que se adoptan medidas de atención a la diversidad de carácter preventivo (AF, Apoyo Ordinario,...), las mantiene a lo largo de la Etapa. | 70% | 30% |
| 58. | El profesorado prescinde de pedir asesoramiento al DO sobre métodos pedagógicos como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por descubrimiento... | 60% | 40% |
| 59. | El profesorado considera que forma parte de su trabajo el atender a la diversidad del alumnado. | 60% | 40% |
| 60. | Las actividades que se realizan en el centro por parte de asociaciones, ONGDs, etc. resultan inadecuadas para superar estereotipos, prejuicios sociales, discriminación... | 60% | 40% |
| 61. | Las medidas de atención a la diversidad imposibilitan que se generen expectativas positivas en el alumnado. | 60% | 40% |
| 62. | Las actividades complementarias y extraescolares omiten los principios de atención a la diversidad. | 60% | 40% |

La tabla 3 muestra los ítems que los expertos sugirieron para formar parte del cuestionario.

Tabla 3. *Ítems sugeridos por el panel de expertos.* Fuente: Aportaciones de los Orientadores y las Orientadoras que forman parte del GTI participantes del panel de expertos.

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ El profesorado considera una pérdida de recursos las medidas de atención a la diversidad que se destinan al alumnado que presenta poca motivación, interés... ▪ En el centro existe la posibilidad de realizar agrupamientos o fórmulas organizativas distintas a las ordinarias. ▪ Cuando las medidas de atención a la diversidad que se aplican a un alumno/a no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas. ▪ El profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre los materiales que utiliza en el aula. ▪ El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad. ▪ El profesorado del centro participa en acciones formativas (grupos de trabajo, cursos, seminarios...) para actualizar conocimientos relativos a la atención a la diversidad. ▪ Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades... ▪ Las familias participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as. ▪ El profesorado tiene en cuenta aspectos como la mejora de la actitud del alumnado, asistencia al centro... a la hora |
|--|

de valorar la eficiencia de las medidas de atención a la diversidad.

- Las medidas de atención a la diversidad favorecen desarrollo emocional del alumnado.
-

Tras el análisis de las aportaciones, a continuación aparece la redacción final de los ítems tipo Likert de cinco alternativas que formarán parte del cuestionario: “La atención a la diversidad en la ESO: Una mirada desde la Orientación Educativa”, Tabla 3:

Tabla 4. *Ítems del cuestionario “La atención a la diversidad en la ESO: Una mirada desde la Orientación Educativa”*. Fuente: elaboración propia.

| ÍTEMS | |
|-------|--|
| 1. | El profesorado conoce la normativa sobre atención a la diversidad. |
| 2. | La CCP funciona como elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado. |
| 3. | La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado. |
| 4. | El Equipo Directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad. |
| 5. | El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...). |
| 6. | La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural. |
| 7. | El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible. |
| 8. | El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado. |
| 9. | Los Equipos Docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades. |
| 10. | El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad. |
| 11. | El centro establece reuniones de coordinación entre el profesorado que trabaja con el alumnado de NEE para realizar la planificación y el seguimiento de las adaptaciones. |
| 12. | En la coordinación con Servicios Sociales se intercambia información relevante, de cara a mejorar la respuesta educativa del alumnado. |
| 13. | El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad. |
| 14. | Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado. |
| 15. | Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados. |
| 16. | Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas. |
| 17. | El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar. |
| 18. | La Administración educativa realiza una gestión de recursos humanos adecuada que permite dar una respuesta ajustada a la diversidad del alumnado. |
| 19. | Las Programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado. |
| 20. | El asesoramiento que se realiza desde la Administración educativa sobre atención a la diversidad responde a las necesidades detectadas en tu centro. |
| 21. | Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo. |
| 22. | El profesorado tutor informa periódicamente a las familias sobre las dificultades de aprendizaje, medidas de atención a la diversidad... que se adoptan con sus hijos/as. |
| 23. | El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa. |
| 24. | La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado. |
| 25. | Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa. |

| | |
|-----|---|
| 26. | Las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en tu centro (AF, Apoyo Ordinario...) favorecen que el alumnado alcance los objetivos del nivel que esta cursando. |
| 27. | El profesorado solicita al Departamento de Orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula. |
| 28. | El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra. |
| 29. | El desarrollo de actividades de sensibilización, talleres, etc. por parte de asociaciones, ONGDs, ... contribuyen a generar una cultura de respeto a la diversidad en el centro. |
| 30. | Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado. |
| 31. | Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado. |
| 32. | El Equipo Directivo se limita a garantizar los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad. |
| 33. | Los principios que se recogen en el PEC omiten las necesidades reales del alumnado (sociales, familiares, étnicas, lingüísticas...). |
| 34. | La oferta de optativas en la Etapa se encuentra limitada por los recursos del centro. |
| 35. | En la distribución del alumnado en grupos prevalece el criterio organizativo sobre el pedagógico. |
| 36. | El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado. |
| 37. | Los Equipos Docentes discrepan sobre las medidas que se han de adoptar para dar una respuesta personalizada al alumnado. |
| 38. | El profesorado desconoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad. |
| 39. | El profesorado del alumnado con NEE carece de horario para coordinarse con los especialistas. |
| 40. | La coordinación con Servicios Sociales se limita al trasvase de información sobre las actuaciones que se llevan a cabo con el alumnado. |
| 41. | La evaluación de las medidas de atención a la diversidad no es sistemática. |
| 42. | Desde la Administración educativa se plantean propuestas de intervención en materia de atención a la diversidad alejadas de la realidad educativa de tu centro. |
| 43. | Los órganos de coordinación docente cuestionan las medidas que se realizan para prevenir el absentismo. |
| 44. | Las reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades,... son insuficientes. |
| 45. | El alumnado con el que se adoptan medidas de atención a la diversidad de carácter preventivo (AF, Apoyo Ordinario,...), las mantiene a lo largo de la Etapa. |
| 46. | El profesorado considera una pérdida de recursos las medidas de atención a la diversidad que se destinan al alumnado que presenta poca motivación, interés... |
| 47. | En el centro existe la posibilidad de realizar agrupamientos o fórmulas organizativas distintas a las ordinarias. |
| 48. | Cuando las medidas de atención a la diversidad que se aplican a un alumno/a no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas. |
| 49. | El profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre los materiales que utiliza en el aula. |
| 50. | El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad. |
| 51. | El profesorado del centro participa en acciones formativas (grupos de trabajo, cursos, seminarios...) para actualizar conocimientos relativos a la atención a la diversidad. |
| 52. | Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades... |
| 53. | El profesorado sólo tienen en cuenta las calificaciones del alumnado a la hora de valorar la eficiencia de las medidas de atención a la diversidad (AF, Apoyo Ordinario...). |
| 54. | Las familias participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as. |
| 55. | El profesorado considera la mejora del alumnado respecto a la actitud de trabajo, asistencia... como criterios que se han de tener en cuenta al valorar la eficiencia de las medidas de atención a la diversidad. |

3) Redacción del cuestionario definitivo.

Este proceso dio lugar a la construcción del cuestionario definitivo “La atención a la diversidad en la ESO: Una mirada desde la Orientación Educativa” (Anexo 2), cuya estructura se presenta a continuación:

En la **primera parte** del cuestionario se solicita alguna información sobre variables ilustrativas como lo es la siguiente información socio-demográfica: Nombre del centro, nombre del municipio, edad, sexo, formación, años de experiencia como Orientador/a, años de experiencia en la Etapa de Secundaria y años de antigüedad en el centro.

La **segunda parte** trata de recoger las opiniones de los orientadores respecto a cuál es la situación de la atención a la diversidad de los centros públicos. Para ello se presenta una escala tipo Likert en la que se recogen diversos enunciados respecto a las dimensiones de análisis propuestas, que las personas encuestadas deben marcar su grado de acuerdo desde 1 (Muy en Desacuerdo) hasta el 5 (Muy de Acuerdo) : 1 (Muy en Desacuerdo), 2 (En Desacuerdo), 3 (Indiferente), 4 (De acuerdo) y 5 (Muy de Acuerdo). Estos enunciados se han elaborado a través de la revisión bibliográfica y la colaboración del panel de expertos. Los ítems que se recogen en el cuestionario hacen referencia a distintas dimensiones:

Tabla 5. Dimensiones en las que se agrupan los ítems. Fuente: Elaboración personal.

| DIMENSIONES | | ITEMS |
|--------------------------|--|--|
| INSTITUCIONAL | Abordan aspectos referidos a la normativa y a cuestiones prescriptivas que provienen de la Administración educativa, en cuanto al marco normativo, curricular, organización de recursos, asesoramiento.... | 14, 18, 20, y 42. |
| CONTEXTO/CENTRO | Se refieren a cómo se organizan los planes, proyectos y programas... que se llevan a cabo en el centro respecto a la atención a la diversidad. | 3, 5, 6, 13, 19, 29, 31 y 33. |
| ORGANIZACIÓN | Señalan aspectos relativos a cómo se toman las decisiones y cómo se organiza y gestiona el funcionamiento del centro. | 2, 4, 7, 17, 23, 32, 35, 47 y 50. |
| COORDINACIÓN | Recogen cuestiones referidas a la coordinación entre los distintos agentes Equipos Docentes, Familia-Escuela, Servicios Sociales,... | 9, 11, 12, 21, 37, 40 y 43. |
| ACTITUD PROFESORADO | Se refieren a si el profesorado utiliza metodologías, recursos... en su práctica docente, teniendo en cuenta la diversidad de alumnado. | 8, 27, 28, 36, 46 y 49. |
| FORMACIÓN | Se centran en la formación que debería tener el profesorado que facilite una adecuada atención a la diversidad. | 1, 10, 24, 38 y 51. |
| SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN | Señalan aspectos referidos a cómo se realiza el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad y el impacto de las mismas en el rendimiento académico y/o en el desarrollo de capacidades y competencias del alumnado. | 16, 22, 25, 26, 30, 41, 44, 45, 48, 52, 53, 54 y 55. |

| | | |
|----------|---|--------------|
| RECURSOS | Se centran en la dotación que posee el centro a nivel de espacio, recursos materiales, tiempos y recursos personales. | 15, 34 y 39. |
|----------|---|--------------|

En la **tercera parte** y con el objetivo de recoger información sobre las percepciones de los orientadores/as sobre las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en la ESO; se ha decidido completar la información a recoger a través del cuestionario, incluyendo tres preguntas abiertas. Asimismo, se considera necesario que el profesorado tenga la posibilidad de mostrar su opinión al respecto; así como darles la posibilidad de que establezcan y formulen propuestas de mejora que se pueden llevar a cabo en los centros. Como consecuencia, las preguntas que se han incluido aparecen recogidas en la tabla 6.

Tabla 6. *Preguntas abiertas cuestionario*. Fuente: Elaboración propia.

Partiendo de la realidad de tu centro, señala:

- Los aspectos que facilitan la atención a la diversidad en la ESO
- Los aspectos que dificultan la atención a la diversidad en la ESO.
- ¿Qué propuestas de mejora realizarías?

4) Procedimiento de aplicación del cuestionario.

Para aplicar el cuestionario final, se decidió realizarlo a través de un *formulario on line*, ya que este procedimiento facilita el registro de los datos y la consignación de las respuestas, para ello se utilizó la aplicación de Google drive.

El cuestionario fue remitido a los orientadores y orientadoras de todos los centros públicos asturianos en los que se imparte la ESO. Para realizar esta tarea se contó con la colaboración del **Servicio de alumnado, orientación y participación educativa**, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno del Principado de Asturias.

Los cuestionarios iban acompañados de una carta de presentación y solicitud de colaboración elaborada a tal efecto (ANEXO IV), en ella se explicaba el objetivo del estudio y se solicitaba la colaboración del profesorado de Orientación Educativa en el mismo.

4.3.2. *Entrevista a expertos/as.*

Con objeto de profundizar y ampliar, desde otros puntos de vista, la información obtenida a través de los cuestionarios, se ha optado por realizar entrevistas en profundidad

a profesorado experto. En este sentido, se ha considerado como expertos al profesorado de la especialidad de Orientación Educativa que se encuentra desempeñando el cargo de Jefatura de Estudios en el presente curso escolar 2012/2013.

Se ha decidido su participación como expertos puesto que, por un lado, el estudio que se está realizando tiene por objeto analizar las percepciones y opiniones de los y las orientadores/as, requisito que estas personas cumplen. Además, cuentan con el valor añadido de encontrarse desempeñando un cargo directivo, cuyas funciones están directamente relacionadas con la toma de decisiones sobre la gestión, a nivel organizativo y curricular, de los centros. Esta cuestión aparece recogida de manera explícita en el desarrollo legislativo, específicamente en el Art. 28. Jefatura de Estudios (Decreto 76/2007, de 20 de junio, por el que se regula la participación de la comunidad educativa y los órganos de gobierno de los centros docentes públicos que imparten enseñanzas de carácter no universitario en el Principado de Asturias), en el que se hace referencia a las funciones propias de la Jefatura de Estudios.

Estas cuestiones, cómo se ha señalado en el apartado de fundamentación, son esenciales a la hora de organizar y gestionar los centros teniendo como principio rector la atención a la diversidad. Por ello, consideramos que la opinión de estos profesionales resulta esencial para el estudio que se está llevando a cabo.

Para recoger la información, se ha optado por realizar una entrevista en profundidad, puesto que, la entrevista en profundidad permite acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otras personas (Rodríguez, et al., 1996). Para realizar la entrevista, se optó por confeccionar un guión de entrevista, en el que se abordarán aspectos claves relacionados con ambos perfiles profesionales. El objetivo era profundizar sobre las creencias acerca de los aspectos que favorecen y dificultan que se desarrollen prácticas inclusivas en la Etapa de Educación Secundaria; así como valorar en qué medida la realidad educativa de los centros respeta el principio de “atención a la diversidad” y la formulación de aquellas propuestas de mejora que se puedan introducir en este sentido. El guión definitivo para la realización de las entrevistas, resultado de varias revisiones, se encuentra detallado en la tabla 7.

Tabla 7. *Guión-Preguntas de la entrevista*. Fuente: Elaboración propia.

“GUIÓN-PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA A ORIENTADORES/AS QUE OCUPAN EL CARGO DE JEFATURA DE ESTUDIOS

- ¿Cuál es su recorrido profesional como profesorado de Orientación Educativa?
- ¿Cuál es su experiencia en el cargo de Jefatura de Estudio.
- Desde su punto de vista como Orientador/a que desempeñas el cargo de Jefatura de Estudios, ¿cuáles son las principales limitaciones que se encuentra a la hora de tomar decisiones sobre la organización y funcionamiento del centro en la Etapa de la ESO, relativas a la atención a la diversidad?

- Para favorecer que se desarrollen prácticas inclusivas en la Etapa de la ESO, ¿qué aspectos considera que han de tener en cuenta los Equipos Directivos a la hora de tomar decisiones relativas al Proyecto Educativo, asignación de recursos... ?
- La LOE, en su Art. 22.Principios Generales, referidos a la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria recoge que la Etapa se organizará de acuerdo con los principios de educación común y atención a la diversidad del alumnado. ¿Considera que esto es así? ¿Qué propuestas de mejora realizaría en este sentido?
- ¿Le gustaría abordar algún aspecto que consideres relevante para el estudio y que no hemos abordado en la entrevista?

Las entrevistas se han realizado a la totalidad del profesorado que ha ejercido el cargo de Jefatura de Estudios en el presente curso 2013/2014. Se trata de cuatro profesionales que tienen amplia experiencia tanto como orientadores/as, así como en cargos de gestión. La muestra está conformada por tres mujeres y un hombre que trabajan en una tipología de centros diversa, lo que enriquece, más si cabe, la información obtenida a través de las mismas.

Se ha contactado con estas personas a través de conversación telefónica con objeto de solicitar su colaboración como expertos en el estudio. Con anterioridad, ya habían participado contestando el cuestionario, por lo que estaban informados e informadas sobre las actuaciones que se estaban llevando a cabo y todas ellas mostraron su interés por participar y colaborar en el estudio.

Se acordó realizar las entrevistas por teléfono, para evitar desplazamientos. Se aclaró a los participantes que las entrevistas iban a ser grabadas para favorecer posteriormente su transcripción. Todas las personas estuvieron de acuerdo en seguir este procedimiento. Para garantizar la participación voluntaria de estas personas en la investigación, se elaboró un documento de confirmación informada de participación en la entrevista (ANEXO VI), que se leyó antes de comenzar cada entrevista y en las que se les pidió que verbalizaran su consentimiento para participar en el estudio y para que la entrevista fuera grabada. Las entrevistas se realizaron la primera semana de julio, ya que por motivos de carga de trabajo, resultaba sumamente complicado realizarlas en otro momento.

| E. B. F. (E1) | M. F. F. (E2). | B. E. A. R. (E3) | I. C. E. (E4) |
|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Fecha: 03/07/2013. | Fecha: 03/07/2013. | Fecha: 05/07/2013. | Fecha: 05/07/2013. |
| Hora: 10:00 h. | Hora: 18:00 h. | Hora: 10:00 h. | Hora: 18:00 h. |
| Duración: 18 min. | Duración: 22 min. | Duración: 11 min. | Duración: 11 min. |

4.4. Técnicas de análisis de datos.

El estudio realizado responde a un diseño metodológico mixto en el que se combinan estrategias y herramientas de recogida de información cuantitativa y cualitativa. Esto hace, que en el estudio manejemos datos de diferente naturaleza de acuerdo a las técnicas e instrumentos que hemos utilizado para recogerlos), lo que implica que tengamos utilizar técnicas de análisis de datos diversas.

En el proceso de análisis de datos se han tenido en cuenta varios momentos:

- Revisión y depuración de los datos obtenidos para evitar y detectar posibles errores y/o omisiones, respecto a la información.
- La organización de los datos cualitativos obtenidos, a través de las respuestas a las preguntas abiertas que forman parte del cuestionario y de las informaciones que aporta el profesorado de Orientación Educativa que ocupa el cargo de Jefatura de Estudios a través de las entrevistas.

Las decisiones que se han tomado a la hora de seleccionar la técnica más adecuada, se encuentra directamente relacionada con la naturaleza de los datos. A continuación pasamos a explicar los distintos tipos de análisis que se han llevado a cabo.

4.4.1. Análisis cuantitativo de datos.

El objeto del análisis de datos es la organización de los datos, así como la manipulación de los mismos para poder extraer y visualizar toda la información que contienen (Etxeberria y Tejedor, 2005).

Los datos cuantitativos que se han obtenido a través de los cuestionarios han sido procesados a través del paquete estadístico SPSS (versión 19). El análisis de datos cuantitativos se utilizará en una doble vertiente:

- El análisis de las propiedades del instrumento: pruebas de fiabilidad.
- El análisis de las opiniones del Profesorado de Orientación Educativa, obtenidos a través de la escala Likert, que se concreta en el uso de la estadística Descriptiva.

4.4.1.1. Análisis de las características técnicas del cuestionario.

El primer punto que hemos de tener en cuenta, es el propio proceso de recogida de datos. Para ello, se ha realizado un análisis de las características técnicas del cuestionario. En este sentido, hay dos características básicas, que en relación a la medición se han de tener siempre presente la fiabilidad (Etxeberria y Tejedor, 2005).

Por ello, se ha optado por analizar esta característica técnicas del instrumento. Para calcular la fiabilidad del instrumento se ha realizado el cálculo del Alpha de Cronbach.

4.4.1.2. Análisis de las opiniones.

Para realizar el análisis de las opiniones recabadas a través de la Escala Likert se ha utilizado estadística descriptiva. Para ello se han introducido los datos en el paquete estadístico SPSS (Versión 19). En este sentido se ha realizado un análisis descriptivo de los ítems. Se han realizado cálculos estadísticos de la media, desviación típica, etc. de cada ítem.

Para conocer las opiniones del profesorado de Orientación Educativa, se han elaborado unas tablas en las que se recogen los porcentajes de respuesta en cada uno de los ítems, agrupados por categorías. Seguidamente se han realizado comentarios significativos sobre los resultados obtenidos.

4.4.2. Análisis cualitativo de datos.

Rodríguez et al. (1996) consideran que en el análisis cualitativo de datos, el tratamiento que se lleve a cabo debe preservar su naturaleza textual, poniendo en práctica tareas de categorización pero sin recurrir a la técnicas estadísticas.

Para realizar el análisis cualitativo de datos hemos partido del esquema de las tareas básicas del proceso de análisis cualitativo propuesto por Miles y Huberman (1994), que se recoge en el Figura 1.

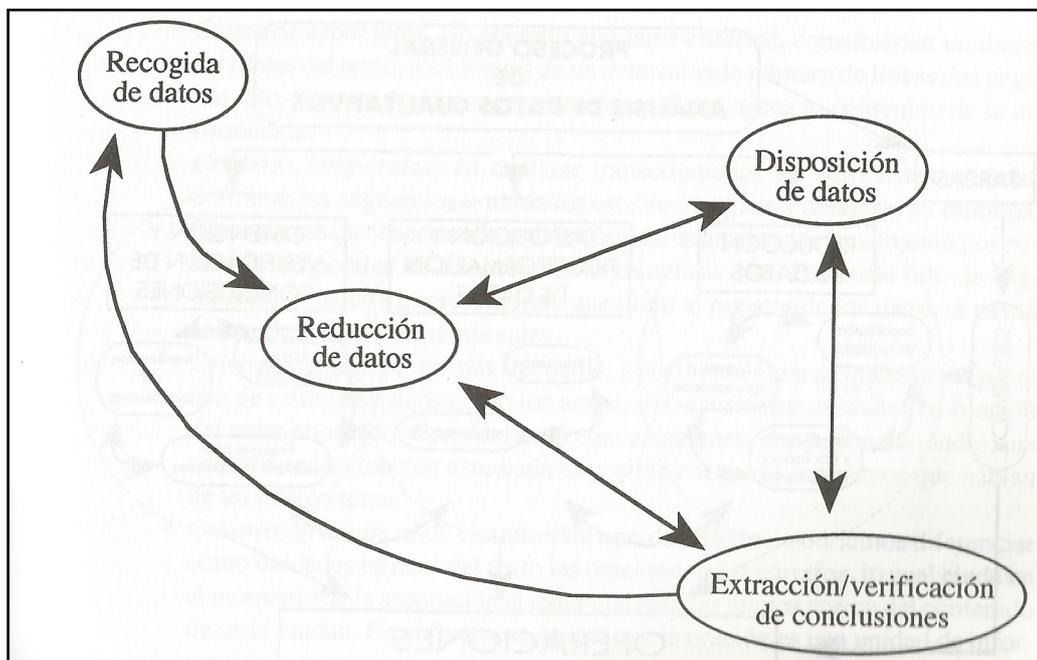


Figura 1. Tareas implicadas en el análisis de datos (Miles y Huberman, 1994). Fuente: Rodríguez et al. (1996 p.205)

Se trata de un esquema teórico, pero en el se muestran las tareas y actividades que se han incluido en el proceso de análisis que se ha utilizado y que a continuación pasamos a describir.

En este sentido, resulta necesario realizar algunas matizaciones sobre su concreción práctica respecto al análisis de los datos de naturaleza cualitativa que hemos recogido a lo largo del estudio:

- Información sobre las opiniones del profesorado de Orientación Educativa, recogida a través de las preguntas abiertas del cuestionario
- Información recogida a través de las entrevistas.

En los próximos apartados pasamos a detallar como se ha llevado a cabo el proceso seguido en cada uno de los casos.

4.4.2.1. Análisis de las opiniones a las preguntas abiertas del cuestionario.

Para analizar las respuestas que el profesorado de Orientación Educativa dio a las preguntas abiertas del cuestionario, se ha optado por la utilización de un proceso de reducción de los datos en categorías, ya que nos permiten organizar la información conceptualmente.

Para realizar la reducción de datos, se ha seguido el siguiente procedimiento:

- *Lectura en profundidad* de las opiniones del profesorado acerca de las cuestiones planteadas:
 - aspectos que a juicio del profesorado de Orientación Educativa,
 - aspectos que dificultan la atención a la diversidad en la ESO y
 - propuestas de mejora.
- *Identificación de las unidades*. Para separar los datos textuales se ha optado por un criterio temático, es decir, se agruparon las opiniones en función del tema abordado.
- *Categorización*. Simultáneamente al proceso de identificación, se ha generado un sistema de categorización. A medida que se identificaban opiniones acerca de un tópico, éstas se han podido incluir automáticamente en la categoría correspondiente. Se ha seguido un procedimiento inductivo para definir las categorías, por ello, no siempre se han utilizado las mismas categorías al analizar los datos recogidos para cada una de las cuestiones planteadas, aunque si se ha procurado, en la medida de lo posible. La categorización que se ha utilizado para analizar la información de cada una de las cuestionaes planteadas aparece recogida en a tabla 8.

Tabla 8. *Categorías por variables*. Fuente: elaboración propia.

| Categoría | Aspectos Facilitan | Aspectos Dificultan | Propuestas de Mejora |
|----------------------|--------------------|---------------------|----------------------|
| Contexto/Centro | X | X | X |
| Coordinación | X | X | X |
| Dpto. Orientación | X | | X |
| Equipo Directivo | X | X | X |
| Formación | X | X | X |
| Medidas Aten. Diver. | X | X | X |
| Organización | X | X | X |
| Actitud Profesorado | X | X | X |
| Recursos | X | | X |
| Tutoría | X | | |

- Además, se ha realizado una *codificación* de las afirmaciones en función de las categorías, con el único fin de conocer el porcentaje de opiniones que se recogieron en función de cada una de las categorías. Para realizar la codificación se decidió utilizar las tres primeras letras de cada una de las categorías (por ejemplo: Formación=FOR.). El objetivo de este proceso ha sido observar el porcentaje de opiniones formuladas por el profesorado respecto a cada una de las categorías.
- Para completar el análisis, se han aportado *citas textuales* significativas, que ejemplifican las opiniones recogidas en cada uno de los apartados. Para preservar el anonimato de las personas que forman parte de la muestra, se les ha asignado un código compuesto por la palabra Ori., de Orientador/a, y un número, que hace referencia a la posición en la que se han registrado sus respuestas en la base de datos.

4.4.2.2. *Análisis de la información obtenida a través de las entrevistas con expertos.*

El procedimiento que se ha llevado a cabo para analizar el contenido la información obtenida a través de las entrevistas, comparte muchas similitudes con el proceso descrito en el apartado anterior, ya que se han seguido las consideraciones de Rodríguez et al. (2005) respecto al proceso general de análisis de los datos cualitativos, citadas en apartados anteriores. Aunque existen diferencias que se derivan del proceso de recogida de información que se ha llevado a cabo.

Para analizar la información que se recogió a través de las entrevistas, se han seguido los siguientes pasos para organizar y categorizar la información obtenida:

- *Revisión del material recogido*, escucha de las grabaciones de audio recogidas y de las anotaciones tomadas durante la entrevista.
- *Transcripción del audio de las entrevistas*. La transcripción se ha realizado con la ayuda del Programa Express Scribe.

- *Lectura de las transcripciones y de las notas tomadas durante la entrevista.* Tomando como referencia los objetivos del estudio y las cuestiones que se planteaban en el guión utilizado para realizar las entrevistas, se han ido anotando los temas claves. Estos han sido utilizados como punto de partida para guiar la simplificación de datos.
- *Identificación de las unidades.* Se ha utilizado un criterio temático, al igual que en el apartado anterior, ya que se considera el más adecuado para dar respuesta a los objetivos de investigación planteados.
- Reducción de los datos, en categorías, concebidas a partir de los datos obtenidos. Entendemos las categorías como cajones conceptuales en los que almacenar la información (Albert, 2006). Las categorías y unidades de análisis que se han obtenido de la información, se han consignado en el apartado 5.3. *Resultados de las entrevistas.*
- Para completar el análisis, se han aportado *citas textuales* significativas, que ejemplifican las opiniones recogidas en cada uno de los apartados. Para preservar el anonimato de las personas participantes se les ha asignado la letra E., que hace referencia a la palabra entrevista, seguida del número 1, 2, 3 y 4, respectivamente, que indica el orden en que se ha realizado la entrevista.

5. RESULTADOS.

Para comentar los resultados obtenidos, la información se ha presentado en tres bloques diferenciados. Estos son:

- Resultados relativos al instrumento elaborado: el cuestionario.
- Resultados relativos a la muestra y a las opiniones aportadas por el profesorado de Orientación Educativa que se han recogido a través de la Escala Likert y de las preguntas abiertas del cuestionario.
- Resultados de las entrevistas a las personas que desempeñan el cargo de la Jefatura de Estudios.

Esta separación se ha realizado con objeto de facilitar el análisis, sin dejar por ello de tener una visión global, pues existe una interacción importante entre la información que se ha recogido a través de diferentes estrategias y herramientas; y también sobre algunos de los resultados que hemos obtenidos.

5.1. Instrumento: Cuestionario.

El cuestionario “*La atención a la diversidad en la ESO: una mirada desde la Orientación Educativa*” se adecua convenientemente para medir el constructo de la atención a la diversidad en la Etapa de la ESO que nos hemos planteado.

Se ha llevado a cabo el análisis inicial de la fiabilidad, en el se muestra que la escala, que se compone de 55 ítems, cuya fiabilidad o consistencia interna es ,907. Por lo que podemos concluir que la fiabilidad es muy alta.

Esto implica que el instrumento nos permite medir la situación en la que se encuentra la atención a la diversidad en la Etapa de la ESO.

5.2. Opiniones del profesorado de Orientación Educativa.

En este apartado se hace referencia por una lado al perfil de la muestra y a las respuestas obtenidas a través del análisis de los datos sociodemográficos de las personas que forman parte de la muestra y de los estadísticos obtenidos de los ítems que componen la escala Likert en función de las dimensiones

5.2.1. Datos sobre las personas participantes en el cuestionario.

En este apartado se detallan los datos referidos a las características de la muestra, que se encuentra conformada por un total de 51 personas que participaron voluntariamente en el estudio. En la tabla 9 se muestra un resumen de los datos personales, académicos y profesionales de la muestra (N=51).

Tabla 9 . *Datos personales, académicos y profesionales de la muestra.* Fuente: elaboración propia.

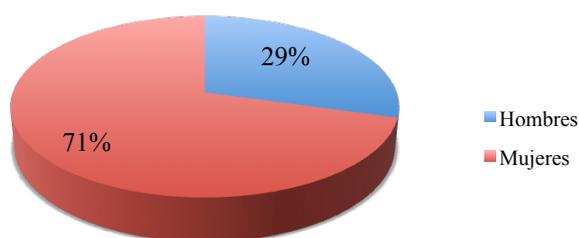
| | |
|--------------------------|---|
| Sexo | Mujeres: 70,6% Hombres: 29,4% |
| Edad | De 30 a 35 años: 19,6%. De 36 a 40 años: 11,8%. De 41 a 45 años: 17,7%. De 46 a 50 años: 23,5% De 51 a 55 años: 19,6%. De 56 a 60 años: 5,9%. De 61 en adelante: 1,9%. |
| Titulación académica | Pedagogía: 49%. Psicología: 45,1% Psicopedagogía: 5,9% |
| Experiencia Orientador/a | De 1 a 5 años: 15,7%. De 6 a 10 años: 5,9% De 11 a 15 años: 39,2%. De 16 a 20 años: 23,5% De 21 a 25 años: 11,8%. Más de 25 años: 3,9% |
| Experiencia en la ESO | De 1 a 5 años: 29,4%. De 6 a 10 años: 11,8%. De 11 a 15 años: 31,4%. De 16 a 20 años: 23,5%. De 21 a 25 años: 3,9 %. |
| Antigüedad en el centro | De 1 a 5 años: 54,9%. De 6 a 10 años: 11,8%. De 11 a 15 años: 21,6%. De 16 a 20 años: 11,8%. |

A continuación, se recoge un análisis más detallado de las características de la muestra respecto a las variables que aparecen recogidas en la tabla 9.

5.2.1.1. Sexo.

La muestra obtenida ha sido de 51 Orientadores/as que desempeñan su trabajo en centros públicos que imparten la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. La muestra está compuesta principalmente por mujeres (70,6%) y hombres (29,4%). Estos resultados concuerdan con la feminización del sector de la educación.

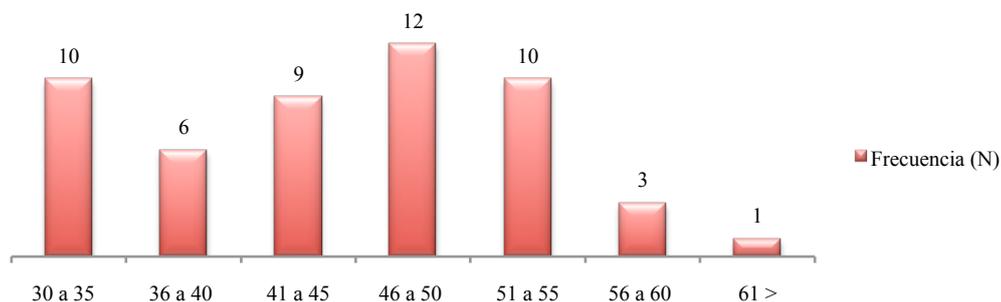
Tabla 10. Sexo de la muestra.



5.2.1.2. Edad.

La edad del profesorado que ha participado en la muestra oscila entre una edad mínima de 30 años, a una edad máxima de 62. Se puede observar que la mayor parte de la muestra, concretamente más de la mitad, tienen edades comprendidas entre los 41 y los 55 años de edad.

Tabla 11. Edad de la Muestra

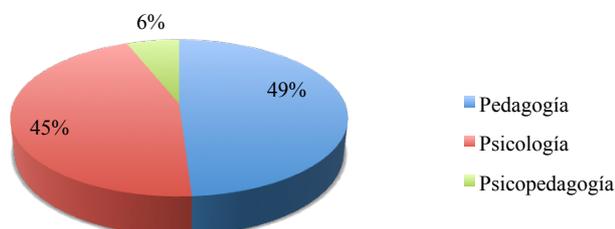


5.2.1.3. Titulación.

La mayoría de las personas que conforman la muestra son Licenciados/as en Pedagogía (N=25), seguido del porcentaje de personas que han cursado estudios de

Psicología (N=23). Existe un porcentaje pequeño de personas en la muestra que hayan cursado la Titulación de Psicopedagogía (N=3).

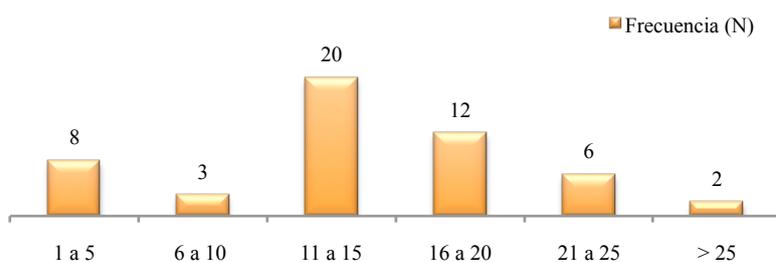
Tabla 12. Titulación de la muestra



5.2.1.4. Años de Experiencia como orientador/a.

En cuanto a los años de experiencia, la mayoría de la muestra tienen una amplia trayectoria, ya que de los 51 participantes, tan sólo hay 11 personas que lleven trabajando en este ámbito entre 1 y 10 años. Las 40 personas restantes, como mínimo llevan trabajando en Orientación Educativa 11 años, o más. Por lo que podemos considerar que la mayor parte de las personas que conforman la muestra, cuentan con una experiencia extensa, y más, si tenemos en cuenta la novedad de la incorporación de este perfil profesional a los centros educativos.

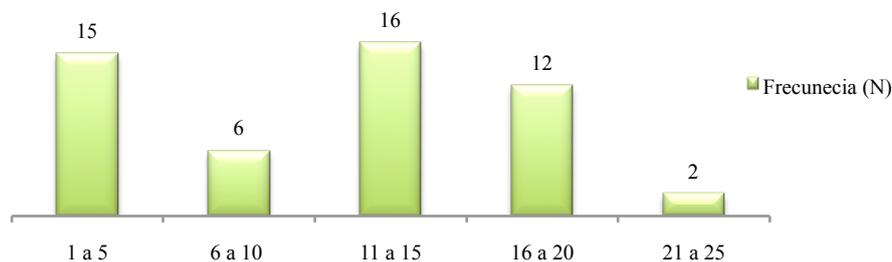
Tabla 13. Años de Experiencia.



5.2.1.5. Años de experiencia en la ESO.

Los datos muestran que la mayor parte de la muestra, un 58,8% (N=30) cuenta con una experiencia laboral entre 11 y 25 años en la Etapa de Educación Secundaria. Esto resulta de sumo interés, ya que esto supone, que al menos 30 personas de las que conforman la muestra han tenido que adaptar su práctica a las distintas exigencias derivadas de la reformas educativas, en concreto, con la implantación de la LOE (2006).

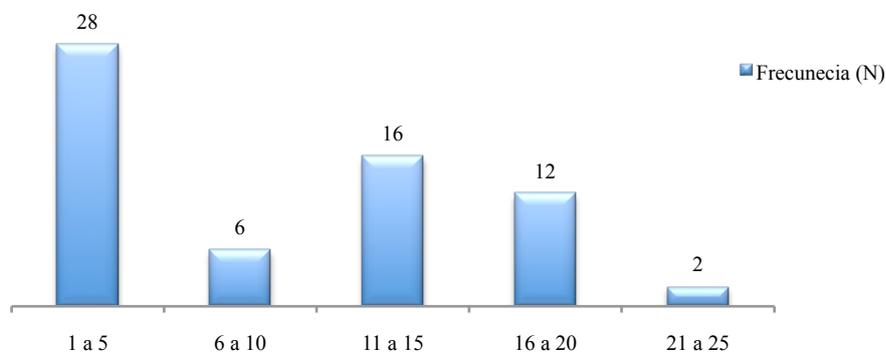
Tabla 14. Años de experiencia en la ESO



5.2.1.6. Años de antigüedad en el centro.

En cuanto a los años de antigüedad en el centro, podemos señalar que hay dos porcentajes diferenciados. Hay un porcentaje del 54,9% (N=28) de personas que llevan trabajando en el centro, entre 1 y 5 años de antigüedad, frente a otra parte de la muestra, concretamente el 45,1% (N=23), que acumulan más de seis años de trabajo en el mismo centro, lo que hace suponer que son personas que forman parte de las plantillas de los mismos, y que por tanto, cuentan con Departamentos de Orientación consolidados.

Tabla 15. Años antigüedad en el centro



5.2.2. Opiniones del profesorado sobre la atención a la diversidad en la ESO.

En este epígrafe se recogen los resultados de las respuestas consignadas por el profesorado de Orientación Educativa respecto a los ítems de la *Escala Likert* que aparecen formulados en la *segunda parte* del cuestionario “La atención a la diversidad en la ESO: una mirada desde la Orientación Educativa”.

Se presentan los resultados obtenidos en los ítems agrupados en las siguientes dimensiones: institucional, centro, organización, coordinación, actitud profesorado,

formación, seguimiento y evaluación y recursos. Se muestran los porcentajes de respuesta de los ítems en cada una de las opciones, agrupados por categorías; y un comentario general de los resultados obtenidos.

5.2.2.1. Institucional.

Tabla 16. *Porcentaje respuesta dimensión: institucional.* Fuente: Elaboración propia.

| INSTITUCIONAL | MD | D | I | A | MA |
|---|------|------|------|------|-----|
| 14. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado. | 3,9 | 23,5 | 31,4 | 31,4 | 9,8 |
| 18. La Administración educativa realiza una gestión de recursos humanos adecuada que permite dar una respuesta ajustada a la diversidad del alumnado. | 11,8 | 35,3 | 31,4 | 19,6 | 2 |
| 20. El asesoramiento que se realiza desde la Administración educativa sobre atención a la diversidad responde a las necesidades detectadas en tu centro. | 5,9 | 17,6 | 47,1 | 29,4 | |
| 42. Desde la Administración educativa se plantean propuestas de intervención en materia de atención a la diversidad alejadas de la realidad educativa de tu centro. | 7,8 | 39,2 | 27,5 | 21,6 | 3,9 |

Comentario:

La mayor parte del profesorado no está de acuerdo con que las medidas que se recogen en la normativa nos permita dar una respuesta ajustada a las necesidades del alumnado de la Etapa y en la línea de asesoramiento que se realiza en materia de atención a la diversidad desde la Administración Educativa.

5.2.2.2. Centro.

Tabla 17. *Porcentaje respuesta dimensión: Centro.* Fuente: Elaboración propia.

| CENTRO | MD | D | I | A | MA |
|--|----|------|------|------|------|
| 3. La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado. | | 11,8 | 17,6 | 52,9 | 17,6 |
| 5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...). | | 11,8 | 11,8 | 60,8 | 15,7 |
| 6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural. | | 23,5 | 19,6 | 47,1 | 9,8 |
| 13. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad. | 2 | 11,8 | 25,5 | 47,1 | 13,7 |
| 19. Las Programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado. | 2 | 21,6 | 39,2 | 29,4 | 7,8 |
| 29. El desarrollo de actividades de sensibilización, talleres, etc. por parte de asociaciones, ONGDs, ... contribuyen a generar una cultura de respeto a la diversidad en el centro. | 2 | 2 | 19,6 | 39,2 | 37,3 |
| 31. Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado. | | 19,6 | 31,4 | 33,3 | 15,7 |

| | | | | | |
|--|--|-----|------|------|------|
| 33. Los principios que se recogen en el PEC omiten las necesidades reales del alumnado (sociales, familiares, étnicas, lingüísticas...). | | 7,8 | 31,4 | 37,3 | 23,5 |
|--|--|-----|------|------|------|

Comentario:

La mayor parte de las personas muestran su acuerdo respecto a la repercusión positiva, en materia de atención a la diversidad, de los planes y programas que se desarrollan en el centro y que estos se encuentran adaptados a la realidad del contexto de centro.

5.2.2.3. Organización.

Tabla 18. *Porcentaje respuesta dimensión: Organización.* Fuente: Elaboración propia.

| ORGANIZACIÓN | MD | D | I | A | MA |
|--|------|------|------|------|------|
| 2. La CCP funciona como elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado. | 2 | 39,2 | 19,6 | 33,3 | 5,9 |
| 4. El Equipo Directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad. | | 2 | 17,6 | 41,2 | 39,2 |
| 7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible. | 3,9 | 13,7 | 33,3 | 41,2 | 7,8 |
| 17. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar. | | 11,8 | 27,5 | 45,1 | 15,7 |
| 23. El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa. | 5,9 | 15,7 | 15,7 | 41,2 | 21,6 |
| 32. El Equipo Directivo se limita a garantizar los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad. | 7,8 | 13,7 | 21,6 | 39,2 | 17,6 |
| 35. En la distribución del alumnado en grupos prevalece el criterio organizativo sobre el pedagógico. | 15,7 | 29,4 | 17,6 | 29,4 | 7,8 |
| 47. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad no es sistemática. | 3,9 | 21,6 | 11,8 | 39,2 | 23,5 |
| 50. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad. | 7,8 | 13,7 | 25,5 | 29,4 | 23,5 |

Comentario:

Respecto a la organización del centro, la mayoría opinan que el centro dispone de estrategias para tomar decisiones sobre organización que favorezcan la atención a la diversidad. Peor cabe señalar, que hay un porcentaje de respuestas que ponen de manifiesto, que hay en centros en los que el principio de atención a la diversidad no se tiene en cuenta a la hora de tomar decisiones sobre la organización del centro

5.2.2.4. Coordinación.

Tabla 19. *Porcentaje respuesta dimensión: Coordinación.* Fuente: Elaboración propia.

| COORDINACIÓN | MD | D | I | A | MA |
|--|-----|------|------|------|------|
| 9. Los Equipos Docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades. | 2 | 19,6 | 27,5 | 45,1 | 5,9 |
| 11. El centro establece reuniones de coordinación entre el profesorado que | 9,8 | 17,6 | 25,5 | 31,4 | 15,7 |

| | | | | | |
|---|-----|------|------|------|------|
| trabaja con el alumnado de NEE para realizar la planificación y el seguimiento de las adaptaciones. | | | | | |
| 12. En la coordinación con Servicios Sociales se intercambia información relevante, de cara a mejorar la respuesta educativa del alumnado. | 5,9 | 13,7 | 15,7 | 43,1 | 21,6 |
| 21. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo. | 5,9 | 9,8 | 37,3 | 35,3 | 11,8 |
| 37. Los Equipos Docentes discrepan sobre las medidas que se han de adoptar para dar una respuesta personalizada al alumnado. | 3,9 | 37,3 | 33,3 | 23,5 | 2 |
| 40. La coordinación con Servicios Sociales se limita al trasvase de información sobre las actuaciones que se llevan a cabo con el alumnado. | 5,9 | 21,6 | 27,5 | 29,4 | 15,7 |
| 43. Los órganos de coordinación docente cuestionan las medidas que se realizan para prevenir el absentismo | | 13,7 | 35,5 | 33,3 | 17,6 |

Comentario:

Respecto a la coordinación, la mayoría opinan que es adecuada aunque hay aspectos que deberían mejorarse, sobre todo en los aspectos relacionados con la toma de decisiones, búsqueda de soluciones conjuntas, la planificación del trabajo del alumnado con NEE, la coordinación con Servicios Sociales...

5.2.2.5. Actitud del profesorado.

Tabla 20. Porcentaje respuesta dimensión: Actitud profesorado. Fuente: Elaboración propia.

| ACTITUD PROFESORADO | MD | D | I | A | MA |
|---|------|------|------|------|------|
| 8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado. | 3,9 | 49 | 31,4 | 15,7 | |
| 27. El profesorado solicita al Departamento de Orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula. | 5,9 | 13,7 | 33,3 | 37,3 | 9,8 |
| 28. El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra. | 39,2 | 47,1 | 7,8 | 5,9 | |
| 36. El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado. | 9,8 | 31,4 | 27,5 | 27,5 | 3,9 |
| 46. El profesorado considera una pérdida de recursos las medidas de atención a la diversidad que se destinan al alumnado que presenta poca motivación, interés... | 25,5 | 33,3 | 13,7 | 15,7 | 11,8 |
| 49. El profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre los materiales que utiliza en el aula. | 3,9 | 31,4 | 43,1 | 17,6 | 3,9 |

Comentario:

La mayor parte de la muestra consideran que el profesorado no utiliza metodologías, recursos, actividades adaptadas... y además no plantea una actitud positiva hacia la diversidad en general.

5.2.2.6. Formación.

Tabla 21. *Porcentaje respuesta dimensión: Formación.* Fuente: Elaboración propia.

| FORMACIÓN | MD | D | I | A | MA |
|--|------|------|------|------|-----|
| 1. El profesorado conoce la normativa sobre atención a la diversidad. | 5,9 | 52,9 | 21,6 | 17,6 | 2 |
| 10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad. | | 25,5 | 35,3 | 33,3 | 5,9 |
| 24. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado. | 15,7 | 52,9 | 21,6 | 9,8 | |
| 38. El profesorado desconoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad. | 5,9 | 27,5 | 29,4 | 31,4 | 5,9 |
| 51. El profesorado del centro participa en acciones formativas (grupos de trabajo, cursos, seminarios...) para actualizar conocimientos relativos a la atención a la diversidad. | 5,9 | 33,3 | 35,3 | 21,6 | 5,9 |

Comentario:

La mayor parte de la muestra considera que el profesorado no conoce la normativa y carece de formación suficiente que le permita proporcionar una respuesta ajustada a las necesidades de todo el alumnado, y además opinan que el profesorado no opta por participar en acciones formativas encaminadas a mejorar su formación respecto a la atención a la diversidad.

5.2.2.7. Seguimiento y Evaluación.

Tabla 22. *Porcentaje respuesta dimensión: Seguimiento y evaluación.* Fuente: Elaboración propia.

| SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN | MD | D | I | A | MA |
|---|------|------|------|------|------|
| 16. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas. | | 17,6 | 15,7 | 56,9 | 9,8 |
| 22. El profesorado tutor informa periódicamente a las familias sobre las dificultades de aprendizaje, medidas de atención a la diversidad... que se adoptan con sus hijos/as. | | 3,9 | 17,6 | 56,9 | 21,6 |
| 25. Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa. | | 9,8 | 15,7 | 52,9 | 21,6 |
| 26. Las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en tu centro (AF, Apoyo Ordinario...) favorecen que el alumnado alcance los objetivos del nivel que está cursando. | | 19,6 | 11,8 | 54,9 | 13,7 |
| 30. Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado. | | 7,8 | 15,7 | 43,1 | 33,3 |
| 41. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad no es sistemática. | 3,9 | 21,6 | 23,5 | 37,3 | 13,7 |
| 44. Las reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades,... son insuficientes. | 11,8 | 15,7 | 23,5 | 31,4 | 17,6 |
| 45. El alumnado con el que se adoptan medidas de atención a la diversidad de carácter preventivo (AF, Apoyo Ordinario,...), las mantiene a lo largo de la Etapa. | 3,9 | 49 | 27,5 | 15,7 | 3,9 |
| 48. Cuando las medidas de atención a la diversidad que se aplican a un alumno/a no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas. | | 13,7 | 35,3 | 41,2 | 9,8 |

| | | | | | |
|---|-----|------|------|------|------|
| 52. Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades... | | 11,8 | 21,6 | 47,1 | 19,6 |
| 53. El profesorado sólo tienen en cuenta las calificaciones del alumnado a la hora de valorar la eficiencia de las medidas de atención a la diversidad (AF, Apoyo Ordinario...). | 5,9 | 29,4 | 27,5 | 31,4 | 5,9 |
| 54. Las familias participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as. | 2 | 29,4 | 39,2 | 27,5 | 2 |
| 55. El profesorado considera la mejora del alumnado respecto a la actitud de trabajo, asistencia... como criterios que se han de tener en cuenta al valorar la eficiencia de las medidas de atención a la diversidad. | | 5,9 | 21,6 | 51 | 21,6 |

Comentario:

En términos generales se puede decir que el profesorado de Orientación Educativa está de acuerdo en que se llevan a cabo actuaciones que garantizan el seguimiento y evaluación de las decisiones y medidas que se acuerdan respecto a la atención a la diversidad. Así como, que la adopción de medidas contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus potencialidades.

5.2.2.8. Recursos.

Tabla 23. *Porcentaje respuesta dimensión: Recursos.* Fuente: Elaboración propia.

| RECURSOS | MD | D | I | A | MA |
|---|------|------|------|------|------|
| 15. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados. | | 13,7 | 33,3 | 35,3 | 17,6 |
| 34. La oferta de optativas en la Etapa se encuentra limitada por los recursos del centro. | 25,5 | 35,3 | 17,6 | 19,6 | 2 |
| 39. El profesorado del alumnado con NEE carece de horario para coordinarse con los especialistas. | 23,5 | 33,3 | 23,5 | 9,8 | 9,8 |

Comentario:

La mayor parte de las personas que conforman la muestra consideran que los recursos son limitados, especialmente los referidos a la oferta de optativas, muy importante en la Educación Secundaria Obligatoria, ya que resulta es un objetivo prioritario de la Etapa el atender a la diversidad de intereses y motivaciones del alumnado. Igualmente muestran su grado de desacuerdo respecto a la escasez de tiempos asignados para la coordinación del profesorado especialista, cuestión que dificulta la planificación y toma de decisiones conjuntas.

5.2.3. Opiniones sobre los aspectos que facilitan y dificultan las medidas de atención a la diversidad en la ESO y propuestas de mejora.

En este apartado, quedan recogidas las opiniones del profesorado de la muestra respecto a las cuestiones planteadas en la **tercera parte del cuestionario** a través de las **preguntas abiertas**, a continuación pasamos a mostrar los resultados obtenidos en cada uno de los tres apartados que conformaban esta parte del cuestionario:

5.2.3.1. Opiniones sobre los aspectos que facilitan.

En la pregunta “*Partiendo de la realidad de tu centro, señala los aspectos que facilitan la atención a la diversidad en la ESO*”, se han registrado un total de 71 afirmaciones (N=71).

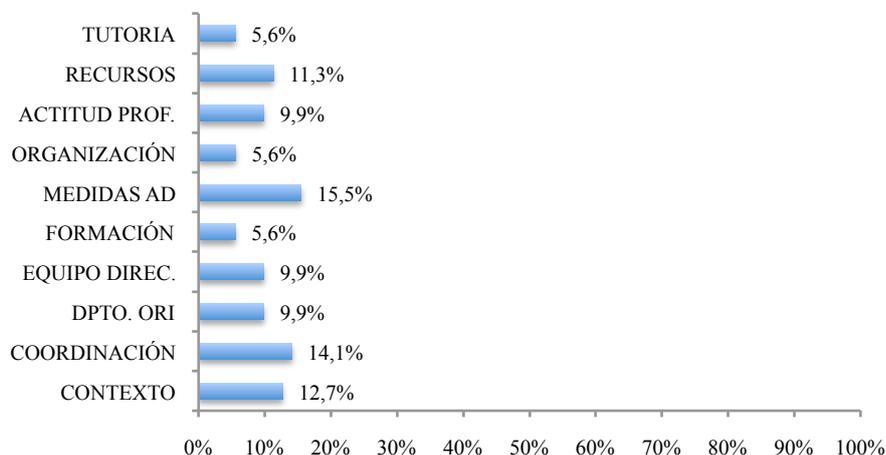
Para facilitar el análisis de los datos obtenidos, se ha optado por agrupar las respuestas en diez categorías. Para ello, se ha utilizado el procedimiento de reducción de datos. En la tabla 24 aparecen recogidas las categorías y el tipo de información a la que hacen referencia cada una de ellas, en base al análisis de contenido realizado de las distintas afirmaciones.

Tabla 24. *Categorías y contenido: Aspectos que facilitan la AD en la ESO.* Fuente: Elaboración propia.

| CATEGORÍAS | CONTENIDO |
|--|---|
| Contexto/ Centro | Recogen aspectos referidos a las características del centro que facilitan la atención a la diversidad del alumnado. Por ejemplo: el tamaño del centro, la participación en programas y proyectos que repercute directamente en la asignación de recursos, plantillas de profesorado estables, escaso número alumnado con necesidades educativas especiales, necesidades específicas des apoyo educativo, alumnado de incorporación tardía... |
| Coordinación | Señalan la importancia para favorecer prácticas inclusivas la existencia de espacios de coordinación, tanto entre el profesorado, como entre otros servicios de ámbito comunitario, con las familias... |
| Departamento de Orientación | Afirman la relevancia de que el Departamento de Orientación tenga estabilidad, continuidad de trabajo en el centro, además consideran que su implicación es esencial para favorecer prácticas inclusivas en el centro. |
| Equipo Directivo | Recogen la importancia del liderazgo de los Equipos Directivos y la implicación de los mismos en la atención a la diversidad como un elemento clave. |
| Formación | Abordan la importancia de el profesorado participe de la formación en centros: Grupos de Trabajo, Seminarios, proyectos de innovación, mejora... puesto que esto repercute directamente en la mejora de su práctica docente y en la atención a la diversidad. |
| Medidas de Atención a la diversidad | Se hace referencia principalmente a dos cuestiones. Por un lado, que a nivel normativo existe un amplio catálogo de medidas de atención a la diversidad que permiten dar respuestas ajustadas a la mayoría del alumnado. Por otro lado, hacen referencia a que muchas de esas medidas están consolidadas en los centros y repercuten directamente en la mejora de los resultados obtenidos por el alumnado, por ejemplo: El Programa de Diversificación Curricular. |
| Organización | Señalan que hay aspectos organizativos que favorecen la atención a la diversidad como: la flexibilidad de horarios, el realizar grupos heterogéneos,... |
| Actitud del profesorado | Opinan que hay un grupo amplio de profesorado implicado y sensible a cuestiones relativas a la atención a la diversidad. |
| Recursos | Señalan que el contar con un número amplio de profesorado y de especialista (PT, PTSC, AL,...), repercute en que se pueda dar una mejor respuesta a la diversidad; así como el contar con equipamientos, materiales,... constituye un punto fundamental. |
| Tutoría | Todos los aspectos relacionados con la acción tutorial, tanto individual, como grupal; así como, aquellas prácticas que supongan la personalización de la enseñanza favorecen la atención a la diversidad. |

Seguidamente se realizó un proceso de codificación que permitió establecer la frecuencia de afirmaciones en función de cada categoría. En la tabla 25, se muestran los porcentajes de afirmaciones registradas respecto a cada categoría.

Tabla 25. Porcentaje de respuesta por categoría: aspectos que facilitan



Como puede observarse en la tabla 25, la mayoría de respuestas sobre aspectos que facilitan la atención a la diversidad en los centros están relacionadas con la existencia de unas medidas de atención a la diversidad que se encuentran consolidadas en los centros, sobre todo a nivel organizativo y con el hecho de que existan espacios de coordinación que favorezcan que los agentes implicados en desarrollar esas medidas, puedan llegar a acuerdos, planificar e implementar actuaciones y realizar un seguimiento. También hacen referencia a la importancia de las características del centro, a los recursos con los que se cuentan, así como que el profesorado se encuentre sensibilizado y a la necesidad de que exista un liderazgo e implicación por parte del Equipo Directivo y del Departamento de Orientación.

En la tabla 26, se resumen algunas respuestas del Profesorado de Orientación Educativa en este sentido. Al lado de cada respuesta se consigna mediante un código y una clave numérica (ORI., nº), el/la Orientador/a al que pertenece el comentario.

Tabla 26. Opiniones “aspectos que facilitan la atención a la diversidad en los centros”. Fuente: Elaboración propia.

| Respuestas a la cuestión “Aspectos que favorecen la atención a la diversidad en los centros” |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ “Las medidas de atención a la diversidad ya forman parte del centro como un elemento fundamental para los alumnos/as que las precisan” (ORI., 5). ▪ “Interés del Equipo Directivo por la atención a la diversidad” (ORI., 28). ▪ “La implicación de los equipos Docentes en los acuerdos sobre medidas de atención a la diversidad” (ORI., |

6).

- “La formación previa y continua del profesorado y las iniciativas de mejora en su práctica docente” (ORI., 32).
- “Bajo número de alumnado por nivel y similares características socio familiares” (ORI., 36).
- “Seguimiento tutorial cercano: importancia de un referente en el centro, para la creación de vínculos y de una identidad escolar positiva”. (ORI., 41).
- “Al disponer de plantilla suficiente podemos organizar y desarrollar toda clase de medidas de atención a la diversidad,....” (ORI., 2).
- “Las funciones del Departamento de Orientación entre las que tienen prioridad las relacionadas con la atención a la diversidad” (ORI., 7).
- “La profesionalidad del profesorado, el interés por atender al alumnado de atención a la diversidad, las respuestas que se ofrecen” (ORI., 4).
- “Esfuerzo del Equipo Directivo, en la medida de lo posible, por organizar los grupos de manera heterogénea” (ORI., 1).

5.2.3.2. Opiniones sobre los aspectos que dificultan.

En la pregunta “Partiendo de la realidad de tu centro, señala los aspectos, que a tu juicio, dificultan la atención a la diversidad en la ESO”, se han registrado un total de 100 afirmaciones (N=100).

Para facilitar el análisis del contenido, las respuestas se han agrupado en ocho categorías. El procedimiento que se ha seguido es el mismo que el señalado en el apartado anterior. En la tabla 27 aparecen recogidas las categorías y el tipo de información a la que hacen referencia cada una de ellas, en base al análisis de contenido realizado de las distintas afirmaciones:

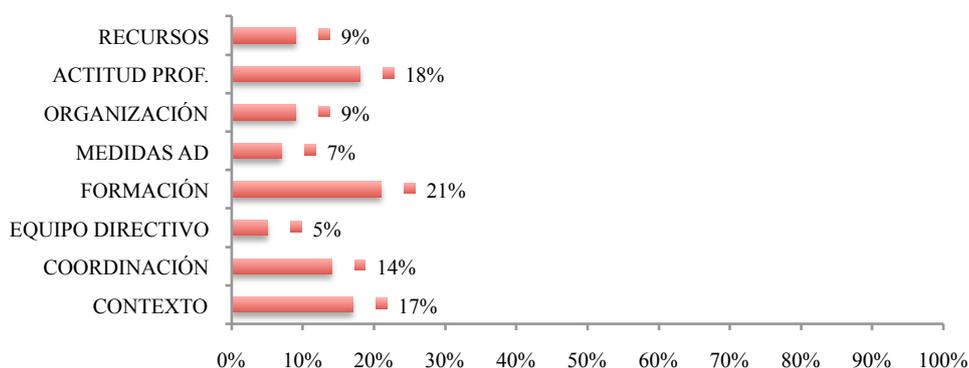
Tabla 27. Categorías y contenido: Aspectos que dificultan la AD en la ESO. Fuente: Elaboración propia.

| CATEGORÍAS | CONTENIDO |
|------------------|---|
| Coordinación | El carecer de espacios, tiempos para la coordinación y/o en la participación e implicación en la toma de decisiones, tanto entre el profesorado, como entre otros servicios de ámbito comunitario, con las familias... dificultan que existan actuaciones de calidad respecto a la atención a la diversidad. |
| Contexto/Centro | Señalan que existen realidades muy diversas del alumnado (a nivel de dificultades socio-culturales, NEE, emocionales...) que hace que los centros tengan dificultades para dar respuesta a necesidades tan diversas, sobre todo en ciertos contextos. Además, desde la Administración Educativa, la asignación de recursos se encuentra sujeta a trámites burocráticos muy rígidos y al número de alumnado de un perfil concreto, lo que dificulta que se de una atención de calidad desde los centros. Por otro lado, el currículum y la evaluación en la ESO es muy rígido a nivel normativo. También valoran que dificultan la atención a la diversidad los centros que tienen un tamaño muy grande y la movilidad excesiva de las plantillas. |
| Equipo Directivo | Señalan que existen Equipos Directivos que no promueven prácticas inclusivas, no tienen en cuenta la opinión del Dpto. de Orientación como órgano asesor,... esto dificulta que se lleven a cabo prácticas inclusivas. |

| | |
|-------------------------------------|---|
| Formación | Abordan que la formación inicial del profesorado no es adecuada respecto a la formación específica sobre atención a la diversidad, psicopedagógicas,... que carecen de formación que les permita trabajar de manera cooperativa, utilizar nuevas metodologías... cuestiones que dificultan la respuesta educativa a la diversidad de alumnado, a pesar de que haya sensibilidad al respecto. |
| Medidas de Atención a la diversidad | Opinan que a pesar de que existen un catálogo amplio de medidas de atención a la diversidad, existen dificultades para dar una atención personalizada a determinado alumnado que no se ajusta al perfil de determinadas medidas...o incluso, a que los mecanismos de incorporación a las mismas, en ocasiones son restrictivas, lo que provoca que existan lagunas en la atención a la diversidad de alumnado. |
| Organización | Señalan que hay aspectos organizativos que no favorecen la atención a la diversidad, como lo son: los itinerarios bilingües y/o la optatividad, que condicionan los agrupamientos y en algunos casos se convierten en prácticas segregadoras,... ;la gestión que se realiza en los centros de la disciplina, ya que en ocasiones resulta excesivamente sancionadora,... ; un numero de ratio elevado y/o el organizar los horarios prevaleciendo el criterio organizativo sobre el pedagógico. |
| Actitud del profesorado | Opinan que existe profesorado que presenta una resistencia al cambio, especialmente al metodológico, que perciben la atención a la diversidad del alumnado como un trabajo extra, que manejan estereotipos respecto al alumnado (especialmente hacia el alumnado que presenta problemas de conducta, contextos socio-culturales desfavorecidos,...), que hace que consideren las medidas como una pérdida de tiempo (consideran que el alumnado no es “merecedor” de las medidas, etc.)... y, en algunos casos, la falta de implicación, profesionalidad y escasa motivación... |
| Recursos | Señalan que el no contar con un número amplio de profesorado y de especialista (PT, PTSC, AL,...), supone que no se pueda dar una respuesta a la diversidad de todo el alumnado. Además, en muchas ocasiones no se cuenta con los recursos materiales y los equipamientos necesarios... |

En la tabla 28, se muestran los porcentajes de afirmaciones registradas respecto a cada categoría.

Tabla 28. Procentaje de respuestas por categorías: aspectos que dificultan



Si observamos la tabla, podemos ver cómo la mayor parte de opiniones respecto a los aspectos que dificultan la atención a la diversidad en la ESO, están directamente relacionada con aspectos relativos a la formación del profesorado, ya que aunque gran parte del profesorado manifieste interés por atender la diversidad de alumnado, no cuentan

con las herramientas necesarias para dar respuestas educativas ajustadas a las distintas realidades que se les plantean en su práctica docente. Asimismo, parece destacable señalar como las características de los centros relativas al tamaño, la estabilidad de las plantillas... etc., también se pueden convertir en variables limitadoras a la hora de atender a la diversidad del alumnado. Igualmente se pone de relieve, que si en el centro no existen mecanismo de coordinación, no existen recursos suficientes y no se organiza el centro tomando como referencia el principio de atención a la diversidad, las limitaciones pasan a ser determinantes.

En la tabla 29, se resumen algunas respuestas del Profesorado de Orientación Educativa en este sentido. Al igual que en el apartado anterior se ha consignado el/la orientador/a que ha realizado la aportación.

Tabla 29. Opiniones “aspectos que dificultan la atención a la diversidad en los centros”. Fuente: Elaboración propia.

| Respuestas a la cuestión “aspectos que dificultan la atención a la diversidad en los centros” |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ “La escasa implicación del profesorado que ve en los alumnos con dificultades un obstáculo y no un reto, es otra grave dificultad” (ORI., 43). ▪ “Rigidez en la estructura organizativa” (ORI., 1). ▪ “La dificultad de atender las necesidades específicas de alumnos que no presentan necesidades educativas especiales, pero tienen gran desfase curricular, y obtienen muy bajos resultados, a pesar de los apoyos.” (ORI., 34). ▪ “Equipo directivo con una visión tecnócrata de la gestión de la diversidad social y educativa en la ESO. Si a esto se une una visión segregadora y se olvida que la educación es un derecho de todo el alumnado, que debe recibirla en condiciones de calidad e igualdad.” (ORI., 41). ▪ “La falta de formación del profesorado que a veces lleva a una actitud negativa” (ORI., 29). ▪ “Y entre estas realidades esta la que considera que muchos alumnos y sus familias no consideran relevantes los contenidos de la ESO en relación con su utilidad para conseguir un trabajo en su medio socio cultural” (ORI., 8). ▪ “La dificultad para establecer tiempos de coordinación del profesorado implicado en la adopción de medidas” (ORI., 48). ▪ “Errónea interpretación normativa en nuestra Consejería relacionan Dictámenes y derechos a apoyos cuando existen Dictámenes que no requieren apoyos y muchos alumnos sin Dictámenes que si requieren apoyos ” (ORI., 27). |

5.2.3.3. Opiniones respecto a las propuestas de mejora.

En la pregunta “¿Qué propuestas de mejora realizarías?”, se han registrado un total de 79 afirmaciones (N=79).

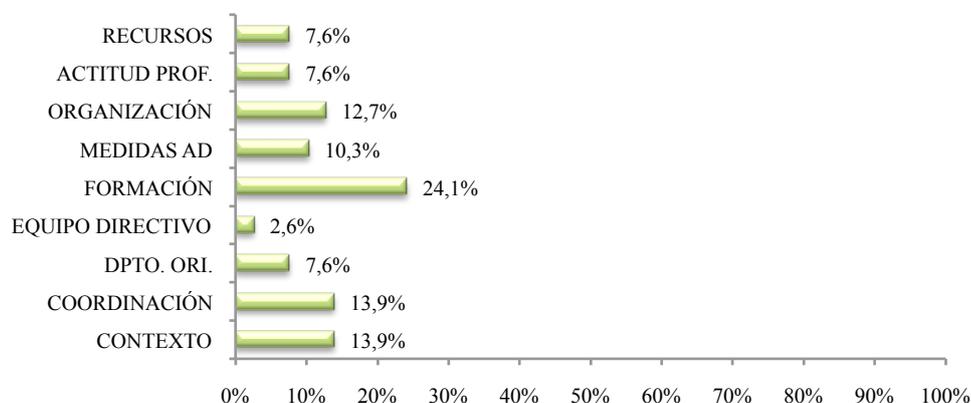
Para facilitar el análisis del contenido, las respuestas se han agrupado en nueve categorías. A continuación mostramos una tabla donde aparecen recogidas las categorías y el tipo de información a la que hacen referencia cada una de ellas, en base al análisis de contenido realizado de las distintas afirmaciones:

Tabla 30. *Categorías y contenido: Propuestas de mejora.* Fuente: Elaboración propia.

| CATEGORÍAS | CONTENIDO |
|-------------------------------------|--|
| Contexto | Señalan que en los centros se van dando pequeños pasos, al igual que pasa en la sociedad y por ello, es de suma importancia el que desde la Administración Educativa se vele por el cumplimiento del principio de atención a la diversidad que se encuentra recogido en la LOE, a la vez que se flexibilicen ciertas cuestiones adaptándolas a las peculiaridades de los contextos. Igualmente se señala la importancia de la autonomía de centros, la necesidad de que los centros sean amables, se conviertan en espacios democráticos, espacios para la convivencia,... para ello se hace necesario realizar modificaciones en los Proyectos Educativos adaptándolos a las características del contexto. En definitiva, crear una cultura de centro que tome como principio rector la atención a la diversidad. |
| Coordinación | Opinan que es fundamental crear espacios y tiempos de coordinación, entre el profesorado, entre el profesorado y los especialistas, entre el centro y otros Servicios (Servicios Sociales, Salud Mental,...) y con las familias, de manera que todas las personas implicadas participen en la toma de decisiones y se generen actuaciones conjuntas y funcionales. |
| Departamento de Orientación | Recogen que es necesario que la Jefatura del Dpto. de Orientación siempre sea ocupada por el/la orientador/a, ya que es necesario que forme parte de la CCP. Igualmente consideran necesario que se clarifiquen las funciones y el ámbito de responsabilidad del profesorado de Orientación Educativa y que se dote al Departamento de recursos humanos y materiales que permitan dar respuestas ajustadas y de calidad. |
| Equipo Directivo | Señalan que los Equipos Directivos deberían liderar las prácticas inclusivas en los centros, gozando de mayor autonomía e implicación en la toma de decisiones a todos los niveles. |
| Formación | Hacen referencia a que debe ser obligatoria que el profesorado reciba una formación inicial en aspectos psicopedagógicos y de atención a la diversidad, que se deben de llevar a cabo planes de formación en centro. Señalan la necesidad de que conozcan la normativa, las medidas de atención a la diversidad que se pueden aplicar, ... Igualmente consideran que la formación sobre aspectos metodológicos es un aspecto clave. |
| Medidas de Atención a la diversidad | Opinan que es necesario que las medidas que se llevan a cabo sean eficientes metodológicamente, más allá del nivel organizativo; además consideran que los centros deberían poder tomar decisiones respecto a la gestión de ciertas medidas. Señalan que es necesario que la Administración realice un seguimiento más pedagógico que organizativo de las mismas. |
| Organización | Señalan que sería necesario organizar el centro para que se pudiera trabajar por competencias, que el centro tuviera mayor autonomía a la hora de organizar las medidas de atención a la diversidad, más flexibilidad organizativa. Igualmente consideran necesario crear espacios de participación y toma de decisiones y elaborar protocolos que faciliten estos procesos. |
| Actitud del profesorado | Opinan que deberían liderar y realizar actuaciones encaminadas a que el profesorado “cambie su mirada”, ya que para que se promuevan prácticas inclusivas es necesario que se produzcan cambios metodológicos, se trabaje por competencias, se modifiquen las dinámicas del aula, se utilicen diversidad de materiales y métodos... con objeto de dar una respuesta adaptada a la diversidad de alumnado. |
| Recursos | Señalan que es fundamental contar con los recursos necesarios, especialmente, aquellos centros porque sus características lo requieran. Se hace necesario que los criterios de la Administración a la hora de asignar los recursos, no se reduzcan a la asignación en base a la catalogación del alumnado y se tengan en cuenta otro tipo de factores contextuales para que realmente se haga efectivo el principio educativo de equidad y calidad. |

En la tabla 31, se muestran los porcentajes de afirmaciones registradas respecto a cada categoría.

Tabla 31. Porcentajes de respuestas por categoría: propuestas de mejora.



Como podemos observar en la tabla, la mayor parte de opiniones respecto a las propuestas de mejora versan acerca de la necesidad de mejorar y promover actuaciones formativas para que el profesorado pueda dar una respuesta inclusiva y atender a la diversidad de alumnado que se encuentra escolarizado en la ESO. Se considera, que la formación es esencial para que se produzcan cambios en la actitud del profesorado y por ende, en su práctica educativa. Además, se señala que estas actuaciones deben ser desarrolladas en los propios centros respaldadas por la Administración Educativa y lideradas por los Equipos Directivos. El resto de propuestas de mejora están relacionadas con las características y la tipología de los centros y la necesidad de que se articulen canales de coordinación entre las personas que participan del proceso educativo, especialmente, la familia y el alumnado.

En la tabla 32, se reseñan algunas de las propuestas de mejora realizadas por el Profesorado de Orientación Educativa que ha participado en el estudio. Se identifica mediante un código, al igual que en apartados anteriores, el/la Orientador/a al que pertenece el comentario.

Tabla 32. Opiniones “Propuestas de mejora”. Fuente: Elaboración propia.

| Respuestas a la cuestión “Propuestas de mejora” |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>“Quizás mayor peso en los equipos directivos en cuanto a la capacidad de decisión con respecto a la puesta en marcha de las medidas, coordinación y seguimiento de las mismas. Lo que se hace, adecuadamente, con respecto a la atención a la diversidad suele quedar como algo anecdótico y a voluntad de unos pocos” (ORI., 3).</i> ▪ <i>“Establecer actuaciones coordinadas con los distintos agentes que intervienen en el seguimiento del</i> |

alumnado, que permita elaborar toma de decisiones basadas en el consenso, especialmente cuando se trata de alumnado en el que interviene Servicios Sociales, Salud Mental, Equipos Específicos...” (ORI, 6).

- “Las medidas de atención a la diversidad deberían aplicarse en todos los centros con los mismos criterios” (ORI, 35).
- “Incidir en el trabajo cooperativo y en el uso de metodologías diversas, relacionadas con las competencias básicas. Si queremos que el alumnado sea competente, la metodología del día a día en el aula debería ir encaminada a las competencias y no a contenidos” (ORI, 13).
- “Distribución racional de recursos de los departamentos de orientación, teniendo en cuenta el tamaño del centro y de las necesidades reales” (ORI, 14).
- “Definir bien las funciones de los orientadores porque ahora servimos para todo y en todo estamos implicados, además de responsabilizarnos también de todo” (ORI, 19).
- “Promover espacios de participación en la toma de decisiones y procedimientos que permitan realizar un seguimiento de las actuaciones en el marco de la Atención a la diversidad” (ORI, 6).
- “Mejorar la formación y sensibilización del profesorado sobre la diversidad y metodologías para responder a la misma” (ORI, 36).
- “Potenciar la democracia en los centros educativos; sin criterios claros, consensuados, y procedimientos democráticos en la toma de decisiones, no seremos capaces de promover una educación de calidad y en equidad” (ORI, 41).

5.3. Entrevistas a expertos.

Para analizar la información obtenida a través de las entrevistas realizadas al profesorado de Orientación Educativa que se encuentran desempeñando el cargo de Jefatura de Estudios, se ha utilizado un proceso deductivo, que ya ha sido descrito en el apartado referido al procedimiento utilizado para realizar el análisis cualitativo de datos.

Se ha llevado a cabo un análisis de contenido, a través del cuál se han establecido tres categorías en base a las temáticas abordadas en las entrevistas. Tras la transcripción de datos y el análisis de la información que las personas habían planteado sobre cada uno de los aspectos tratados, se identificaron, en función de las temáticas abordadas una serie de unidades con objeto de facilitar el análisis. Las categorías obtenidas, con sus correspondientes unidades de significado se recogen en la tabla 33.

Tabla 33. *Categorías de análisis*. Fuente: elaboración propia.

| Categorías | Unidades de análisis |
|---|---|
| Limitaciones para organizar la atención a la diversidad en la ESO | Objetivo Recursos Perfiles Optatividad Negociación Horarios |
| Aspectos claves que han de guiar la toma de decisiones de los ED para atender a la diversidad | Inclusividad Agrupamientos Liderazgo Contextualización Evaluación |

Para facilitar el análisis, se han comentado las principales ideas aportadas por las personas entrevistadas, partiendo de las categorías de análisis que se han planteado. Además, estos comentarios se acompañan de citas textuales, con objeto de ilustrar las conclusiones que se aportan respecto a cada una de ellas. Las citas textuales irán acompañadas de un código (E1, E2, E3 y E4), para identificar los comentarios realizados por cada una de las personas entrevistadas, a la vez que preservamos su anonimato.

5.3.1. Limitaciones para organizar la atención a la diversidad en la ESO.

Respecto a la primera categorías ***“Limitaciones para organizar la atención a la diversidad en la ESO”***. La mayoría de las personas entrevistadas señalan que las principales limitaciones se encuentra relacionadas con los siguientes aspectos:

- *La asignación de las plantillas.* En ocasiones no se cuenta con un número suficiente de profesorado, las plantillas no son estables en muchos centros, la asignación de profesorado no se realiza en base a criterios de atención a la diversidad, sino en base a la carga curricular de las materias... esto dificulta la organización del centro.

“Por eso yo creo que lo que más nos condiciona es la movilidad del profesorado y la dificultad de saber exactamente que profesorado vamos a contar hasta prácticamente septiembre, cosa que este años es distinto porque este año nos dieron todo el profesorado de plantilla definitiva” (E1)

“...el hecho de poder organizar medidas de atención a la diversidad que impliquen recursos depende más de que especialidad tengas el profesorado, si tiene la definitiva allí, a que luego tú si no la tienes la puedas justificar la petición, si lo tienes bien, lo organizas, pero si no lo tienes.... es difícil justificar la petición porque hay muy pocas horas reconocidas de atención a la diversidad, no están contempladas ni tan siquiera, ...” (E4).

- *El perfil del profesorado.* Los centros cuentan con el profesorado que desde la Administración se asignan al centro en base a criterios curriculares (materias y horas de docencia necesaria), esto conlleva limitaciones a la hora de organizar el centro y contemplar medidas que directamente afectan a la atención a la diversidad del alumnado, por ejemplo, la limitación poder realizar agrupamientos heterogéneos, organizar la optatividad e itinerarios, asignar las tutorías, elaborar los horarios de los grupos....

“En 4º de la ESO la mayor problemática es la dificultad exactamente de las optativas porque no se pueden ofertar todas las optativas en entonces la atención a la diversidad en cuanto a toma de decisiones en la ESPO está limitada, es decir se hacen dos vías y hay poca posibilidad” (E1)

“La elaboración de los horarios del profesorado porque tienes los perfiles que tienes con el número de horas que tienes que asignar y darles y hay tienes poca capacidad de maniobra” (E2)

“...repartimos los repetidores en grupos, y la gente de NEE para que no coincidan en los mismos grupos, pero hay veces que si sería interesante ponerlos en tres grupos, pero tiene que ser en dos, de cara a los enganches del profesorado” (E2)

“..., también a la hora de asignar a personas que se encarguen de las tutorías, que es un tema interesante que no sea directamente una medida de atención a la diversidad, una mediada, pero asignas con las limitaciones de que departamentos son los que tienen horas y siempre, claro, nosotros buscamos siempre que la persona que ostente la tutoría de clase a todo el grupo, y entonces claro, no muchas veces puedes jugar con todas las variables que te gustaría” (E4)

- *Las decisiones y el planteamiento sobre como organizar el centro y las medidas a aplicar en materia de atención a la diversidad. Señalan que en ocasiones, las decisiones no son compartidas por el conjunto de la comunidad educativa (Equipo Docente, el alumnado, las familias...), por lo que se hace necesario establecer estrategias de negociación y justificar el por qué se aplican unas medidas concretas.*

“Yo creo que lo que más nos condiciona es eso, ya que nosotros siempre intentamos hacer las agrupaciones flexibles que podemos, los apoyos o los desdobles, lo que pasa es que el profesorado cuando viene es... no lo tiene como suyo, si repite alguno que si repite, está claro que si” (E1).

“La parte es la siguiente, es conseguir hacer entender a la gente el porque se aplican unas medidas y no otras...” (E3).

- *La importancia que el Equipo Directivo parte de unos planteamiento claro y compartido sobre cómo se ha de organizar la atención a la diversidad en el centro, en este sentido, al Orientador/a formar parte del Equipo, se evitan negociaciones, que desde el Departamento de Orientación se tienen que realizar para establecer acuerdos con los Equipos Directivos en este sentido.*

“...tenemos el equipo completo bastante claro como debe ser la atención a la diversidad” (E2).

“Mira, desde el cargo es muy fácil la toma de decisiones, todo lo que es la organización del centro desde los principios de la orientación, está chupao, no es necesario hacer un proceso de negociación previa con equipo” (E3).

5.3.2. Aspectos claves en la toma de decisiones sobre atención a la diversidad.

Respecto a la segunda categoría **“Aspectos claves que han de guiar la toma de decisiones de los ED para atender a la diversidad”**, los comentarios aportados por las personas entrevistadas, están relacionadas con:

- La necesidad de que los Equipos Directivos y las personas que forman parte de la comunidad educativa (Equipo Docente, alumnado, familias...) estén de acuerdo y aboguen por el *principio de inclusión*.

“Para mi el objetivo primero es tener claro que la inclusividad es un proyecto, es un proyecto educativo, y es un proyecto educativo claro para la educación pública” (E1).

“...pero luego lo que entendemos por agrupamiento flexible, desdoble, atención a la diversidad e inclusión cada uno es muy diverso, entonces sería necesario dar una formación básica en el profesorado para estar hablando, para tener un lenguaje común, ...” (E2).

“..., conocer cuál es la realidad de la comunidad, en sus actitudes y sus expectativas hacia la inclusión...” (E3).

- *Ejercicio de la autonomía organizativa y pedagógica de los centros.* Consideran que los Equipos Directivos deben ejercer la autonomía y pedagógica, dentro de los márgenes permitidos por la Administración, al tomar decisiones sobre la organización adaptadas a la realidad del centro.

“Pues por ejemplo, que aspectos debe tomar, los agrupamientos de los niños, agrupamientos heterogéneos chicos, chicas, por la edad, otro tipo de cosas, la optativa, si sale a apoyo o no, desfase curricular, ... cuestiones de dinámica grupal, de , de que tipo de liderazgos eh... positivos o negativos, que tipo de influencia va a crear en el grupo... no, y bueno yo creo que esa es una de las cuestiones que un Equipo Directivo tiene que mojarse, no” (E4).

“Y luego hay otra cuestión que tiene que ver con la organización de los periodos lectivos y la asignación de los espacios en los horarios, tendría que tener el centro autonomía pedagógica real...” (E2).

- Los Equipos Directivos deberían de *partir de un diagnóstico de la situación* de las actuaciones que se realizan en atención a la diversidad, tanto en el centro como en la realidad comunitaria, para realmente poder dar respuestas contextualizadas.

“...una es la evaluación de las prácticas inclusivas en centros, que creo que es una cosas que no estamos haciendo en ningún sitio eh, o sea, la aplicación del index” (E3).

- *Liderazgo pedagógico del Equipo Directivo.* Los Equipos Directivos tienen ejercer liderazgo en los centros, promover e implicarse en acciones que permitan atender a la diversidad del alumnado.

“Entonces nosotros lo que intentamos hacer, o por lo menos desde orientación, lo que intentamos hacer es siempre bueno explicar un poco en que consiste la inclusividad o cuales son los valores de la inclusividad en una sociedad como la actual” (E1).

“...pues por ejemplo el tema de facilitar el equipo directivo y el tema de promover, grupos, facilitar como mínimo y promover, pues ya sería ideal... promover grupos de trabajo, formación en centros... promover también experiencias de innovación metodológica, organizativa... que rompan un poco con esa rigidez” (E4).

5.3.3. Principio de educación común y atención a la diversidad.

Respecto a la última categoría, las personas entrevistadas dieron su opinión sobre en qué medida consideraban que se cumple el Art. 22. **“Principio de educación común y atención a la diversidad”**, recogido en la LOE y, que aporten propuestas de mejora, en este sentido.

Todas las personas entrevistadas consideran que **aparentemente si se cumple el principio de educación común y atención a la diversidad**, puesto que desde la Administración se articulan medidas de atención a la diversidad y el currículum recogido en la normativa, pues efectivamente es común (mismo currículum, horario, evaluación...). Pero señalan que hay aspectos como: la rigidez y la propia naturaleza y estructura del currículum, la tipología de medidas de atención a la diversidad que se recogen en la normativa (muy orientadas a un tipo de necesidades concretas y desde las que se obvian otras ...), la propia organización de los centros, etc., que dificultan que se cumpla el principio de equidad.

En la siguiente tabla 34 se muestran comentarios significativos de las personas entrevistadas a este respecto.

Tabla 34. Respuestas “Art.22. Principios de Educación común y atención a la diversidad”. Fuente: Fuente: Elaboración propia a partir de las opiniones de las personas entrevistadas.

| Art. 22. Principio de Educación común y atención a la diversidad. |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ <i>“En principio se hace así, es común y luego intentamos dar una atención a la diversidad, otra cosa es luego que las medidas de atención a la diversidad, estén sean una respuesta, es decir, la didáctica de esas medidas o la pedagogía de esas medidas, o los objetivos de esas medidas, se puedan conseguir realmente,...” (E1).</i>▪ <i>Creo que hasta respondido hasta donde podemos sí, pero realmente no sé si es que yo busco los objetivos son muy ambiciosos, realmente hay muchas cosas que hacer. Y las dificultades tienen que ver con muchas cosas que comentamos una administración muy rígida, que no deja y actuar a los centros, hay veces que podíamos hacer más cosas” (E2)</i>▪ <i>“A ver, una cosa es el hecho de que todos vayan hacia lo mismo todo el alumnado, pero como el currículum es muy extenso, genera mucha ambigüedad, porque una cosa es el principio de igualdad y otro el de equidad y entonces, yo creo que conciliar la educación común con la atención a la diversidad puede constar...” (E3).</i>▪ <i>“..., en temas de identificación de necesidades, habla de que las necesidades puede ser de cualquier tipo pero luego te limita el tipo de medidas y el tipo de necesidades de apoyo educativo y por un lado parece que se moja y tal, pero por otro para incoherente o el dar marcha atrás a una visión de inclusión, que aunque este en la base de la propia ley, como tu bien dices sea un principio, peor hay muchas cosas que no están “ (E4).</i> |

Respecto a las **propuestas de mejora**, señalan la necesidad de que todas las personas que forman parte de la comunidad educativa compartan el concepto de educación inclusiva. Por ello, hacen referencia a la necesidad de que se lleve a cabo formación en este sentido, al ser posible en los centros. Igualmente comentan que sería importante poner

en marcha iniciativas en los centros que promuevan cambios a nivel metodológico, más allá del nivel organizativo. En consecuencia, consideran fundamental que los centros tengan más autonomía organizativa y pedagógica y la necesidad de que la Administración apoye en este sentido a los centros. Asimismo, hacen referencia a la necesidad de que la normativa, respecto a la atención a la diversidad, sea más clara y menos limitadora. Consideran que es necesario replantearse cuál es el objetivos de la Educación y concretamente, el objetivo de la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria si realmente queremos garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado.

Seguidamente se recogen en la tabla 35, se recogen comentarios significativos de las personas entrevistadas sobre propuestas de mejora, en este sentido.

Tabla 35. *Propuestas de mejora*. Fuente: Elaboración propia a partir de las opiniones de las personas entrevistadas.

| Art. 22. Principio de Educación común y atención a la diversidad. Propuestas de mejora. |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ “...yo pienso que en lo que más hay que trabajar es en asumir que la atención a la diversidad es una respuesta educativa positiva y no es una respuesta educativa administrativa, es decir que nos impone una legislación” (E1). ▪ “Hay muchas cosas que funcionan muy bien, que da la sensación de que cada uno tenemos que hacer, y sería trasladar, no se muy bien generalizar esas cosas que en teoría, que se demuestra que funcionan, un ejemplo, el aprendizaje cooperativa, que se pongan a disposición de los centros y que desde la Administración se den directrices claras para hacer cosas.” (E2) ▪ “yo creo que el sistema debería encaminarse al desarrollo de funciones y utilizar los recursos instrumentales para ese desarrollo, pero nada más, nada más, no memorizar.. eh el tema del desplegable de contenidos, no tiene sentido y ahí es donde se nos pierden todos los alumnos que tienen un tipo de dificultad de aprendizaje. Educación común no es un currículum igual eso es lo que yo entiendo, partiendo de la realidad del alumno, no partiendo del currículum...”(E3). ▪ “...sí el nivel socioeconómico y cultural del alumnado es la variable fundamental, estamos viendo que tenemos que incidir también ahí, en como ese nivel socioeconómico y cultural afecta a: la adquisición de hábitos de trabajo, o a los aspectos motivacionales, a las expectativas académicas a la autoestima y autoconcepto“ (E4). |

A modo de conclusión, cabe reseñar que todas las personas que han sido entrevistadas están de acuerdo en cuanto a la consideración que desde los centros, se pueden articular medidas organizativas, curriculares y metodológicas que permitan responder a la diversidad del alumnado. Aunque es necesario de contar con un planteamiento común, compartido por el conjunto de la comunidad educativa y que cuente con el respaldo de la Administración.

6. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.

La tarea de realizar un estudio entraña un camino no exento de dificultades y limitaciones, en este sentido, cabe señalar que las principales limitaciones que se han tenido que afrontar en el transcurso de este estudio, son las relacionadas con el acceso y el procedimiento de recogida de información.

También puede ser percibida como una limitación, el hecho de formar parte de la realidad objeto de estudio, ya que al estar directamente implicada, debido a mi perfil y desempeño profesional, existen planteamientos subjetivos que forman parte de mi persona, que van a influir de algún modo en el estudio. Pero también es cierto, que el conocer la realidad a estudiar desde la práctica educativa, permite realizar otro tipo de planteamientos, que pueden enriquecer el estudio. Por tanto, en función de cómo se considere podrá ser visto bien como una limitación, o como un valor añadido.

El disponer de un tiempo concreto para abordar el desarrollo del trabajo, también resulta una dificultad, en cuanto a la toma de decisiones sobre qué aspectos se pueden abordar y en qué medida.

Una vez abordadas las dificultades, pasamos a describir el grado de consecución de los objetivos planteados.

De acuerdo con los objetivos que se han planteado en el estudio, a continuación se recogen las principales conclusiones extraídas en base a los resultados obtenidos.

Respecto al objetivo de *clarificar en qué grado las medidas de atención a la diversidad en la ESO aseguran una respuesta adaptada de todo el alumnado*, la opinión del profesorado de Orientación Educativa es que el desarrollo de medidas de atención a la diversidad, especialmente de aquellas que se encuentran más consolidadas en los centros, generan respuestas ajustadas a las necesidades de la mayoría de alumnado. Sin embargo, señalan que hay una parte del alumnado, que al presentar unas necesidades que tienen su origen en aspectos emocionales, relacionadas con las bajas expectativas académicas en su contexto cercano, ... no cumplen el “perfil” para acceder a cierto tipo de recursos y apoyos educativos, puesto que no entra en las “tipologías” que se contemplan en la normativa, y por tanto, aunque se cuenta con un amplio catálogo de medidas, existen ciertas limitaciones en este sentido.

En cuanto al *análisis de las variables que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en la ESO*; se puede considerar que la participación de las familias, del alumnado y de la comunidad educativa en los centros, la actitud positiva del profesorado, el disponer de los recursos necesarios, el contar con plantillas de profesorado implicadas y estables, un clima adecuado de convivencia, la participación en proyectos de innovación y

formación, el liderazgo de los Equipos Directivos, ... son algunos de los aspectos que favorecen la atención a la diversidad. Mientras que, los aspectos que dificultan la atención a la diversidad están relacionadas con la falta de formación del profesorado, tanto a nivel inicial como permanente en materia de atención a la diversidad, la resistencia al cambio metodológico, la escasez de recursos, la movilidad de las plantillas, la existencia de centros excesivamente grandes que no invitan a la personalización de la enseñanza, la escasez de tiempos y de espacios de coordinación. Estos resultados, están en la línea de los obtenidos por Moliner et. al (2008), en el estudio que realizaron en Castellón en el que trataban de determinar las variables facilitadoras y limitadoras de la atención a la diversidad en la ESO.

En cuanto al objetivo referido a *conocer cuáles son las opiniones del profesorado de Orientación Educativa respecto a la dimensión normativa, institucional, organizativa y metodológica de la atención a la diversidad en la ESO* se pone de manifiesto, que en la toma de decisiones sobre aspectos relativos a la organización de los centros, se tiene presente el principio de atención a la diversidad. Igualmente se pone de relieve que los planes, programas y proyectos, también son acordes con el citado principio. Sin embargo, se observan limitaciones respecto al marco normativo. Asimismo, se considera que los aspectos metodológicos se encuentran muy descuidados, en este sentido se hace necesario favorecer metodologías de trabajo cooperativo, que como diría Pujolás (2004), nos permita “aprender juntos”.

Otro de los objetivos planteados era *construir un instrumento válido y fiable, que pudiese ser empleado con fines diagnósticos de la atención a la diversidad en la Etapa de la ESO*; en este sentido se ha construido un cuestionario que presenta una fiabilidad alta, por lo que cumple el objetivo que se había propuesto; aunque sería conveniente, realizar un análisis más detallado del constructo y sus dimensiones, con la finalidad de mejorar sus propiedades técnicas.

Para finalizar, haremos referencia a las *propuestas de mejora encaminadas a que los centros respondan a los fines educativos de la escuela inclusiva*. En este sentido, se hace necesario que en los centros exista un liderazgo pedagógico y un compromiso de todas las personas implicadas en la tarea educativa (alumnado, profesorado, familias, comunidad...). Además, es necesario que desde la Administración Educativa se valoren y apoyen aquellas acciones que se promueven desde los centros, que sin encontrarse bajo ningún epígrafe de atención a la diversidad, se convierten en motores que favorecen prácticas inclusivas. Para ello, es necesario que los centros promuevan actuaciones en este sentido, ya que son los centros y las personas que los conforman, los que realmente conocen las necesidades. Por tanto, es necesario facilitar la autonomía de los centros y dotarles de los recursos necesarios. Pero si realmente la meta que se pretende conseguir es que se produzca un cambio de mirada, lo que necesitamos es profesorado preparado, orientadores y orientadoras preparadas, equipos directivos dialogantes, una Administración

educativa que favorezca prácticas educativas que humanicen y, en definitiva, escuelas y sociedades comprometidas. Y para ello, es la formación entendida como diálogo compartido y construido por todas las personas que forman parte de las comunidades educativas, lo que constituye un verdadero motor del cambio.

En cuanto a las posibles líneas de trabajo derivadas del estudio se pueden señalar las siguientes. Por un lado, se considera necesario profundizar y mejorar las estrategias y el procedimiento de recogida de información. En este sentido, es preciso mejorar las características técnicas del cuestionario, en cuanto a sus cualidades métricas y depurar el proceso de recogida de información a través de la entrevista. Otra posible línea de trabajo es ampliar el ámbito contextual del estudio al resto de comunidades autónomas, ya que resulta de interés conocer si existen diferencias en este sentido. Además, hemos de tener en cuenta que algunas comunidades autónomas cuentan con regulación específica en materia de atención a la diversidad, por lo que sería necesario analizar en qué medida las cuestiones normativas, la dotación de recursos... favorecen las prácticas inclusivas.

En definitiva, el estudio que aquí se presenta pretende ser una pequeña aportación que permita contribuir a la visualización y concienciación sobre la importancia que tiene la atención a la diversidad de todo el alumnado, especialmente en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, debido a las características propias de la adolescencia. Puesto que como señala Ainscow (2001) es necesario partir de un estudio de la situación para poder promover actuaciones que favorezcan la transformación de los contextos escolares, en “un lugar al que los estudiantes, los maestros, los profesores, y todos los demás miembros de la comunidad educativa, quieran ir que porque, por un lado, se sientan bien en él, y por otro, se sientan seguros” (Pujolás, 2004 p.30), este estudio pretende abrir nuevas líneas de trabajo que permitan conocer la realidad respecto a las prácticas que se desarrollan en los centros escolares en el marco de atención a la diversidad para establecer metas adaptadas a las realidades educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Agencia Europea para el desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009). *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones a responsables políticos*. Consultado el 03/06/2013, en <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-ES.pdf> Consultado el 14/03/2013, en <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined>.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., Wets, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (1999). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea (2001)
- Albert, M^a. J. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: McGrawHill.
- Alegre, O.M. (2002). *Educación en la diversidad: bases conceptuales*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Álvarez, V., Rodríguez, A., García, E., Gil, J., López, I., Romero, S., Padilla M^a. T. et al. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: Estudio Descriptivo en la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 225-245.
- Amaya, D., Pérez-González, J. C. y Suárez, J. M. (2010). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de Educación*, 356, 607-629. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-356.053
- Bisquerra, R. (2008). Orientación psicopedagógica: áreas y funciones. En R. Bisquerra (Ed.), *Funciones del Departamento de Orientación* (pp.11-38). Madrid: Secretaria General Técnica.
- Bolívar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Consultado el 20/03/2013 en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Bolivar.pdf>.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- Cano, R. (2008). Funciones del Departamento de Orientación: la atención a la diversidad. En R. Bisquerra (Ed.), *Funciones del Departamento de Orientación* (pp.161-202). Madrid: Secretaria General Técnica.
- Cabrerizo, J. y Rubio, M^a. J. (2007). *Atención a la diversidad. Teoría y Práctica*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Congreso Diversidad, Calidad y Equidad Educativas. (2011). *Conclusiones*. Recuperado de <http://edublog.murciaeduca.es/edublog/congresodiversidad/conclusiones/>
- Domínguez, J. y López, A. (2010). Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores. *Revista de Investigación en Educación*, (7), 50-60.
- Etxeberria, J. y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Fernández, R. A. (Coord.). (2008). *Medidas de Atención a la Diversidad*. Asturias: Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica. Servicio de Alumnado, participación y Orientación Educativa.
- Fernández, S. (Coord.). (2002). *Atención Educativa a la Diversidad*. Oviedo: ICE.
- Fernández, S. (2010). Capítulo 2. Diversidad y diferencia educativa. Dos caras de una misma moneda. En Jiménez, C. (coord.). (2012), *Pedagogía diferencial*. Diversidad y Equidad (pp.33-76).
- Ferrandis, M^a. V., Grau, C. y Fortes, M^a. C. (2010). El profesorado y la Atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2),11-28.
- García, E. (1989). Normalización e integración. En Mayor, J. (Dir.), *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya.
- García, M. (2010). Capítulo 1. Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender a las diferencias de todos los estudiantes. En Jiménez, C. (coord.). (2012), *Pedagogía diferencial*. Diversidad y Equidad (pp.3-31).
- García, R. F. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. REXE: *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.

- Gutiez, P. (1996). Problemática y necesidades de la ESO en el contexto de la integración y el tratamiento de las NEE. En Pérez, R. (coord.), *La Educación Secundaria Obligatoria: exigencias educativas de la comprensividad* (pp.217-233). Asturias: Centro Asociado de la UNED de Asturias.
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación*. Madrid: MEC.
- LGE (1970). *Ley General de Educación*. Madrid: MEC.
- LOGSE (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid: MEC.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1996). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J. (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación, III: Necesidades Educativas Especiales* (pp.15-33). . Madrid: Alianza psicológica.
- MEC (1994). La educación especial en el marco de la LOGSE: Situación actual y perspectivas de futuro. Madrid: MEC.
- MEC (1989). Libro Blanco para la reforma del Sistema educativo. Madrid: MEC.
- Moliner, O., Sales, A., Traver, J. A. y Ferrández, R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y Diversidad*, 2, 99-127.
- Neira, T. R. (1996). Problemas básicos de la enseñanza en la Educación Secundaria. En *La Educación Secundaria Obligatoria: exigencias educativas de la comprensividad* (pp.15-30). Asturias: Centro Asociado de la UNED de Asturias.
- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Madrid: Ediciones ALJIBE.
- Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa: Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: Publicaciones M.C.P.E.
- Rigó, E. (2006). *Las Dificultades de Aprendizaje Escolar. Manual práctico de estrategias y toma de decisiones*. Barcelona: Ars Médica.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Tilstone, C., Florian, L. y Rose, R. (coord.). (2003). *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: EOS.

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. New York: UNESCO.

UNESCO (1995). *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Salamanca: UNESCO.

Zabalza, M. A. y Alberte, J. (coord.). (1991). Educación especial y formación del profesores. Santiago de Compostela: Tórculo.

ANEXO

| | |
|--|----|
| ANEXO I: Índice de tablas | 76 |
| Tabla 1. Aportaciones del Decreto 74/2007 sobre atención a la diversidad | 21 |
| Tabla 2. Valoración los ítems panel de expertos | 32 |
| Tabla 3. Ítems sugeridos por el panel de expertos | 35 |
| Tabla 4. Ítems del cuestionario | 36 |
| Tabla 5. Dimensiones en las que se agrupan los ítems | 38 |
| Tabla 6. Preguntas abiertas cuestionario | 39 |
| Tabla 7. Guión-Preguntas de la entrevista | 40 |
| Tabla 8. Categorías por variables | 45 |
| Tabla 9 . Datos personales, académicos y profesionales de la muestra | 47 |
| Tabla 10. Sexo de la muestra | 48 |
| Tabla 11. Edad de la muestra | 49 |
| Tabla 12. Titulación de la muestra | 49 |
| Tabla 13. Años de experiencia | 49 |
| Tabla 14. Años de experiencia en la ESO | 50 |
| Tabal 15. Años de antigüedad en el centro | 50 |
| Tabla 16. Porcentaje respuesta dimensión: institucional | 51 |
| Tabla 17. Porcentaje respuesta dimensión: Centro | 51 |
| Tabla 18. Porcentaje respuesta dimensión: Organización | 52 |
| Tabla 19. Porcentaje respuesta dimensión: Coordinación | 52 |
| Tabla 20. Porcentaje respuesta dimensión: Actitud profesorado | 53 |
| Tabla 21. Porcentaje respuesta dimensión: Formación | 54 |
| Tabla 22. Porcentaje respuesta dimensión: Seguimiento y evaluación | 54 |
| Tabla 23. Porcentaje respuesta dimensión: Recursos | 55 |
| Tabla 24. Categorías y contenido: Aspectos que facilitan la AD en la ESO | 56 |
| Tabla 25. Porcentajes de respuestas por categorías: aspectos que facilitan | 57 |
| Tabla 26. Opiniones “aspectos que facilitan la atención a la diversidad” | 57 |
| Tabla 27. Categorías y contenido: Aspectos que dificultan la AD en la ESO | 58 |
| Tabla 28. Porcentajes de respuestas por categorías: aspectos que dificultan | 59 |
| Tabla 29. Opiniones “aspectos que dificultan la atención a la diversidad” | 60 |
| Tabla 30. Categorías y contenido: Propuestas de mejora | 61 |
| Tabla 31. Porcentajes de respuestas por categoría: propuestas de mejora | 62 |
| Tabla 32. Opiniones “Propuestas de mejora” | 62 |
| Tabla 33. Categorías de análisis | 63 |
| Tabla 34. Respuestas “Art.22. Principios de Educación común y atención a la diversidad” | 67 |
| Tabla 35. Propuestas de mejora | 68 |
| | |
| ANEXO II: Índice de figuras | 76 |
| Figura 1. Tareas implicadas en el análisis de datos (Miles y Huberman, 1994) | 43 |

ANEXO III: Documento panel de expertos

Como experto/a en el campo de la Orientación Educativa, le invitamos a participar en un panel de expertos, que trata de valorar una serie de ítems que miden las actuaciones que se realizan respecto a la atención a la diversidad en centros la Etapa de Secundaria. Su tarea consistirá en analizar cuidadosamente cada uno de los ítems y valorar, en función de su contenido, si debe pertenecer a dicha escala. Si considera que el ítem debe ser reformulado, le agradeceríamos una nueva propuesta.

Su conocimiento en el campo de la Orientación nos será de gran ayuda por eso agradecemos su implicación y participación en el siguiente Panel de Expertos.

A continuación encontrará una tabla donde se especifica el enunciado del ítem, y tres opciones. Deberá marcar con una “X” la opción que considere entre las siguientes:

- SÍ : si se debe mantener en el cuestionario
- NO: no se debe mantener en el cuestionario
- R: Se debe reformular.

Al lado de la “R” aparece una columna en la que puede realizar sugerencias para reformular el ítem.

Igualmente, al final del documento aparecen una serie de casillas en blanco por si usted considera que sería necesario añadir algún ítem.

Muchísimas gracias por su colaboración.

| ÍTEMS | | SI | NO | R | |
|-------|--|----|----|---|--|
| 1. | El profesorado conoce la normativa sobre atención a la diversidad. | | | | |
| 2. | La CCP es el elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado. | | | | |
| 3. | La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado. | | | | |
| 4. | El Equipo Directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad. | | | | |
| 5. | El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...). | | | | |
| 6. | La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural. | | | | |
| 7. | El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible. | | | | |
| 8. | El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado. | | | | |
| 9. | Los Equipos Docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades. | | | | |
| 10. | El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad. | | | | |
| 11. | El centro establece reuniones de coordinación entre el profesorado que trabaja con el alumnado de NEE para realizar la planificación y el seguimiento de las adaptaciones. | | | | |
| 12. | En la coordinación con Servicios Sociales se llega a acuerdos que permiten adaptar la respuesta educativa desde el centro. | | | | |
| 13. | El desarrollo de Programas de Mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad. | | | | |
| 14. | Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado. | | | | |
| 15. | Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son suficientes. | | | | |
| 16. | Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas. | | | | |
| 17. | El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar. | | | | |
| 18. | La Administración educativa realiza una gestión de recursos humanos adecuada que permite dar una respuesta ajustada a la diversidad del alumnado. | | | | |

| | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|
| 19. | Las Programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado. | | | | |
| 20. | El asesoramiento que se realiza desde la Administración educativa sobre atención a la diversidad responde a las necesidades detectadas en tu centro. | | | | |
| 21. | Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo. | | | | |
| 22. | El profesorado tutor informa periódicamente a las familias sobre las dificultades de aprendizaje, medidas de atención a la diversidad... que se adoptan con sus hijos/as. | | | | |
| 23. | El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa. | | | | |
| 24. | La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado. | | | | |
| 25. | Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa. | | | | |
| 26. | Las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en tu centro (AF, Apoyo Ordinario...) favorecen la movilidad del alumnado. | | | | |
| 27. | El profesorado solicita al Departamento de Orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula. | | | | |
| 28. | El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra. | | | | |
| 29. | El desarrollo de actividades de sensibilización, talleres, etc. por parte de asociaciones, ONGDs, ... contribuyen a generar una cultura de respeto a la diversidad en el centro. | | | | |
| 30. | Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado. | | | | |
| 31. | Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado. | | | | |
| 32. | El profesorado desconoce la legislación en materia de atención a la diversidad. | | | | |
| 33. | La CCP se abstiene de establecer acuerdos sobre atención a la diversidad. | | | | |
| 34. | El PAT carece de medidas que favorezcan la atención personalizada del alumnado. | | | | |
| 35. | El Equipo Directivo se limita a garantizar los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad. | | | | |
| 36. | Los principios que se recogen en el PEC omiten las necesidades reales del alumnado (sociales, familiares, étnicas, lingüísticas...). | | | | |

| | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|
| 37. | La oferta de optativas en la Etapa se encuentra limitada por los recursos del centro. | | | | |
| 38. | En la distribución del alumnado en grupos prevalece el criterio organizativo sobre el pedagógico. | | | | |
| 39. | El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado. | | | | |
| 40. | Los Equipos Docentes discrepan sobre las medidas que se han de adoptar para dar una respuesta personalizada al alumnado. | | | | |
| 41. | El profesorado desconoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad. | | | | |
| 42. | El profesorado del alumnado con NEE carece de horario para coordinarse con los especialistas. | | | | |
| 43. | La coordinación con Servicios Sociales se limita al trasvase de información sobre las actuaciones que se llevan a cabo con el alumnado. | | | | |
| 44. | Los Programas de Mejora, innovación educativa... carecen de actuaciones dirigidas a la diversidad del alumnado. | | | | |
| 45. | Las medidas de atención a la diversidad que se recogen en la normativa proporcionan una respuesta desajustada a las necesidades del alumnado en mi centro. | | | | |
| 46. | La equipación del centro para atender a la diversidad es insuficiente. | | | | |
| 47. | La evaluación de las medidas de atención a la diversidad no es sistemática. | | | | |
| 48. | El centro carece de procedimientos para adoptar decisiones en materia de atención a la diversidad. | | | | |
| 49. | Los criterios utilizados por la Administración Educativa para dotar de recursos humanos son inadecuados, ya que no garantizan una respuesta ajustada a las necesidades de tu alumnado. | | | | |
| 50. | Las medidas de atención a la diversidad que se recogen en las Programaciones docentes omiten aspectos esenciales. | | | | |
| 51. | Desde la Administración educativa se plantean propuestas de intervención en materia de atención a la diversidad alejadas de la realidad educativa de tu centro. | | | | |
| 52. | Los órganos de coordinación docente cuestionan las medidas que se realizan para prevenir el absentismo. | | | | |
| 53. | Las reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades,... son insuficientes. | | | | |
| 54. | El centro carece de protocolos para realizar el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa. | | | | |

| | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|
| 55. | La formación del profesorado para dar una respuesta educativa a la diversidad del alumnado es inadecuada. | | | | |
| 56. | Las medidas de atención a la diversidad dificultan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa. | | | | |
| 57. | El alumnado con el que se adoptan medidas de atención a la diversidad de carácter preventivo (AF, Apoyo Ordinario,...), las mantiene a lo largo de la Etapa. | | | | |
| 58. | El profesorado prescinde de pedir asesoramiento al DO sobre métodos pedagógicos como el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje por descubrimiento... | | | | |
| 59. | El profesorado considera que forma parte de su trabajo el atender a la diversidad del alumnado. | | | | |
| 60. | Las actividades que se realizan en el centro por parte de asociaciones, ONGDs, etc. resultan inadecuadas para superar estereotipos, prejuicios sociales, discriminación... | | | | |
| 61. | Las medidas de atención a la diversidad imposibilitan que se generen expectativas positivas en el alumnado. | | | | |
| 62. | Las actividades complementarias y extraescolares omiten los principios de atención a la diversidad. | | | | |

SUGERENCIAS DE ÍTEMS

Si lo considera, agradecemos que nos sugiera ítems, que a su juicio, deberían formar parte de la escala.

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

Muchas gracias por su colaboración.

ANEXO IV: Carta solicitud de colaboración.

Estimados compañeros y compañeras:

Mi nombre es Mirian Miranda, orientadora del IES Arzobispo Valdés-Salas. Actualmente estoy realizando el “Master de Intervención e Investigación Socioeducativa” en la Universidad de Oviedo, por lo que tengo que realizar un trabajo de investigación. El título del trabajo es *“La atención a la diversidad en la ESO: Una mirada desde la orientación educativa”*.

El profesorado de Orientación Educativa, debido a nuestra formación y a las funciones que desempeñamos en los centros educativos, nos convierten en agentes que pueden aportar información relevante e informada sobre aspectos relativos a la atención a la diversidad. Por ello, el objetivo que pretendo con este estudio, es recoger la visión y consideración de los Orientadores y las Orientadoras sobre la situación de la atención a la diversidad en la Etapa de la ESO.

El motivo de este correo es solicitar vuestra colaboración. Se trata de rellenar un cuestionario que os enviaré por correo electrónico mediante un enlace a un formulario online. El cuestionario contiene una serie de ítems sociodemográficos, una escala Likert y tres preguntas abiertas. Para elaborar el cuestionario, he contado con la colaboración de los orientadores y orientadoras del Grupo de Trabajo Intercentros de Avilés . y cuya cumplimentación no os llevará más de 10 minutos. Conocer vuestras opiniones resulta imprescindible.

Para cualquier duda o aclaración podéis contactar conmigo a través del correo electrónico mmirandamorias@gmail.com.

Agradezco de antemano vuestra inestimable atención y colaboración.

Un cordial saludo,

Mirian Miranda Morais
IES Arzobispo Valdés-Salas

ANEXO V: Cuestionario.

“La atención a la diversidad en la ESO: una mirada desde la orientación educativa”

A continuación te vamos a presentar una serie de aspectos relacionados con la Orientación Educativa y la Atención a la Diversidad.

El objetivo del presente cuestionario es recoger su visión, como Orientador/a, sobre cuál es la situación de la atención a la diversidad en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Como profesional del ámbito de la Orientación Educativa resulta muy importante conocer su opinión sincera acerca de las situaciones planteadas. Las preguntas del cuestionario se refieren a la generalidad, con la idea de que lo cubran pensando en la tendencia general de lo que sucede en su centro respecto a las afirmaciones que a continuación se presentan.

Le agradecemos que responda con sinceridad, según su opinión profesional. El cuestionario es anónimo. No se trabajará con las respuestas individuales de cada persona, sino con el conjunto de los datos obtenidos.

DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Nombre del centro:

Nombre del Municipio donde se encuentra el centro:

Sexo: Hombre Mujer

Edad:

Formación: Psicología Pedagogía Psicopedagogía

Años de experiencia como Orientador/a:

De 1 a 5, De 6 a 10, De 11 a 15, De 16 a 20, De 21 a 25, Más de 25

Años de experiencia en la Etapa de la ESO:

De 1 a 5, De 6 a 10, De 11 a 15, De 16 a 20, De 21 a 25, Más de 25 Final del formulario

Años de antigüedad en el centro:

De 1 a 5, De 6 a 10, De 11 a 15, De 16 a 20, De 21 a 25, Más de 25

“La atención a la diversidad en la ESO: Una mirada desde la Orientación Educativa”

Basándose en la realidad educativa de su centro y según su punto de vista, indique el grado de acuerdo que usted tiene respecto a las siguientes afirmaciones.

Los ítems se presentan para ser valorados en una escala de cinco alternativas donde:

1= Muy en desacuerdo. 2= En desacuerdo. 3= Indiferente. 4= De acuerdo.

5= Muy de acuerdo

| ÍTEMS | Respuestas |
|--|-------------------|
| 1. El profesorado conoce la normativa sobre atención a la diversidad. | 1 2 3 4 5 |
| 2. La CCP funciona como elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado. | 1 2 3 4 5 |
| 3. La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado. | 1 2 3 4 5 |
| 4. El Equipo Directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad. | 1 2 3 4 5 |
| 5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...). | 1 2 3 4 5 |
| 6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural. | 1 2 3 4 5 |
| 7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible. | 1 2 3 4 5 |
| 8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado. | 1 2 3 4 5 |
| 9. Los Equipos Docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades. | 1 2 3 4 5 |
| 10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad. | 1 2 3 4 5 |
| 11. El centro establece reuniones de coordinación entre el profesorado que trabaja con el alumnado de NEE para realizar la planificación y el seguimiento de las adaptaciones. | 1 2 3 4 5 |
| 12. En la coordinación con Servicios Sociales se intercambia información relevante, de cara a mejorar la respuesta educativa del alumnado. | 1 2 3 4 5 |
| 13. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad. | 1 2 3 4 5 |
| 14. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado. | 1 2 3 4 5 |

| | |
|--|-----------|
| 15. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados. | 1 2 3 4 5 |
| 16. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas. | 1 2 3 4 5 |
| 17. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar. | 1 2 3 4 5 |
| 18. La Administración educativa realiza una gestión de recursos humanos adecuada que permite dar una respuesta ajustada a la diversidad del alumnado. | 1 2 3 4 5 |
| 19. Las Programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado. | 1 2 3 4 5 |
| 20. El asesoramiento que se realiza desde la Administración educativa sobre atención a la diversidad responde a las necesidades detectadas en tu centro. | 1 2 3 4 5 |
| 21. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo. | 1 2 3 4 5 |
| 22. El profesorado tutor informa periódicamente a las familias sobre las dificultades de aprendizaje, medidas de atención a la diversidad... que se adoptan con sus hijos/as. | 1 2 3 4 5 |
| 23. El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa. | 1 2 3 4 5 |
| 24. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado. | 1 2 3 4 5 |
| 25. Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa. | 1 2 3 4 5 |
| 26. Las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en tu centro (AF, Apoyo Ordinario...) favorecen que el alumnado alcance los objetivos del nivel que está cursando. | 1 2 3 4 5 |
| 27. El profesorado solicita al Departamento de Orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula. | 1 2 3 4 5 |
| 28. El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra. | 1 2 3 4 5 |
| 29. El desarrollo de actividades de sensibilización, talleres, etc. por parte de asociaciones, ONGDs, ... contribuyen a generar una cultura de respeto a la diversidad en el centro. | 1 2 3 4 5 |
| 30. Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado. | 1 2 3 4 5 |
| 31. Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado. | 1 2 3 4 5 |

| | |
|---|-----------|
| 32. El Equipo Directivo se limita a garantizar los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad. | 1 2 3 4 5 |
| 33. Los principios que se recogen en el PEC omiten las necesidades reales del alumnado (sociales, familiares, étnicas, lingüísticas...). | 1 2 3 4 5 |
| 34. La oferta de optativas en la Etapa se encuentra limitada por los recursos del centro. | 1 2 3 4 5 |
| 35. En la distribución del alumnado en grupos prevalece el criterio organizativo sobre el pedagógico. | 1 2 3 4 5 |
| 36. El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado. | 1 2 3 4 5 |
| 37. Los Equipos Docentes discrepan sobre las medidas que se han de adoptar para dar una respuesta personalizada al alumnado. | 1 2 3 4 5 |
| 38. El profesorado desconoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad. | 1 2 3 4 5 |
| 39. El profesorado del alumnado con NEE carece de horario para coordinarse con los especialistas. | 1 2 3 4 5 |
| 40. La coordinación con Servicios Sociales se limita al trasvase de información sobre las actuaciones que se llevan a cabo con el alumnado. | 1 2 3 4 5 |
| 41. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad no es sistemática. | 1 2 3 4 5 |
| 42. Desde la Administración educativa se plantean propuestas de intervención en materia de atención a la diversidad alejadas de la realidad educativa de tu centro. | 1 2 3 4 5 |
| 43. Los órganos de coordinación docente cuestionan las medidas que se realizan para prevenir el absentismo. | 1 2 3 4 5 |
| 44. Las reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades,... son insuficientes. | 1 2 3 4 5 |
| 45. El alumnado con el que se adoptan medidas de atención a la diversidad de carácter preventivo (AF, Apoyo Ordinario,...), las mantiene a lo largo de la Etapa. | 1 2 3 4 5 |
| 46. El profesorado considera una pérdida de recursos las medidas de atención a la diversidad que se destinan al alumnado que presenta poca motivación, interés... | 1 2 3 4 5 |
| 47. En el centro existe la posibilidad de realizar agrupamientos o fórmulas organizativas distintas a las ordinarias. | 1 2 3 4 5 |
| 48. Cuando las medidas de atención a la diversidad que se aplican a un alumno/a no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas. | 1 2 3 4 5 |
| 49. El profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre los materiales que utiliza en el aula. | 1 2 3 4 5 |

| | |
|---|-----------|
| 50. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad. | 1 2 3 4 5 |
| 51. El profesorado del centro participa en acciones formativas (grupos de trabajo, cursos, seminarios...) para actualizar conocimientos relativos a la atención a la diversidad. | 1 2 3 4 5 |
| 52. Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades... | 1 2 3 4 5 |
| 53. El profesorado sólo tienen en cuenta las calificaciones del alumnado a la hora de valorar la eficiencia de las medidas de atención a la diversidad (AF, Apoyo Ordinario...). | 1 2 3 4 5 |
| 54. Las familias participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as. | 1 2 3 4 5 |
| 55. El profesorado considera la mejora del alumnado respecto a la actitud de trabajo, asistencia... como criterios que se han de tener en cuenta al valorar la eficiencia de las medidas de atención a la diversidad. | 1 2 3 4 5 |

Partiendo de la realidad de tu centro, señala los aspectos que facilitan la atención a la diversidad en la ESO:

Aspectos, que a tu juicio, dificultan la atención a la diversidad en la ESO.

¿Qué propuestas de mejora realizarías?

MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

ANEXO VI: Conformación informada de participación en la entrevista.

Conformidad Informada para Participantes de Investigación

Siendo (fecha y hora), doña Mirian Miranda Morais explica a don/doña _____ el propósito de la investigación que está realizando y que lleva por título “*La atención a la diversidad en la ESO: Una mirada desde la Orientación Educativa*”. La meta de este estudio es realizar un diagnóstico de la situación de la atención a la diversidad en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros públicos del Principado de Asturias, a partir de las opiniones del profesorado de Orientación Educativa.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista, que tendrá una duración aproximada de 15-20 minutos. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará, con objeto de que se puedan transcribir la entrevista y las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntario. La información que se recoja será confidencial y sólo se usará en el marco de esta investigación, o en su caso, en investigaciones posteriores. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él.

Si acepta participar voluntariamente en esta investigación y da su consentimiento para ser que esta conversación sea grabada, a continuación debe dar su nombre y mostrar su conformidad de participar en la misma.

