

Universidad de Oviedo



Departamento de Ciencias de la Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO
DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

**La atención a la diversidad en la educación básica
en Asturias: la visión del profesorado de
orientación educativa**

Autora:

Mirian Miranda Morais

Directores:

Joaquín Lorenzo Burguera Condon

José Miguel Arias Blanco

2018



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español/Otro Idioma: La atención a la diversidad en la educación básica en Asturias: La visión del profesorado de orientación educativa	Inglés: Attention to diversity in basic school in Asturias: the vision of educational guidance teachers
2.- Autor	
Nombre: Mirian Miranda Morais	DNI/Pasaporte/NIE:
Programa de Doctorado: Educación y Psicología. Línea: Educación Inclusiva, Diversidad y Orientación.	
Órgano responsable:	

RESUMEN (en español)

El objeto de este estudio es conocer la opinión del profesorado de orientación educativa sobre cómo los centros públicos y privados concertados del Principado de Asturias responden a la diversidad en la educación básica, atendiendo a los principios de inclusión y equidad educativa, así como detectar aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en los centros e identificar propuestas de mejora.

Para ello se tomó como referencia la conceptualización y dimensiones recogidas en el *Index for Inclusion* (Booth & Inscow, 2011; Booth, Simón, Sandoval, Muñoz & Echeita, 2015); la revisión de estudios dirigidos a recoger la percepción sobre educación inclusiva, formación y práctica docente, respuesta a la diversidad (e.g. Arnáiz, 2009; Arnáiz & Azorín, 2014; Arnáiz et al., 2013, Azorín, 2017; Azorín, Arnáiz & Maquillón, 2011; Ferrandis et al., 2010; Moliner et al. 2008; Rodríguez, 2013) e investigaciones dirigidas a recoger la voz del profesorado de orientación educativa (Domínguez & López, 2010; Vázquez & López, 2017). También se analizó la normativa que regula la atención a la diversidad en el Principado de Asturias para contextualizar el estudio.

El optar por recoger la opinión del profesorado de orientación educativa viene justificado por su formación específica y el papel que desempeñan en los centros educativos. Dicho profesorado está en activo en centros públicos y privados concertados que imparten la educación básica. En base a los objetivos propuestos se optó por un diseño de método mixto. En primer lugar se procedió al diseño de un cuestionario *ad hoc* denominado IDEC-O, aplicado *on line*, cuyo proceso de elaboración y validación se llevó a cabo a través de un estudio Delphi en el que se contó con la participación de 9 profesionales de la orientación educativa. Dicho



cuestionario fue contestado por 143 profesionales que equivale a un 59,58% de la población objeto de estudio. Por último se llevaron a cabo dos grupos de discusión compuestos por 6 orientadoras que fueron seleccionadas atendiendo a su trayectoria profesional.

El análisis de los datos cuantitativos se realizó a través del programa IBM SPSS.20 para Windows con objeto de conocer las propiedades métricas de la escala Likert, conocer la opinión del profesorado de orientación educativa sobre cómo los centros educativos responden a la diversidad, y poner en relación su opinión en función de variables de identificación, laborales y relativas al centro. El análisis de los datos cualitativos se realizó con el Software de análisis cualitativo MXQDA (versión 18), para ello se empleó un proceso de categorización de datos atendiendo a variables y categorías previamente definidas que guiaron el proceso de selección y codificación de las unidades de registro.

Los resultados muestran que el IDEC-O cuenta con buenas propiedades métricas. Se encuentra una percepción de los profesionales de la orientación ligeramente positiva con respecto a cómo se da respuesta al principio de atención a la diversidad en los centros. Sobre todo en cuestiones como la actitud del profesorado hacía la diversidad, la colaboración y el liderazgo de los equipos directivos. Mientras que como aspectos peor valorados se refieren a la escasez de recursos y la inadecuada formación del profesorado. Los resultados cualitativos se encuentran en la misma línea; poniendo el acento la cultura y la política de centro como aspectos que pueden favorecer o dificultar la diversidad; y aportando propuestas de mejora como la sensibilización de la comunidad educativa en valores inclusivos, la importancia del trabajo en equipo y la participación de las familias.

Con este trabajo se contribuye a abrir nuevas líneas de investigación que permiten construir conocimiento de manera colaborativa contando con profesionales que forman parte de la realidad educativa; y permite definir líneas de actuación que contribuyan a hacer efectivo el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad.



RESUMEN (en Inglés)

This study makes a case for gathering feedback from educational guidance teachers on how public and charter schools in the Principality of Asturias are responding to diversity in basic education, taking into account the principles of inclusion and educational equity. It also seeks to identify practices that facilitate or hinder adequate attention to the needs of diversity in the centres and put forward proposals for improvement.

To that end, reference is made to the conceptualisation and dimensions listed in the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011; Booth, Simón, Sandoval, Muñoz & Echeita, 2015); review of studies on awareness of inclusive education, training and teaching practices, and response to diversity (e.g. Arnáiz, 2009; Arnáiz & Azorín, 2014; Arnáiz et al., 2013, Azorín, 2017; Azorín, Arnáiz & Maquillón; 201; Ferrandis et al., 2010; Moliner et al. 2008; Rodríguez, 2013) and research on educational guidance teachers (Domínguez & López, 2010; Vázquez & López, 2017).

The decision to gather feedback from educational guidance teachers is justified by their dedicated training and their role in education centres. These teachers are in active service in public and charter schools that provide basic education.

Based on the proposed targets, a mixed method was chosen. The first step was to design an on-line, ad hoc questionnaire called IDEC-O. It was prepared and validated through a Delphi study in which 9 educational guidance professionals participated. This questionnaire was completed by 143 professionals, which is equivalent to 59.58% of the population under study. Finally, two focus-group discussions were held. The 6 female counsellors that participated were selected based on their professional expertise.

The IBM SPSS.20 software for Windows was used to analyse quantitative data and identify the metric properties on the Likert scale, to get feedback from teaching guidance teachers on how the schools responded to diversity, and to pool their feedback based on identification, labour and centre-related variables.

Qualitative data was analysed using the MXQDA (v.18) software. To that end, data was classified according to pre-defined variables and categories which guided the selection and



coding process of registration units.

The results show that IDEC-O has good metric properties. Guidance professionals have a slightly positive perception on how diversity is addressed at schools, in particular, with regard to issues such as teachers' attitude towards diversity, and cooperation and leadership of management teams. The worst rated aspects were lack of resources and inadequate teacher training.

Qualitative results follow the same line, putting special emphasis on the existing culture and policies at the schools, in particular, practices that facilitate or hinder diversity. They also suggest improvements, including raising awareness among the education community about inclusive values, the importance of teamwork and family participation.

This work seeks to contribute to creating new lines of research to build knowledge collaboratively with professionals who are part of the educational community. It also allows defining lines of action that ensure the exercise of the right of students to quality education.

**SR. PRESIDENTE DE LA COMISIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA DE DOCTORADO
EN _____**

Universidad de Oviedo



Departamento de Ciencias de la Educación

PROGRAMA DE DOCTORADO
DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

**La atención a la diversidad en la educación básica
en Asturias: la visión del profesorado de
orientación educativa**

Autora:

Mirian Miranda Morais

Directores:

Joaquín Lorenzo Burguera Condon

José Miguel Arias Blanco

2018

Índice

Resumen	9
Abstract	11
Capítulo 1. Contexto y objetivos de la investigación	13
1. Introducción	13
2. Origen y justificación de la investigación.	16
3. Propósito del estudio.	22
4. Objetivos.	24
5. Aproximación metodológica.	26
Capítulo 2. La atención a la diversidad como derecho	31
1. Introducción	31
2. La atención a la diversidad en el marco de la educación inclusiva	31
2.1. Contextualización y enfoques de atención a la diversidad	31
2.2. Atención a la diversidad y educación inclusiva	36
2.3. Atención a la diversidad y equidad educativa	45
2.3.1. Concepto de equidad educativa	45
2.3.2. Enfoques teóricos de la equidad educativa	48
2.3.3. Atención a la diversidad en relación con la equidad educativa	49
3. La atención a la diversidad como derecho	53
3.1. Declaraciones e iniciativas mundiales	53
3.2. Repercusión de las declaraciones de principios en la legislación	56
3.3. La atención a la diversidad en Europa	58
4. La atención a la diversidad en las enseñanzas básicas en España	62
4.1. Conceptualización de las enseñanzas básicas en España	62
4.2. Base legal de la atención a la diversidad en el territorio nacional	63
4.3. Implicaciones organizativas y curriculares	66
5. La atención a la diversidad en el Principado de Asturias	67
5.1. Definición y principios de atención a la diversidad	68
5.2. Medidas de atención a la diversidad	69
Capítulo 3. Los centros educativos en la tarea de atender a la diversidad	73
1. Introducción	73
2. La escuela como organizaciones que aprenden	73
3. Enfoque ecológico-sistémico de la organización escolar	82
4. Organizaciones escolares inclusivas	84
4.1. Naturaleza y características de las escuelas inclusivas	85
4.2. Condiciones que favorecen la inclusión	88
4.3. Obstáculos para el desarrollo de la inclusión	91
4.4. Palancas de cambio.	93
5. El papel de los servicios especializados de orientación en los centros educativos	94

5.1. Origen de los servicios especializados de orientación en los centros educativos	95
5.2. Estructura, funcionamiento y ámbitos de actuación	96
6. Los Servicios especializados de orientación en el Principado de Asturias	98
6.1. Concepto, ámbitos, principios, funciones y niveles de intervención	99
6.2. Estructura y organización de los servicios especializados	101
Capítulo 4. Revisión de la literatura empírica	107
1. Introducción	107
2. Áreas y enfoques de investigación en atención a la diversidad	108
2.1. Diversidad e inclusión educativa y su relación con los conocimientos y las actitudes	108
2.2. Diversidad e inclusión educativa y su relación con las competencias docentes	111
3. Investigaciones en el contexto internacional, nacional y regional respecto a:	114
3.1. La atención a la diversidad en la educación básica	114
3.2. Respuesta de los centros educativos a la atención a la diversidad	120
3.3. Aspectos que favorecen y aspectos que son un obstáculo para la atención a la diversidad	123
3.4. Prácticas educativas inclusivas	124
Capítulo 5. Método.	131
1. Introducción	131
2. Propósito y objetivos	132
2.1. Propósito del estudio	132
2.2. Objetivos	132
3. Enfoque y diseño de la investigación	134
4. Contexto y participantes	137
4.1. Población	138
4.2. Selección y tamaño de la muestra	139
5. Variables e Instrumento	143
5.1. Definición y conceptualización de las variables	143
5.2. Cuestionario “Inclusión, Diversidad y Equidad. Cuestionario para orientadores y orientadoras (IDEC-O)”	145
5.2.1. Diseño y propiedades psicométricas del cuestionario de partida	146
5.2.2. Estudio Delphi	149
5.2.2.1. Participantes	149
5.2.2.2. Diseño y procedimiento	150
5.2.2.3. Resultados del estudio Delphi	152
5.2.3. Versión final del Cuestionario “Inclusión, Diversidad y Equidad. Cuestionario para orientadores y orientadoras (IDEC-O)”	158
6. Procedimiento	159
7. Grupos de discusión	161
7.1. Descripción de los grupos de discusión	161
7.2. Plan de acción	162
7.3. Desarrollo de las reuniones	163

8. Análisis de datos	165
8.1. Análisis de datos cuantitativos	165
8.2. Análisis de datos cualitativos	167
9. Triangulación metodológica	168
Capítulo 6. Resultados	171
1. Introducción	171
2. Propiedades métricas del Cuestionario IDEC-O	171
2.1. Evidencias de estructura interna	172
2.2. Consistencia interna	175
2.3. Estadísticos descriptivos de los ítems	175
3. Opinión del profesorado de orientación educativa sobre cómo los centros de educación básica responden a la diversidad a partir de los resultados obtenidos de la escala IDEC-O	176
3.1. Grado de acuerdo del profesorado de orientación educativa respecto a cómo los centros responden a la diversidad en la educación básica.	177
3.2. Opinión del profesorado de orientación educativa en relación con las categorías en las que se agrupan los ítems de la escala IDEC-O.	177
3.3. Diferencias respecto a la opinión del profesorado de orientación educativa en cuanto a la atención a la diversidad entre las etapas de EP y ESO.	183
4. Opinión del profesorado de orientación educativa respecto a la atención a la diversidad en relación a variables sociodemográficas y profesionales de la muestra; y variables de centro.	186
4.1. Diferencias en función de variables sociodemográficas	187
4.2. Diferencias en relación a las variables profesionales	188
4.3. Diferencias en relación con las variables referidas al centro educativo	194
5. Opinión del profesorado de orientación educativa sobre los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros; y propuestas de mejora	200
5.1. Opinión del profesorado de orientación educativa en el cuestionario IDEC-O respecto a los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad; así como propuestas de mejora	200
5.2. Opinión de las expertas de orientación educativa participante en los grupos de discusión respecto a los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad; así como propuestas de mejora	214
6. Semejanzas y diferencias en la opinión del profesorado de orientación educativa respecto a los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros de educación básica	223
Capítulo 7. Conclusiones y discusión	227
1. Introducción	227
2. Conclusiones	227
3. Discusión	232
4. Limitaciones	235
5. Recomendaciones para futuras investigaciones	236
Referencias Bibliográficas	239

Índice de Tablas	253
Índice de Figuras	255
Anexos	256

Resumen

El objeto de este estudio es conocer la opinión del profesorado de orientación educativa sobre cómo los centros públicos y privados concertados del Principado de Asturias responden a la diversidad en la educación básica, atendiendo a los principios de inclusión y equidad educativa, así como detectar aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en los centros e identificar propuestas de mejora.

Para ello se tomó como referencia la conceptualización y dimensiones recogidas en el *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011; Booth, Simón, Sandoval, Muñoz, & Echeita, 2015); la revisión de estudios dirigidos a recoger la percepción sobre educación inclusiva, formación y práctica docente, respuesta a la diversidad (e.g. Arnáiz, 2009; Arnáiz & Azorín, 2014; Arnáiz et al., 2013, Azorín, 2017; Azorín, Arnáiz & Maquillón, 2011; Ferrandis et al., 2010; Moliner et al. 2008; Rodríguez, 2013) e investigaciones dirigidas a recoger la voz del profesorado de orientación educativa (Domínguez & López, 2010; Vázquez & López, 2017). También se analizó la normativa que regula la atención a la diversidad en el Principado de Asturias para contextualizar el estudio.

El optar por recoger la opinión del profesorado de orientación educativa viene justificado por su formación específica y el papel que desempeñan en los centros educativos. Dicho profesorado está en activo en centros públicos y privados concertados que imparten la educación básica. En base a los objetivos propuestos se optó por un diseño de método mixto. En primer lugar se procedió al diseño de un cuestionario *ad hoc* denominado IDEC-O, aplicado *on line*, cuyo proceso de elaboración y validación se llevó a cabo a través de un estudio Delphi en el que se contó con la participación de 9 profesionales de la orientación educativa. Dicho cuestionario fue contestado por 143 profesionales que equivale a un 59,58% de la población objeto de estudio. Por último se llevaron a cabo dos grupos de discusión compuestos por 6 orientadoras que fueron seleccionadas atendiendo a su trayectoria profesional.

El análisis de los datos cuantitativos se realizó a través del programa IBM SPSS.20 para Windows con objeto de conocer las propiedades métricas de la escala Likert, conocer la opinión del profesorado de orientación educativa sobre cómo los centros educativos responden a la diversidad, y poner en relación su opinión en función de variables de identificación, laborales y relativas al centro. El análisis de los datos cualitativos se realizó con el Software de análisis cualitativo MXQDA (versión 18), para ello se empleó un proceso de categorización de datos

atendiendo a variables y categorías previamente definidas que guiaron el proceso de selección y codificación de las unidades de registro.

Los resultados muestran que el IDEC-O cuenta con buenas propiedades métricas. Se encuentra una percepción de los profesionales de la orientación ligeramente positiva con respecto a cómo se da respuesta al principio de atención a la diversidad en los centros. Sobre todo en cuestiones como la actitud del profesorado hacia la diversidad, la colaboración y el liderazgo de los equipos directivos. Mientras que como aspectos peor valorados se refieren a la escasez de recursos y la inadecuada formación del profesorado. Los resultados cualitativos se encuentran en la misma línea; poniendo el acento la cultura y la política de centro como aspectos que pueden favorecer o dificultar la diversidad; y aportando propuestas de mejora como la sensibilización de la comunidad educativa en valores inclusivos, la importancia del trabajo en equipo y la participación de las familias.

Con este trabajo se contribuye a abrir nuevas líneas de investigación que permiten construir conocimiento de manera colaborativa contando con profesionales que forman parte de la realidad educativa; y permite definir líneas de actuación que contribuyan a hacer efectivo el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad.

Abstract

This study makes a case for gathering feedback from educational guidance teachers on how public and charter schools in the Principality of Asturias are responding to diversity in basic education, taking into account the principles of inclusion and educational equity. It also seeks to identify practices that facilitate or hinder adequate attention to the needs of diversity in the centres and put forward proposals for improvement.

To that end, reference is made to the conceptualisation and dimensions listed in the Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011; Booth, Simón, Sandoval, Muñoz & Echeita, 2015); review of studies on awareness of inclusive education, training and teaching practices, and response to diversity (e.g. Arnáiz, 2009; Arnáiz & Azorín, 2014; Arnáiz et al., 2013, Azorín, 2017; Azorín, Arnáiz & Maquillón, 201; Ferrandis et al., 2010; Moliner et al. 2008; Rodríguez, 2013) and research on educational guidance teachers (Domínguez & López, 2010; Vázquez & López, 2017).

The decision to gather feedback from educational guidance teachers is justified by their dedicated training and their role in education centres. These teachers are in active service in public and charter schools that provide basic education.

Based on the proposed targets, a mixed method was chosen. The first step was to design an on-line, ad hoc questionnaire called IDEC-O. It was prepared and validated through a Delphi study in which 9 educational guidance professionals participated. This questionnaire was completed by 143 professionals, which is equivalent to 59.58% of the population under study. Finally, two focus-group discussions were held. The 6 female counsellors that participated were selected based on their professional expertise.

The IBM SPSS.20 software for Windows was used to analyse quantitative data and identify the metric properties on the Likert scale, to get feedback from teaching guidance teachers on how the schools responded to diversity, and to pool their feedback based on identification, labour and centre-related variables.

Qualitative data was analysed using the MXQDA (v.18) software. To that end, data was classified according to pre-defined variables and categories which guided the selection and coding process of registration units.

The results show that IDEC-O has good metric properties. Guidance professionals have a slightly positive perception on how diversity is addressed at schools, in particular, with regard to issues such as teachers' attitude towards diversity, and cooperation and leadership of management teams. The worst rated aspects were lack of resources and inadequate teacher training.

Qualitative results follow the same line, putting special emphasis on the existing culture and policies at the schools, in particular, practices that facilitate or hinder diversity. They also suggest improvements, including raising awareness among the education community about inclusive values, the importance of teamwork and family participation.

This work seeks to contribute to creating new lines of research to build knowledge collaboratively with professionals who are part of the educational community. It also allows defining lines of action that ensure the exercise of the right of students to quality education.

Capítulo 1

Contexto y objetivos de la investigación

1. Introducción

La atención a la diversidad como principio en el que se sustenta el sistema educativo y el reconocimiento de la educación inclusiva de calidad como derecho del alumnado como aparece recogido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, Boletín Oficial del Estado, BOE, de 4 de mayo de 2006) modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, BOE de 10 de diciembre de 2013), es una línea educativa en la que se han producido avances significativos en las últimas décadas respecto al reconocimiento de la educación inclusiva. Muestra de ello son los esfuerzos en visión y política educativa a nivel internacional realizada por distintos organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Estas instituciones se han encargado de marcar el rumbo en la exigencia de una educación de calidad para todos, poniendo especial atención en los más vulnerables. Esta visión a nivel internacional y en consonancia, de los países que se adhirieron a estas declaraciones internacionales, se ha materializado en la necesidad de que todos los sistemas educativos y las prácticas que se desarrollan en los centros tengan como objeto garantizar el derecho a recibir una educación de calidad y que por tanto, atienda a la diversidad del alumnado. Este hecho cobra más importancia, si cabe, en el tramo referido a la educación básica que en el caso del sistema de España abarca la escolarización obligatoria y gratuita en las etapas de educación primaria (EP) y educación secundaria obligatoria (ESO).

Teniendo en cuenta que el cumplimiento de este reto depende en gran medida de lo que acontece en los centros educativos y de los agentes que participan de manera directa en esta realidad, resulta de máximo interés el análisis de sus opiniones y percepciones para comprender y generar conocimiento conjunto que permita implementar procesos de mejora.

El estudio de la percepción del profesorado hacía la respuesta a la diversidad e inclusión ha sido un tema recurrente en investigación educativa (e.g. Arnáiz, 2009; Chiner, 2011; Ferrandis, Grau, & Fortes, 2010.; Torres, & Fernández, 2015). No obstante, cabe señalar que si bien la investigación se ha centrado en recoger principalmente la voz de docentes, son escasas las investigaciones, según Azorín (2017), que abordan de manera específica la recogida y análisis de la opinión de otros agentes educativos como familias, alumnado, asesores de la administración, o como es el caso de la investigación que se presenta, la voz del profesorado de orientación educativa. Por ello, en esta tesis doctoral se presenta un estudio que se centra en recoger la perspectiva de estos agentes que forman parte de la realidad educativa al tener en cuenta el papel y conocimiento derivado de su desempeño profesional en los centros, vinculado directamente al objeto de estudio que se aborda, atendiendo a la valía de la información derivada de la especificidad de su perfil y tomando como punto de partida el análisis y las conclusiones del realizado en un trabajo previo titulado “La atención a la diversidad en la ESO en Asturias: La visión del Profesorado de Orientación Educativa” (Miranda, 2013). Con objeto de contextualizar y profundizar en el análisis de la atención en los centros educativos del Principado de Asturias se decidió contar con la participación e implicación de orientadores y orientadoras en todo el proceso de investigación partiendo de su conocimiento y su experiencia respecto al objeto de estudio. En este sentido cabe hacer una mención especial a los compañeros y compañeras que forman parte de la actividad formativa del Grupo de Trabajo Intercentros de Avilés-Occidente del Principado de Asturias por su implicación desde el origen en el desarrollo de esta investigación.

Este primer capítulo se centra en una aproximación al objeto de estudio, tomando como referencia el trabajo previamente desarrollado y se expone la justificación del estudio atendiendo a la profundización en el marco teórico y empírico; y aludiendo a motivos profesionales y personales que han influido en la elección del tema a abordar. En base a los antecedentes planteados, se procede a señalar el propósito y los objetivos de investigación formulados para abordarlo. Para finalizar se ofrece un avance del planteamiento metodológico.

En el capítulo 2 y capítulo 3 se aborda el marco teórico respecto al objeto de estudio. El capítulo 2 se centra en la definición de la atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva, su reconocimiento como derecho en el marco internacional y nacional, así como la

contextualización de la atención a la diversidad en la educación básica en el sistema educativo español y en el Principado de Asturias.

El capítulo 3 recoge el papel de las organizaciones en su tarea de dar respuesta a la atención a la diversidad, el enfoque ecológico-sistémico de la organización escolar y la conceptualización de la organización escolar en el marco de la educación inclusiva. También se recoge en este capítulo aspectos referidos al papel que desempeñan los servicios especializados de orientación y el rol que juegan en materia de atención a la diversidad. Para finalizar se aborda el papel de los servicios de orientación educativa en el Principado de Asturias.

El capítulo 4 está dedicado a la revisión de la literatura empírica que se centra en el análisis de las principales líneas de investigación en materia de atención a la diversidad, el tratamiento de la atención a la diversidad en la educación básica, la tarea de los centros educativos de dar respuesta a la diversidad, y los factores que favorecen y facilitan la respuesta a la diversidad. También se pone el foco en las investigaciones centradas en recoger la opinión y actitud del profesorado respecto a la atención a la diversidad, la percepción de otros profesionales que forman parte de la comunidad educativa y en específicamente, la opinión del profesorado de orientación educativa.

El capítulo 5 aborda el diseño metodológico de la investigación. En el se concretan cuestiones referidas a la secuencia de investigación, la descripción de la población y participantes, la definición de las variables de estudio, las técnicas de recolección de datos y el proceso de diseño de del cuestionario elaborado “ad hoc”. También se hace referencia al procedimiento de recolección de datos a través de la técnica de encuesta y de los grupos de discusión, el tratamiento y análisis de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en el proceso, y por último, se hace referencia a la triangulación.

En el capítulo 6 se describen los resultados obtenidos en el proceso de investigación, estos se organizan a partir de la secuencia de objetivos planteados. En un primer momento se aportan los resultados cuantitativos obtenidos a través de la aplicación de la escala IDEC-O. En segundo lugar se presentan los resultados cualitativos obtenidos a partir del análisis de las preguntas abiertas del cuestionario IDEC-O y los grupos de discusión en los que participaron 6 orientadoras con un trayectoria destacable en el ámbito que nos ocupa. Para finalizar se reseñan las

conclusiones extraídas a través de la triangulación que se utilizó para contrastar los datos obtenidos de las diversas fuentes.

Por último, el capítulo 7 se encuentra dedicado a la discusión, conclusiones e implicaciones de la investigación, la recomendación de futuras líneas de investigación, así como las principales limitaciones y aportaciones del trabajo que se presenta.

2. Origen y justificación de la investigación

El origen y justificación de este trabajo viene determinado, en gran parte, por la inquietud personal y la trayectoria profesional de la propia investigadora como orientadora educativa. A lo largo de mi carrera he tenido la oportunidad de vivir en primera persona los avances en materia de atención a la diversidad en la educación básica, conociendo de manera directa los desafíos a las que se enfrentan los centros educativos en su día a día. La tarea de los centros en cuanto a dar respuesta a la atención a la diversidad garantizando el éxito académico de todo el alumnado resulta compleja. En este sentido, el desempeño del trabajo como orientadora me ha llevado a conocer desde otro prisma cómo se desarrollan estas prácticas en los centros escolares debido al rol que desempeñamos al ser elementos claves en el engranaje en materia de atención a la diversidad en los centros, así como la estrecha vinculación y compromiso con estos aspectos, compartidos con el conjunto de la comunidad educativa. y especialmente con mis compañeros y compañeras de la especialidad de orientación educativa.

Por tanto, es innegable que existen implicaciones personales en la investigación que tienen su origen en las reflexiones sobre la práctica compartidas con compañeros y compañeras de la especialidad de orientación educativa y que nos han hecho plantearnos la necesidad de generar conocimiento conjunto si queremos conseguir verdaderos cambios en las prácticas.

Estas inquietudes se materializaron en un Trabajo Fin de Máster titulado “La atención a la diversidad en la ESO en Asturias: La visión del Profesorado de Orientación Educativa” (Miranda, 2013). Este supuso un primera aproximación al objeto de estudio. La finalidad fue conocer la opinión de los orientadores y orientadoras sobre cómo los centros educativos del Principado de Asturias responden a la diversidad en la etapa de educación secundaria obligatoria a partir de la

importancia su participación en el diseño de un cuestionario “ad hoc” y su posterior aplicación (Miranda, Burguera & Arias; 2015), y que ha sido el germen del trabajo planteado en esta Tesis.

A su vez el profundizar en el estudio del marco conceptual, análisis normativo, y marco empírico de la atención a la diversidad supuso un cambio de mirada. Fruto de este primer acercamiento, se planteó como futura línea de investigación la necesidad de abordar el análisis de la opinión de estos profesionales al conjunto de la educación básica, al comprender las etapas de escolarización obligatoria y gratuita en las que se ha de garantizar el derecho a una educación de calidad para todo el alumnado, con objeto de indagar en la opinión de los orientadores y orientadoras sobre lo que acontece en los centros detectando propuestas de mejora que contribuyan a abordar esta cuestión en los centros educativos.

Las constantes transformaciones que se producen en la sociedad suponen una continua necesidad de cambio que tiene repercusiones directas en el ámbito educativo. Uno de los principales retos a los que se enfrenta el sistema educativo es conocer cómo se perciben las diferencias humanas, y sobre todo, cómo se organiza y responde a la diversidad en los centros escolares. Y es en este contexto en el que el reto de responder a la diversidad continúe siendo un tema recurrente en política e investigación educativa. En las últimas décadas se han producido avances significativos respecto a la conceptualización de la atención a la diversidad que ha ido evolucionando desde planteamientos basados en la normalización, caracterizados por la identificación del alumnado con necesidades educativas especiales y el diseño de programas y medidas específicas para atender al alumnado “diverso” (Arnáiz, 2017; Sánchez-Teruel & Robles-Bello, 2014) hasta los actuales planteamientos de la educación inclusiva que suponen “... un cambio global del sistema educativo, que afecta a todo el alumnado con un doble objetivo: conseguir el éxito de todos, sin excepciones, en la escuela; y luchar contra cualquier causa o razón de exclusión, en cualquiera de sus variantes de segregación y/o discriminación” (Muntaner, Rosselló & De la Iglesia, 2016: 33).

La necesidad de una educación inclusiva efectiva tiene su origen en la reivindicación del derecho a la educación y su interrelación con otros derechos humanos recogidos en tratados internacionales. Un hito importante en este camino, es el impulso iniciado a partir de los años 90 con en la iniciativa “Educación para todos” (Declaración de Jomtien, 1990) en el que se reivindica una educación universal para todos los niños y niñas; así como los logros en la reclamación de los derechos para las personas con discapacidad entre los que cabe reseñar la

Declaración de Salamanca (1994) y la Convención internacional sobre derechos de las personas con discapacidad (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 2006) ratificada por el estado español en el año 2008 (BOE, número 96 de 21 de abril de 2008), cuyo artículo 24, referido a la educación, pone el acento en la necesidad de hacer efectivo este derecho sin discriminación sobre la base de la igualdad de oportunidades garantizando un sistema de educación inclusivo que se hace extensible a la totalidad del alumnado.

En consonancia el sistema educativo en España, regulado por la LOE (2006) modificada por la LOMCE (2013), refrenda estos derechos al reconocer la equidad, la inclusión, y la atención a la diversidad como principios fundamentales que deben regir la enseñanza para proporcionar a todo el alumnado una educación ajustada a sus características y necesidades, haciendo especial hincapié en los más vulnerables.

De todo ello podemos concluir que en materia de política educativa existe un consenso a nivel internacional respecto a la concepción de la educación como un bien público y común, un derecho humano fundamental y la base para garantizar el logro de otros derechos.

En torno a esta idea, se han desarrollado trabajos de gran relevancia que han servido de guía para el planteamiento de esta investigación, entre ellos cabe destacar los desarrollados por Ainscow, M; Booth, T; Dyson, A. & otros (2006) *Desarrollo de escuelas Inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*; Arnáiz (2003) *Educación Inclusiva: una escuela para todos* que han contribuido a avanzar en el camino hacia una escuela inclusiva; Booth y Ainscow (2011) *Index for Inclusion*; y Greñas (2011) *Actuaciones de éxito en el marco de las escuelas europeas*, en el que se recogen los resultados del primer año de trabajo del Proyecto INCLUD-ED. En todas ellas se apuesta por la diversidad como valor y el reconocimiento de la educación como derecho humano.

A pesar del consenso y los avances realizados se pone de relieve que estos planteamientos siguen presentando un desafío que a la hora de trasladarse a la práctica, al arrastrar cuestiones que no han sido superadas en el camino hacia la educación inclusiva como el garantizar el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad (e.g. Echeita, 2013; Echeita & Verdugo, 2005; Simón & Echeita, 2013; UNESCO, 2015a; UNESCO, 2015b).

Lo mismo ocurre al revisar las investigaciones que se desarrollan en este ámbito. En su mayoría se centran en conocer la opinión, actitud y creencias del profesorado sobre la educación inclusiva, en los que se analiza, entre otros aspectos, cuestiones relativas a la formación y práctica docente, respuesta a la diversidad y valoración de las medidas de atención a la diversidad (Arnáiz, 2009; Arnáiz & Azorín, 2014; Arnáiz, Martínez, De Haro & Escarbajal, 2013; Domínguez & López, 2010; Vázquez & López, 2017; Moliner, Sales, Traver & Fernández, 2008; Rodríguez, 2013). En todas las investigaciones consultadas a la vez que se constata una actitud positiva respecto a la diversidad, se plantea que aún quedan cuestiones en las que avanzar para que los centros desarrollen prácticas educativas inclusivas (e.g. estructura y organización escolar, la formación del profesorado, la implementación de metodologías activas las medidas de atención a la diversidad y la escasez de recursos). En ellas se recogen cuestiones a superar relativas a la concepción y organización de los centros educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la actitud y formación del profesorado, la respuesta a la diversidad en la práctica docente, y la efectividad de las medidas.

Es necesario señalar la escasez de investigaciones específicas dirigidas al profesorado de orientación educativa, por ello cabe hacer una mención especial a los estudios desarrollados por Domínguez & López (2010); y Vázquez & López (2017) destinados a recoger la opinión de los orientadores sobre la atención a la diversidad en educación primaria y secundaria, respectivamente. En cuanto a la etapa de Educación Primaria el estudio realizado Domínguez & López (2010) se centró en conocer el funcionamiento de la atención a la diversidad en los centros de primaria. Para ello elaboraron un cuestionario “ad hoc” que fue contestado por 140 Jefes de Departamento de Orientación de la Comunidad de Galicia. Los resultados muestran que a pesar de que existe una actitud positiva hacia la diversidad, no siempre se materializan en la práctica educativa encontrándose limitaciones respecto a la implicación de la comunidad educativa, la flexibilidad metodológica, mostrando la tendencia del profesorado hacia una mentalidad segregadora e insuficiente formación, entre otras.

También se ha tomado en consideración el reciente trabajo realizado por Vázquez & Varela (2017) en el que se aborda la percepción del profesorado de orientación educativa sobre el diagnóstico educativo en la educación secundaria. Para realizar este estudio utilizaron el *Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares* EVADIE (Biencinto-López, González-Barbera, García-García, Sánchez-Delgado & Madrid-Vivar, 2009) que fue aplicado a 75 responsables del Departamento de

Orientación de la Comunidad de Galicia. Entre sus resultados advierten cómo los aspectos que estos perciben como menos deseables son los relacionados con un pensamiento segregador, que ya debería de estar superado. A su vez manifiestan que existe un cambio de concepción respecto al diagnóstico, ya que la búsqueda de identificación de las necesidades se realiza con objeto de buscar respuestas educativas ajustadas; y estiman que existe una tendencia en los centros educativos de enseñanza secundaria que camina hacia la inclusión del alumnado.

De todo ello podemos concluir, que existe la necesidad de abordar nuevos enfoques que supongan un cambio en la concepción de la educación en general y en el sistema escolar en particular como plantea Bartolomé (2017). Y es por ello, que con objeto de adecuar esta investigación a la práctica se optase por contar con la participación del profesorado de orientación educativa en el diseño de investigación implicando directamente a los profesionales del ámbito educativo (Azorín, 2017), ya que la mayor parte de esta investigación proviene del contexto universitario.

Atendiendo al marco descrito, a la hora de plantear esta investigación se tomó como referencia la conceptualización que se describe en el marco de valores de la educación inclusiva y las dimensiones de análisis planteadas en el Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2011; Booth, Simón, Sandoval, Muñoz & Echeita, 2015) y que se concretan en el análisis de la cultura de centro, la política y la práctica docente. También se ha tomado como referencia el análisis de instrumentos diseñados para el estudio de la atención a la diversidad (Azorín, 2017; Azorín, Arnáiz & Maquillón; 2017) en los que se hace referencia a la necesidad de recoger información acerca de variables relativas al centro, la adecuación y evaluación de la respuesta a la diversidad en los centros educativos y aspectos relativos a la formación docente.

Con objeto de desarrollar una investigación ajustada respecto a lo que acontece en las prácticas educativas y atendiendo a los planteamientos expuesto, se tuvo muy en cuenta la normativa que regula la atención a la diversidad en las etapas de EP y ESO en el Principado de Asturias. En este sentido se hace necesario señalar que en esta comunidad autónoma no existe un desarrollo legislativo específico en la materia. Las referencias fundamentales son el Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (Boletín Oficial del Principado de Asturias, BOPA, de 30 de agosto de 2014) y el Decreto 43/2015, de 10 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 30 de junio de 2015). Estos dos decretos desarrollan en el Principado de Asturias lo establecido en la legislación de ámbito estatal, Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE , de 1 de marzo de 2014) y Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE , de 3 de enero de 2015), por el que se desarrolla el currículum a partir de la implantación de la LOMCE (2013). En ambos se señala que “la atención a la diversidad tenderá a que todo el alumnado alcance los objetivos establecidos con carácter general” (artículo 20.3 del Decreto 82/2014, de 28 de agosto y artículo 16.2 del Decreto 43/2015, de 10 de junio) y se regirá por los “principios de calidad, equidad e igualdad de oportunidades, normalización, integración e inclusión escolar, igualdad entre mujeres y hombres, no discriminación, flexibilidad, accesibilidad universal y cooperación de la comunidad educativa” (artículo 20.2 del Decreto 82/2014, de 28 de agosto y artículo 16.2 del Decreto 43/2015, de 10 de junio).

Y es por ello, que en el marco de esta tesis se partió de la definición de **atención a la diversidad** que se recoge en la normativa, en la que se entiende como “(...) la orientación de la práctica educativa a dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado” (artículo 20.1 del Decreto 82/2014, de 28 de agosto y artículo 16.1 del Decreto 43/2015, de 10 de junio). Asimismo, se parte de la concepción de la LOMCE (2013) al entender la orientación educativa y profesional como un medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores de todo el alumnado, y el papel que desempeñan los servicios especializados de orientación educativa como “(...) mecanismos creados para promocionar la equidad, es decir, ayudar en la tarea compleja de alcanzar los objetivos propios del éxito para todos, a través de prácticas pedagógicas caracterizadas por la inclusión y la justicia social” (Sánchez-Santamaría & Ballester, 2014, p. 94).

Todo lo anterior justifica la elección del profesorado de orientación educativa como agente informante, y de manera específica atendiendo a dos cuestiones claves. La primera es que se trata de los únicos agentes en los centros educativos que cuentan con una formación inicial y de acceso al cuerpo docente específica en esta materia. La segunda viene determinada por el rol que desempeñan en el centro, ya que entre sus competencias profesionales (Vélaz-De-Medrano, Manzanares, López Martín & Manzano-Soto, 2013) y sus funciones, recogidas en el contexto de esta investigación en el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula

la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias (BOPA, de 29 de diciembre de 2014), se encuentra la responsabilidad de colaborar de manera activa en la planificación, seguimiento, implementación y evaluación de la respuesta a la diversidad en los centros basada en los principios de inclusión y equidad educativa.

El trabajo realizado en esta Tesis pretende contribuir al conocimiento de lo que acontece en las prácticas educativas, puesto que en su planteamiento se recoge la opinión del profesorado de orientación educativa en base a un diseño de investigación en el que se ha contado con su participación activa (Arnaiz, 2017). Otro aspecto a enfatizar es la adecuación del estudio al contexto de investigación, en el que se ha atendido al marco teórico que defiende la educación inclusiva, el marco normativo estatal y autonómico, las características organizativas y curriculares de las etapas de EP y ESO que comprenden la educación básica, y a la estructura organizativa de los centros y los Servicios Especializados de Orientación (SEO) del Principado de Asturias.

3. Propósito del estudio.

La atención a la diversidad o la gestión de la diversidad en los centros educativos es una tarea muy compleja en la que están involucradas diversas cuestiones como las características de los centros educativos, el diseño y desarrollo curricular de las etapas que conforman la enseñanza básica, la cultura y gestión que se realiza en los centros con respecto a la diversidad, aspectos vinculadas a las prácticas y formación docente, así como la adecuación de las propias medidas y seguimiento que se realiza.

El propósito de este trabajo, es analizar a partir del papel que desempeña el profesorado de orientación educativa como asesor en materia de atención a la diversidad en los centros educativos, y de manera específica, conocer su opinión acerca de lo que acontece en los escenarios educativos de los centros del Principado de Asturias que imparten la educación básica.

Para ello, se tomaron como punto de partida una serie de cuestiones: ¿cuál es la opinión de las orientadoras y los orientadores sobre cómo los centros educativos de EP y ESO atienden a la diversidad?; ¿existen diferencias en la opinión de orientadores y orientadoras respecto a cómo los centros responden a la diversidad en relación a las etapas de EP y ESO?; ¿existen diferencias

en su opinión acerca de cómo los centros responden a la diversidad en función de su edad, sexo y formación?; ¿existen diferencias en el grado de acuerdo sobre cómo se responde a la diversidad de los centros en función de variables socio-profesionales como: tipo del servicio especializado de orientación (SEO), ocupar cargos en el SEO y/o en el equipo directivo (ED), años de experiencia profesional, años de antigüedad en el centro?; ¿existen diferencias de opinión en relación a variables relacionadas con el centro educativo como el número de alumnado, número de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, recursos personales del SEO, participación del centro en programas institucionales y en actividades de formación relacionadas con la atención a la diversidad?; ¿qué aspectos facilitan y dificultan la atención a la diversidad en los centros? y ¿qué propuestas de mejora consideran necesario implementar para mejorar la respuesta a la diversidad en los centros?.

Con el estudio que se presenta se trató de dar respuesta a los interrogantes planteados, contando con el conocimiento específico y entendiendo el papel que el profesorado de orientación educativa desempeña en la gestión de la atención a la diversidad en los centros educativos. Como se señaló con anterioridad, el trabajo se centró en la educación básica (EP y ESO) al comprender las etapas educativa en las que el alumnado ha de estar escolarizado de manera obligatoria, esto implica que se trata de una etapa universal, y por tanto, en la que hay una mayor diversidad de alumnado al que hay que proporcionar una respuesta ajustada, garantizando su éxito académico y su derecho a recibir una educación de calidad. Partiendo de esta premisa es necesario que los centros escolares, en el marco de su autonomía de centro, articulen todas las medidas necesarias para atender a la diversidad del alumnado en aras a mejorar sus resultados. Y es por todo ello, que profundizar en la opinión de profesionales expertos en atención a la diversidad y a su vez conocedores de lo que acontece en la realidad educativa, aporta datos relevantes sobre el estado de la cuestión e información valiosa para determinar ámbitos y propuestas de mejora que contribuyan a la mejora de la calidad educativa.

De acuerdo con este propósito, se plantearon los objetivos de investigación que se recogen a continuación.

4. Objetivos

Los objetivos de la investigación desarrollada se han ido exponiendo de manera implícita en los apartados anteriores, pero resulta importante plantearlos de manera concreta para clarificar los fines y metas abordadas en el estudio.

Antes de proceder a la concreción de los objetivos cabe mencionar que estos se encuentran sujetos a concepciones construidas desde la propia experiencia como orientadora y de las reflexiones compartidas con compañeras y compañeros del ámbito de la orientación acerca de los retos a los que nos enfrentamos en materia de atención a la diversidad en los centros educativos del Principado de Asturias. Si bien el conocimiento de la profesión y el contar con la voz de estos profesionales en el proceso de investigación ha resultado fundamental para ajustar y contextualizar las metas del mismo, cabe señalar que el punto de partida para la concreción del objeto de estudio surge de la revisión conceptual y empírica realizada previamente en el desarrollo del Trabajo Fin de Máster, y la posterior revisión abordada en el proceso de elaboración del marco teórico de esta Tesis.

Reseñadas estas cuestiones, se pasa a establecer los fines y metas que han dirigido este trabajo. Por ello en primer lugar, se definió el propósito del estudio:

“Conocer la opinión del profesorado de orientación educativa sobre cómo los centros públicos y privados concertados del Principado de Asturias responden a la diversidad en la educación básica, educación primaria y educación secundaria obligatoria, atendiendo a los principios de inclusión y equidad educativa, así como detectar aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en los centros e identificar propuestas de mejora.”

El fin del trabajo planteado resulta de una gran dimensión, por lo que se consideró necesario concretarlo en varios objetivos generales que a su vez han sido desglosados en objetivos específicos con ánimo de operativizar y definir la secuencia de tareas a realizar con la finalidad de dar respuesta a la meta del estudio. En la Tabla 1 se recogen los objetivos generales y específicos atendiendo a la meta de investigación.

Tabla 1.

Definición de objetivos generales y específicos de la investigación

Objetivos generales	Objetivos específicos
<p>Objetivo 1. Diseñar un instrumento “ad hoc” válido y fiable de recogida de información que permita la indagación acerca de la opinión y percepción del profesorado de orientación educativa sobre la respuesta a la diversidad en centros de educación básica en el Principado de Asturias.</p>	<p>Objetivo 1.1. Contextualizar y adecuar a los nuevos requerimientos de la investigación el instrumento elaborado “ad hoc” en el marco del Trabajo Fin de Máster (Miranda, 2013) que fue sometido a un análisis de fiabilidad y validez tras su aplicación en una prueba piloto en la que participaron 51 orientadores y orientadoras de secundaria en el Principado de Asturias (Miranda et. al, 2015) a través de la profundización en el marco conceptual, normativo y empírico.</p> <p>Objetivo 1.2. Conceptualizar y operativizar las variables objeto de análisis con el fin de recoger información válida y fiable sobre aspectos socio-demográficos y profesionales de la muestra; características de los centros; el constructo de “Respuesta a la diversidad en los centros de educación básica” a través de la definición de las facetas o categorías y el diseño de ítems que componen la escala Likert; aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad y el diseño de preguntas e ítems de diversa tipología que dieron lugar a un primer borrador del cuestionario.</p> <p>Objetivo 1.3. Examinar la validez de contenido y de constructo del instrumento a través de un estudio Delphi.</p> <p>Objetivo 1.4. Determinar la fiabilidad o consistencia interna del constructo de “Respuesta a la atención a la diversidad en los centros de educación básica” compuesto por los ítems de la escala Likert.</p>
<p>Objetivo 2. Conocer la opinión del profesorado de orientación educativa sobre cómo los centros de educación básica del Principado de Asturias responden a la diversidad en la educación básica atendiendo los ítems que componen la escala Likert.</p>	<p>Objetivo 2.1. Conocer el grado de acuerdo del profesorado de orientación educativa respecto a cómo los centros responden a la diversidad en la educación básica.</p> <p>Objetivo 2.2. Analizar cómo los centros responden a la diversidad atendiendo a las facetas o categorías definidas en el marco conceptual de la escala Likert: cultura de centro; política de centro; práctica docente; formación; y evaluación.</p> <p>Objetivo 2.3. Estudiar si existen diferencias respecto a la opinión del profesorado de orientación educativa en cuanto a la atención a la diversidad entre las etapas de EP y ESO.</p>
<p>Objetivo 3. Analizar si existe relación entre la opinión que el profesorado de orientación educativa muestra respecto a al constructo “Respuesta a la atención a diversidad en la educación básica” en relación a variables sociodemográficas y profesionales de la muestra; y variables referidas al centro.</p>	<p>Objetivo 3.1. Estudiar si hay relación respecto a su opinión en relación a variables sociodemográficas de la muestra como edad, sexo y formación inicial.</p> <p>Objetivo 3.2. Analizar si existe relación entre la opinión de estos profesionales atendiendo a variables profesionales correspondientes a los años de experiencia en orientación educativa, antigüedad en el centro, tipo de servicio de orientación educativa y profesional, y desempeño de cargos directivos y cargos en el Departamento de Orientación.</p> <p>Objetivo 3.3. Estudiar si hay relación entre su opinión sobre la atención a la diversidad en los centros atendiendo a variables de centro como número de alumnado y alumnado de NEAE; recursos especializados de apoyo; formación en atención a la diversidad; participación en Contrato-Programa; programas institucionales; y actividades de formación e innovación</p>
<p>Objetivo 4. Detectar aspectos que dificultan y facilitan la atención a la diversidad en los centros e identificar propuestas de mejora respecto a variables del centro</p>	<p>Objetivo 4.1. Analizar la opinión de las orientadoras y los orientadores para detectar aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros; así como identificar propuestas de mejora.</p> <p>Objetivo 4.3. Analizar la opinión de orientadoras expertas respecto las propuestas de mejora a desarrollar en los centros.</p>

educativo, y respuesta a la diversidad, tomando como referencia las categorías descritas en la conceptualización del constructo de atención a la diversidad.

Objetivo 5. Detectar semejanzas y diferencias en cuanto a los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros del Principado de Asturias a través de una triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos a lo largo de la investigación.

Objetivo 5.1. Estudiar semejanzas y diferencias en la opinión del profesorado de orientación educativa sobre aquellos aspectos que facilitan la atención a la diversidad.

Objetivo 5.2. Analizar semejanzas y diferencias en la opinión del profesorado de orientación educativa sobre aquellos aspectos que dificultan la atención a la diversidad.

5. Aproximación metodológica

Para dar respuesta al propósito y objetivos planteados en la investigación se optó por un enfoque metodológico integral que responde al de un diseño de métodos mixto al caracterizarse por combinar distintas técnicas e instrumentos de recogida de información de carácter cuantitativo y cualitativo (Pereira, 2011) concretamente la técnica de encuesta (Martínez, 2007) y los grupos de discusión (Gil, 1993).

En la primera parte de la investigación se utilizó la técnica de encuesta dada su idoneidad para recoger información sobre dos tipos de datos fundamentales en el camino de dar respuesta a los objetivos de investigación planteados “1) aquellos relacionados con características sociodemográficas como la edad, niveles académicos o profesionales, sexo, etc. y 2) opiniones, actitudes, intereses, motivaciones, intenciones, deseos o conductas personales de los sujetos que responden, que es la información que realmente necesita el investigador.” (Martínez; 2007: p. 58). En una fase previa y con objeto de adecuar el cuestionario elaborado “ad hoc” en el marco del Trabajo Fin de Máster (Miranda, 2013; Miranda et. al, 2015) las nuevas exigencias de la investigación se ahondó en la revisión del marco conceptual y normativo, procediendo a la modificación de su estructura y contenido. Este proceso dio lugar a un borrador del instrumento que posteriormente fue sometido a un riguroso proceso de diseño y validación del instrumento a través de un estudio Delphi (López-Gómez, 2018) en el que participaron 9 orientadores y orientadoras que forman parte de una actividad de formación docente denominada Grupo de Trabajo de Orientación Educativa de Avilés-Occidente. Resultado de este proceso se obtuvo el

cuestionario “ad hoc” denominado “Inclusión, Diversidad y Equidad. Cuestionario para orientadores y orientadoras (IDEC-O)” del que se realizaron tres versiones en función del servicio de orientación; y la etapa o etapas educativas que se impartían en el centro para facilitar el procedimiento de recogida de información. A través del cuestionario se recogió información cuantitativa y cualitativa en torno a las variables de estudio planteadas relativas a aspectos socio-demográficos y profesionales de la muestra, centro educativo, respuesta a la diversidad en los centros de enseñanza básica, aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad, e identificación de propuestas de mejora.

La muestra invitada a participar se correspondió con la población de orientadores y orientadoras en activo en centros públicos y privados concertados que imparten la educación básica en Asturias (N=240) obteniéndose una participación significativa (N=143) que representan el 59,58% del profesorado al que se le envió el cuestionario IDEC-O, contando con la colaboración del Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería del Principado de Asturias.

Con objeto de profundizar en el estudio de los datos cualitativos recogidos a través de las preguntas abiertas del cuestionario se consideró de interés utilizar la técnica de grupo de discusión al tratarse de una metodología idónea para ser empleada de manera conjunta a técnicas como el cuestionario, y al facilitar recogida de información que abra la posibilidad de la triangulación de datos (Gil, 1993). Se llevaron a cabo dos grupos de discusión a fin de ahondar en el discurso del profesorado de orientación educativa en cuanto a su opinión sobre aquellos aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en los centros, así como identificar propuestas de mejora. En este proceso se contó con la participación de 6 orientadoras expertas en la materia atendiendo a su experiencia profesional en las etapas que comprenden la educación básica y contar con trayectoria profesional destacable. La investigadora actuó como moderadora. El primer grupo de discusión tenía por objeto ahondar en el análisis de los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros de enseñanza básica. El segundo grupo de discusión se dedicó a identificar propuestas par a mejorar la respuesta a la diversidad de los centros.

Finalizado el proceso de recolección y análisis de datos se procedió a realizar una triangulación (Aguilar & Barroso, 2015; Cisterna, 2005) que se centró en describir semejanzas y

diferencias en cuanto a los resultados obtenidos a lo largo de la investigación sobre los aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en los centros.

En cuanto al análisis de datos, se utilizaron distintos procedimientos en función de la naturaleza de los datos obtenidos. El análisis de los datos cuantitativos obtenidos a través del cuestionario IDEC-O se realizó a través del programa IBM SPSS para Windows (versión 20) con objeto de conocer las propiedades psicométricas de la escala Likert en cuanto a la validez y fiabilidad; conocer la opinión del profesorado de orientación educativa acerca de cómo los centros educativos responden a la diversidad en la práctica atendiendo a la cultura del centro, las políticas, prácticas docentes, formación del profesorado; y evaluación. Asimismo, permitió comparar la opinión de las orientadoras y los orientadores acerca de la respuesta a la diversidad entre etapas (EP y ESO). La recogida de datos a través del cuestionario también permitió poner en relación la opinión de este profesorado en función de variables de identificación (e.g.: edad, género, estudios), variables laborales (e.g. antigüedad en el centro, cargos en el equipo directivo...) y analizar la existencia de relaciones entre variables de centro (e.g. tamaño, recursos, participación en programas de innovación...).

Respecto a los datos cualitativos debemos señalar que estos se obtuvieron a través de dos vías: las preguntas abiertas del cuestionario y los grupos de discusión sobre los aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad; así como las propuestas de mejora. El análisis de datos cualitativos se realizó con el Software de análisis cualitativo MXQDA (versión 18). Para ello se utilizó un proceso de categorización de los datos atendiendo a variables y categorías de análisis previamente definidas y a partir de las que se procedió a la selección y codificación de las unidades de registro. Esto ha permitido facilitar la organización y posterior triangulación de los resultados obtenidos en las distintas fases de la investigación.

Antes de finalizar es necesario hacer explícito el compromiso de este estudio **con las normas éticas** en investigación educativa. A este respecto, se han tomado como referencia las consideraciones expuestas por la American Psychological Association, APA (2010) respecto a las normas éticas en investigación y publicaciones, así como las recomendaciones aportadas por autores como Buendía & Berrocal (2001) y Opazo (2011). Atendiendo a estos aspectos, se han planificado de manera específica procedimientos para asegurar la autonomía en la participación, se garantizó la confidencialidad y el anonimato, se facilitó información acerca de los propósitos del estudio, utilización de los datos y difusión de los resultados obtenidos a lo

largo del proceso. Además de lo anteriormente expuesto, en el caso de los grupos de discusión, las participantes firmaron un consentimiento informando al utilizar medios audiovisuales para el registro de la información.

Consideramos que los resultados obtenidos en el estudio han permitido obtener una información contextualizada respecto a la opinión y precepción del profesorado de orientación educativa en cuanto a cómo los centros de educación básica del Principado de Asturias responden a la diversidad. Contar con su participación en todo el proceso del estudio permitió contextualizar el diseño de la investigación e instrumentos de recogida de información a las particularidades que regulan las prácticas que se desarrollan en materia de atención a la diversidad en los centros educativos del Principado de Asturias.

Si bien se trata de una aproximación interesante, los resultados han de ser tomados con cautela atendiendo a diversas razones. En primer lugar, este estudio se realizó con una muestra representativa de la población en el Principado de Asturias, por lo que los hallazgos están limitados a esta zona geográfica y por tanto, no son necesariamente representativos de la opinión del profesorado de otras poblaciones. Asimismo, debe tenerse en cuenta el carácter voluntario de las personas participantes, que aunque constituyen una muestra representativa de la población, sus opiniones pueden diferir del resto de profesorado no participante. Por ello sería de interés ampliar y profundizar en el análisis de los datos obtenidos y el análisis en base a características emergentes que contribuyan a la mejora de las práctica educativas. En segundo lugar, debe plantearse el interés de recoger la voz de otros agentes implicados en la tarea educativa como profesorado, familias, alumnado, asesores, inspección, personal no docente, agentes comunitarios, que permitan ahondar en el análisis de la realidad atendiendo a las diferentes miradas que participan de esta realidad compleja.

De acuerdo con lo expuesto, el trabajo desarrollado en esta tesis doctoral, y que se presenta en este capítulo, trata de contribuir a las líneas de investigación educativa en materia de atención a la diversidad y educación inclusiva. Para ello se tomó como referencia las necesidades y retos planteados en el marco conceptual y en las distintas investigaciones consultadas. La finalidad del trabajo realizado es conocer cómo los centros del Principado de Asturias resuelven la tarea de responder a la diversidad en la educación básica recogiendo la visión de profesionales que formasen parte de la cotidianeidad de los centros, y es por ello que se optó por recoger la profesorado de orientación educativa del Principado de Asturias al entender que la información

que nos aporta resulta fundamental y puede contribuir a la implementación de prácticas educativas inclusivas en los centros educativos al tratarse de profesionales comprometidos e implicados directamente en este proceso. La transformación de las prácticas ha de ser impulsada por las personas que forman parte de las mismas, y por tanto, resulta clave generar investigación contando con la implicación activa de la comunidad educativa.

Capítulo 2

La atención a la diversidad como derecho

1. Introducción

En este segundo capítulo se realiza un recorrido histórico-legislativo sobre cómo se ha abordado la atención a la diversidad en el contexto educativo en función de cómo ha ido evolucionando respecto a su conceptualización y su tratamiento en el marco escolar. El recorrido abarca desde el momento en el que comienza a utilizarse este término hasta nuestros días con el objetivo de clarificar qué entendemos actualmente por atención a la diversidad desde el enfoque de la educación inclusiva. Para finalizar se describe el marco de la atención a la diversidad en las etapas que comprenden la enseñanza básica, abordando de manera específica su tratamiento en el Principado de Asturias con ánimo de clarificar el contexto de esta investigación.

2. La atención a la diversidad en el marco de la educación inclusiva

2.1. Contextualización y enfoques de atención a la diversidad

Desde que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en adelante, UNESCO) proclamara en la *Declaración de Salamanca* (1994) la inclusión como el instrumento más efectivo para la educación de todas las niñas, niños y jóvenes en el sistema escolar, la apuesta por la educación inclusiva y los distintos enfoques de atención a la diversidad han adquirido cada vez mayor importancia a nivel nacional e internacional (e.g. Chiner, 2011; Echeita, 2001; Muntaner, 2000).

Chiner (2011) sitúa el auge de la Psicología experimental en el siglo XIX lleva a la pérdida de protagonismo de la orientación médica, que había sido el dominante durante años, y que

relegaba a las personas con discapacidad a instituciones asistenciales, para dar paso a una perspectiva en la que se otorga importancia a la idea de *diagnóstico y tratamiento psicopedagógico* y *vinculándose la Educación Especial a la Psicología primero y a la Pedagogía después*. Durante la primera mitad del S. XX, el *concepto de deficiencia* incluía las características de innatismo y de estabilidad a lo largo del tiempo. Esta concepción determinista del desarrollo considera el trastorno como un problema inherente al infante, lo que conlleva *la necesidad de diagnóstico preciso del trastorno* para conocer en qué centro escolarizar a cada alumno o alumna, y *el surgimiento de las escuelas de Educación Especial* que se van extendiendo y consolidando como “la mejor alternativa” para este alumnado.

En los años 40 y 50 empieza a cuestionarse el origen constitucional de los trastornos y *se abren camino las posiciones ambientalistas y conductistas*, dominantes en el mundo psicológico. Se siguen usando las pruebas de inteligencia pero ya se comienza a tener en cuenta las influencias sociales y culturales. Se abre paso la concepción de que *la discapacidad puede estar motivada por ausencia de estimulación adecuada o por procesos de aprendizaje incorrectos*.

Paralelamente, las escuelas de Educación Especial (en lo sucesivo, escuelas de EE) continúan extendiéndose. La universalización de la oferta educativa en los países desarrollados conduce a considerar más positiva la existencia de esos centros o clases debido al número de alumnado y a la posibilidad de una atención educativa más especializada.

A partir de los *años 60*, se produce un movimiento de enorme fuerza impulsado desde ámbitos sociales muy variados que va a provocar profundas transformaciones en el campo de la Educación Especial y posteriormente de la atención a la diversidad en general.

Bank-Mikkelsen, por aquel entonces director del Servicio Danés para el Retraso Mental, lanza un nuevo principio al que denomina “Normalización” que recoge la normativa danesa en 1959 en el que se proclama la idea de que *"La posibilidad de que las personas con Discapacidad Intelectual lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible"* (Bank-Mikkelsen, 1975:17). Diez años después, en 1969, será B. *Nirje*, director ejecutivo de la *Asociación Sueca para Niños Retrasados*, quien desarrolle en este principio.

El progresivo auge del principio de Normalización, junto a una serie de factores como la legitimación de las políticas de integración dio lugar a una nueva orientación en atención a la diversidad caracterizada por la demarcación de claras fronteras entre la acción educativa especial y la psicológica, y por su desarrollo fuertemente enraizado en lo didáctico y lo organizativo.

El principio de Normalización comienza a tener una importante presencia en la formulación de políticas de intervención sobre la discapacidad y su principal consecuencia será la presentación en el Reino Unido en 1978 del documento conocido como "Informe Warnock". Su publicación tuvo un gran impacto en el cambio de la concepción de la Educación Especial en muchos países, incluido España.

El informe Warnock (1978) plantea el principio de la integración en el ámbito escolar. En este documento se manifiesta que *"todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela ordinaria de su localidad, sin posible exclusión"*. Pero va más allá al cuestionarse la identidad de las personas con una discapacidad que derive en limitación de aprendizaje, diciendo de ellos que presentan una necesidad especial y que, por lo tanto, precisan también atenciones especiales, pero respetando el derecho a la educación dentro del sistema ordinario. Además, aportó un concepto interactivo de las necesidades, que se entienden como producto de la interacción entre las características de la persona y las del contexto escolar.

Un aspecto a tener muy en cuenta en la contextualización del principio de integración educativa, así como en el reconocimiento de derechos en materia de legislación educativa en los países occidentales, es el papel del movimiento colectivo y de las familias de las personas con diversidad funcional en esta reivindicación consiguiendo avances significativos que repercuten en garantizar los derechos de todo el alumnado.

En la Tabla 2 se presenta la normativa que recoge estos planteamientos en algunos países del mundo occidental:

Tabla 2.

Leyes de integración escolar en diversos países

País	Marco legal	Descripción
Inglaterra y Gales	<i>Ley de Educación para los Niños con Discapacidad</i> (1970)	La provisión de servicios para el alumnado con discapacidad intelectual pasa a ser responsabilidad del Departamento de Educación y no del Departamento de Salud.
	<i>Ley de Educación</i> (1981)	Establece el marco legislativo para el concepto de necesidad educativa especial (NEE) y sustituye las categorías de discapacidad incorporadas en la Ley de Educación de 1944
	<i>Ley de Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad</i> (2001)	Introduce la obligación de educar a los niños con NEE en escuelas ordinarias, siempre que sea compatible con los deseos de la familia y la provisión de educación eficiente
Estados Unidos	<i>Sección 504 de la Ley de Rehabilitación</i> (1973)	Establece un sistema de programas de rehabilitación vocacional para las personas con discapacidad y prohíbe su discriminación en todo tipo de programas y actividades
	<i>PL 94-142, Ley de Educación para el Alumnado con Discapacidad</i> (1975)	Regula la educación de todos los niños y jóvenes con discapacidad en escuelas públicas de todo el país
	<i>Ley de Educación para Individuos con Discapacidad</i> (IDEA, 1990)	Reformula la PL 94-142 de 1975. Garantiza el derecho a la educación de los niños y jóvenes con discapacidad
	<i>Ley Americana de Discapacidad</i> (ADA, 1990)	Regula el acceso a todo tipo de programas, servicios y actividades de empleo público y privado, así como las telecomunicaciones
Francia	<i>Ley de Orientación a favor de las Personas con Discapacidad</i> (1990)	Abandona el concepto clásico de asistencia y extiende la protección a personas de todas las edades, además de aplicarse a la educación, el empleo, la seguridad social y la accesibilidad a edificios. Según esta ley, la integración constituye una obligación a nivel nacional
	<i>Ley para la Igualdad de Derechos y Oportunidades, Participación y Ciudadanía de las Personas con Discapacidad</i> (2005)	Garantiza que las personas con discapacidad y aquellas con condiciones médicas especiales tengan acceso a la educación, la formación ocupacional y a la educación superior
España	<i>Ley 13/1982, de Integración Social del Minusválido (LISMI)</i> , 1982	Establece los principios básicos de atención a las personas con discapacidad en todos los ámbitos, entre ellos el educativo, según los principios de normalización, sectorización e integración
	<i>Ley 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo</i> (LOGSE, 1990)	Marca el final de la educación especial como modalidad de educación paralela al sistema educativo ordinario, estableciendo un único sistema bajo un currículum común. Considera la integración como algo intrínseco al sistema educativo e introduce el concepto de NEE
Italia	<i>Ley n.º 118/1971</i>	Reconoce el derecho de las personas con discapacidad a asistir a los centros educativos

<i>Ley n.º 517/1977</i>	ordinarios, superando el régimen de segregación
<i>Ley n.º 104, Marco de Ley para la Asistencia, la Integración Social y el Derecho de las Personas con Discapacidad (1992)</i>	Concreta la ley de 1971 y exige que se disponga para todos los alumnos con discapacidad el apoyo educativo que requieran sus necesidades Recoge la mayoría de las medidas legislativas antidiscriminatorias desde 1970 a 1990. Considera la diversidad como un recurso y tiene como objetivo atender las necesidades del alumno con el servicio adecuado

Fuente: Chiner (2011)

La atención a la diversidad y los distintos enfoques teóricos han reflejado los cambios que se han producido en los principios, valores y creencias que sustentan su conceptualización, así como la respuesta educativa que ha acompañado a los cambios. La manera de entender y atender a la diversidad en el contexto educativo se ha centrado en torno a dos posturas antagónicas (Jiménez-Rodrigo, & Guzmán-Ordaz, 2016; Muntaner, 2000; Muntaner et al., 2016). Por un lado, las que se fundamentan en la lógica de la homogeneidad, propias del modelo de integración. Este enfoque se centra en la categorización del alumnado en torno a sus diferencias y su respuesta educativa se basa en el diseño de programas y medidas específicas para atender al alumnado “diverso”. Y por otro lado, los planteamientos del modelo de educación inclusiva, que se basan en la lógica de la heterogeneidad reconociendo y aceptando la diversidad de todas las personas sin pretender igualarlas ni cambiar sus características.

En este último modelo la respuesta educativa trata de ajustar el contexto educativo y desarrollar estrategias que respondan adecuadamente a todas las personas. Esto supone un cambio de mirada respecto a las denominadas “necesidades educativas especiales”, ya que en este marco deben concebirse en interrelación con la respuesta que se le ofrece al alumnado desde el sistema educativo. Así, es la escuela la que tiene que adaptarse a las personas, y no a la inversa (Ainscow et al. 2006; Arnáiz & Azorín, 2014; Booth & Ainscow, 2011; Dueñas, 2010; Echeita, 2013; Simón & Echeita, 2013).

A este respecto, encontramos diversos trabajos que refrendan que la educación inclusiva se constituye como la opción más adecuada para afrontar la atención a la diversidad en los sistemas educativos en el momento actual, puesto que defiende los derechos humanos y hace suyos los principios de igualdad, equidad y justicia social (e.g. Ainscow et al. 2006; Booth &

Ainscow, 2011; Jiménez-Rodrigo & Guzmán-Ordaz, 2016; Muntaner et. al, 2016; Sánchez-Santamaría & Ballester, 2014).

2.2. Atención a la diversidad y educación inclusiva

Desde los años 90 del pasado siglo han ido apareciendo diferentes formulaciones de inclusión, algunas de las cuales se recogen en la Tabla 3 (Chiner, 2011:48):

Tabla 3.

Definiciones de inclusión

Autor	Definición
Meyer, Harry y Sapon-Shevin (1997)	Conjunto de prácticas no discriminatorias ni excluyentes basadas en las características individuales y de grupo
Forest y Peapoint (1992)	Forma de tratar la diferencia y la diversidad
Rouse y Florian (1996)	Las escuelas inclusivas son organizaciones para la resolución de problemas sobre la diversidad que ponen el énfasis en el aprendizaje de todos los estudiantes
Uditsky (1993)	Conjunto de principios que garantizan que el estudiante, independientemente de sus características, sea visto como una persona valiosa y necesitada en la comunidad escolar
Clark, Dyson y Milward (1995)	Paso adelante hacia la ampliación de la responsabilidad de los centros ordinarios, dando cabida a una mayor diversidad
Ballard (1995)	Las escuelas inclusivas imparten un currículo mediante ajustes organizativos que son diferentes de aquellos empleados por las escuelas que excluyen a los que no aprenden como la mayoría
Potts (1997)	Aumento de la participación y disminución de la exclusión de los contextos sociales comunes
Sebba (1996)	Proceso por el que una escuela intenta responder a todos los alumnos como individualidades reconsiderando la organización de su currículo y su impartición
Thomas (1997)	Una escuela inclusiva es aquella que acepta a todos los alumnos

Fuente: Chiner (2011)

En todas estas definiciones se comparten dos rasgos fundamentales, por un lado la concepción de la diversidad como un elemento inherente al ser humano, incluso enriquecedor,

y por otro lado, la necesaria responsabilidad de los sistemas educativos de no excluir a ningún alumno o alumna basándose en sus diferentes características.

Además, conviene recordar el carácter polisémico del concepto de diversidad, pleno de matices que van a condicionar el desarrollo de las políticas y prácticas, tanto en el contexto educativo como en los contextos sociales, educativos, culturales, etc. (Gómez, 2012).

Así, Muntaner señala que la diversidad es un “(...) *concepto polivalente en una doble perspectiva educativa y social que surge por la necesidad de atender las necesidades de cada alumno/a fruto de la heterogeneidad de los mismos*” (2000: 4). Esta idea, compartida por Gómez (2012), asume que el mejor concepto de diversidad es el que entiende la misma como la suma de todos los rasgos que presenta cada ser humano:

(...) en la actualidad se relaciona con una nueva visión que pone el foco en la consideración de las diferencias de los estudiantes en los procesos educativos, en cuanto a raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual (...), que va más allá de las necesidades de apoyo específico en educación... (Gómez, 2012: 18-19)

El concepto de diversidad al que nos acabamos de referir, alude principalmente a los rasgos particulares de cada persona, rasgos que hacen que cada individuo sea distinto. De la mutua relación entre individuos diversos surge el enriquecimiento mutuo, colectivo, y no solo de la diversidad entre alumnado, sino también entre profesores, padres y madres, etc. (Gómez, 2012).

La educación inclusiva, que busca principalmente la equidad educativa en el marco de la consideración y la atención a la diversidad de los alumnos y las alumnas, ha sido abordada desde diversas perspectivas¹, Chiner (2011) señala las siguientes:

- **Perspectiva ética:** concibe la inclusión en general y la inclusión educativa en particular como un derecho que asiste a todos los seres humanos independientemente de su condición. Esta perspectiva, refrendada mundialmente por la *Declaración de Salamanca*

¹ Perspectivas que, si bien aportan matices diferenciadoras, constituyen un todo que debe ser tenido en cuenta de forma integral, no como si se trataran de compartimentos académicos estancos.

(UNESCO, 1994), ha sido apoyada por diversos autores (Ballard, 1994; Corbett, 1996; Lipsky y Gartner, 1996).

- **Perspectiva social:** intenta superar el paradigma médico tradicional, al entender que es la sociedad en su conjunto la que genera las identidades de las discapacidades físicas, intelectuales, psíquicas, etc. Según esta perspectiva, las personas que tienen *determinadas limitaciones* deben ser valoradas como sujetos que pueden realizar contribuciones positivas a la sociedad y la escuela, como el resto del alumnado en particular y la ciudadanía en general.
- **Perspectiva organizativa:** fundamental en el marco de la educación inclusiva, debido a que ésta se encuadra en un sistema que necesita ser organizado de manera eficaz para dar respuesta a las necesidades diversas del alumnado. La cuestión es construir escuelas que sean tan heterogéneas como eficaces.
- **Perspectiva comunitaria:** adopta como punto de partida la premisa de que la escuela, en cuanto que institución educativa, constituye una comunidad con suficiente autonomía para encarar la inclusión de todo el alumnado diverso de una forma colaborativa y también creativa.
- **Perspectiva investigadora:** trata de buscar nuevas formas de investigación que posibiliten la participación de los protagonistas de la investigación, el alumnado, en todo el proceso. Consiguientemente, se trata básicamente de romper el rol de profesorado/investigador —agentes activos del proceso— y alumnado —agentes pasivos.

Vistas todas estas perspectivas sobre la atención a la diversidad en el marco de la educación inclusiva, es pertinente definir la inclusión como un movimiento ideológico que trasciende la dimensión estrictamente educativa y que tiene como pretensión, desde una perspectiva universal, la consecución de la igualdad social. Partiendo de la premisa de que la diversidad es inherente al ser humano, más que ser un problema esta debería ser considerada como un valor. Este cambio de enfoque respecto a la concepción de las diferencias implica un cambio en las políticas y organización de las respuestas sociales y educativas. El aceptar este enfoque de la heterogeneidad supone que es la sociedad y el sistema educativo el que debe hacer el esfuerzo de realizar los ajustes y cambios necesarios para garantizar el derecho de las personas a participar en igualdad.

La educación inclusiva ha sido definida de múltiples maneras, si bien, algunos trabajos como los realizados por Simón y Echeita (2013), Florian (2005) y Ainscow *et al.* (2006), han sido fundamentales para delimitar este polisémico concepto. De ahí que en la tabla Tabla 4 se recojan algunas de las aportaciones más interesantes de estos autores:

Tabla 4.

Definiciones de educación inclusiva, por Florian (2005) y Ainscow *et al.* (2006)

<i>Florian (2005)</i>	<i>Ainscow et al. (2006)</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Ser uno con el otro, cómo enfrentarse a la diversidad, a la diferencia. • Un conjunto de principios que garantizan que el alumno con discapacidad sea visto como un miembro valioso de la comunidad • Un movimiento hacia la ampliación de las posibilidades de las escuelas • Escuelas que ofrecen un currículo al alumnado a través de una planificación organizacional distinta a la de las escuelas que tradicionalmente han excluido a los alumnos por su condición particular • Escuelas en cuanto que organizaciones de resolución de problemas diversos. Misión común: dar prioridad al aprendizaje de todo el alumnado • Todos los alumnos y las alumnas son miembros de pleno derecho y las clases tienen que adaptarse a sus necesidades • Los procesos mediante los cuales una escuela trata de dar respuesta a los alumnos reconsiderando su currículo y sus prestaciones • Escuelas que aceptan a todos los niños y las niñas, al margen de su estatus o de sus condiciones personales 	<ul style="list-style-type: none"> • La inclusión en cuanto que preocupación por los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales • La inclusión como respuesta a las prácticas de exclusión tradicionales • La inclusión con relación a todos los grupos susceptibles de ser excluidos en los modelos tradicionales • Por ende, inclusión en cuanto que escuelas para todos y todas. Educación para todos en el sentido de lo planteado por la UNESCO • Inclusión como enfoque de principios y en el conjunto de la sociedad

Fuente: Simón y Echeita (2013)

En opinión de Simón y Echeita (2013:6), Ainscow *et al.* (2006) han sido capaces de sintetizar las recomendaciones de la UNESCO en materia de educación inclusiva en el marco de la atención a la diversidad:

(...) Estos autores se refieren a la inclusión educativa como un proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso.

Son varias las dimensiones que deben tenerse en cuenta a la hora de considerar las distintas maneras de concebir la educación inclusiva en relación con la atención a la diversidad (Simón y Echeita, 2013):

- La población como objeto de preocupación. En esta dimensión, los dos aspectos radicalmente opuestos son la inclusión educativa de todo el alumnado, por una parte, y la inclusión de un grupo de específico de alumnos y alumnas, considerados de riesgo, por otra.
- La naturaleza del proceso educativo. Los principios que se complementan aquí son, por ejemplo, los generales —como la equidad educativa— y los prácticos, de aula —como la accesibilidad para el alumnado con necesidades especiales.
- La dimensionalidad del proceso educativo. Aquí se interconectan dos tipos de dimensiones: las dimensiones interdependientes (como la participación en el aula o el aprendizaje permanente) y las dimensiones puntuales (la presencia sería una de ellas).
- El carácter procesual del proceso educativo. El carácter procesual del proceso de educación implica tanto las metas alcanzables en el futuro como las posibilidades actuales de todo el alumnado en relación con todo el entramado educativo.
- El foco de la educación. Este foco tiene que ver tanto con todo el sistema o entramado educativo como con las prácticas de aula propiamente dichas.
- La amplitud de las transformaciones socioeducativas necesarias. Aquí la dicotomía es clara, o la escuela se plantea transformaciones superficiales, formales, moderadas, o apuesta clara y decididamente por transformaciones a largo plazo, profundas, radicales.

A la hora de definir la inclusión en el mundo educativo en relación con la atención a la diversidad, hay que tener en cuenta además una serie de preceptos o principios (Simón & Echeita, 2013):

La inclusión es un principio educativo general que tiene que ver con valorar y reconocer la diversidad humana. Esta diversidad comprende todos los aspectos relacionados con el sistema educativo. En consecuencia, la inclusión debe concebirse en cuanto que proceso sistemático. Ya que la inclusión es un proceso (sistemático), es un error interpretarla como una suerte de hecho puntual o de nivel que se alcanza en un cierto tiempo.

En realidad, la inclusión constituye un proceso relacionado con la tarea de aplicar y mantener en el tiempo toda clase de innovaciones y mejoras que redunden positivamente en el alumnado

diverso. La pretensión fundamental de la inclusión es maximizar la participación, el aprendizaje y el rendimiento de todo el alumnado. Por supuesto, la inclusión educativa implica necesariamente la presencia, el lugar en el que es educado el alumnado. Pero no basta con esto, sino que es imprescindible hablar de calidad de las experiencias educativas en el aula, de preocupación por el bienestar individual y grupal del alumnado y de reconocimiento, valoración y aceptación del mismo en cuanto que miembros activos de la comunidad (participación), así como de asegurar el conocimiento de todos para su posterior inclusión profesional y social.

Tomar en consideración la participación, la calidad, la presencia y el aprendizaje en el marco de la educación inclusiva entraña asumir que el fin de la acción educativa sobre el alumnado coadyuva a asegurar su calidad de vida en el presente y en el futuro. Otra variable en juego, de suma importancia para el proceso inclusivo es el conjunto de barreras o facilitadores/recursos para la inclusión. El objetivo último y nuclear pasa por implementar procesos de mejora dirigidos a superar progresivamente todas las barreras educativas detectadas. Dichas barreras, que son las que dificultan y en muchos casos impiden el ejercicio real de los derechos (concretamente el derecho a una educación de calidad e inclusiva), están formadas por las creencias y actitudes que los agentes educativos encuentran en el proceso; creencias y actitudes que se traducen en prácticas, líneas y culturas de escuela² que se aplican tanto para un alumno o grupo de alumnos, como para el conjunto del alumnado en general (Simón y Echeita, 2013).

Las barreras educativas, al combinarse con los condicionantes sociales, culturales y por supuesto individuales, pueden provocar problemas en relación con la participación en el sistema, la presencia o el rendimiento escolar propiamente dicho; problemas que tienen que se concretan principalmente en discriminación, marginación, exclusión y, finalmente, fracaso y abandono escolar.

Con objeto de descubrir cuáles son las barreras —y los recursos o facilitadores, que son lo contrario de las barreras, efectivamente— es indispensable reunir las evidencias que posibiliten la identificación del ámbito en que se dan las barreras. Aunque previamente a entrar en esta

² “(...) con cultura escolar, nos referimos a los valores y a las creencias compartidas, o no, por parte de la comunidad educativa de manera más o menos explícita (por ejemplo, sobre la valoración de la diversidad del alumnado, la importancia del sentido de comunidad, la relación entre equidad y calidad, el papel de las familias, la forma de entender la evaluación, el aprecio por la colaboración entre docentes o, entre otros muchos aspectos, cómo desarrollar las competencias básicas del currículo)” (Simón y Echeita, 2013:8).

materia, conviene aclarar y matizar que la inclusión es siempre una aspiración para llegar a incluir toda la diversidad del alumnado que aprende. Aunque además,

(...) la inclusión por un principio básico de justicia distributiva, pone un énfasis particular en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión, o fracaso escolar.

Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos que se encuentren en mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad (debidas a ingresos económicos, sexo, pertenencia étnica, discapacidad, idioma u otros factores de desventaja), estén en nuestro foco de atención (al igual que el resto de alumnos), para que, siempre que sea necesario, se adopten medidas que permitan asegurar su presencia, participación y aprendizaje. (Simón & Echeita, 2013:8-9).

Tal y como explican ambos autores, lo más destacable de esta definición de inclusión con relación a la diversidad del alumnado es que posibilita el reconocimiento de en qué punto se encuentra cada agente o variable educativos: desde el país, en su conjunto, hasta el docente en particular, pasando por la comunidad educativa en general en torno a las políticas y prácticas educativas que se apliquen.

Además, tal definición proporciona un marco de referencia para el proceso educativo y, en cierta medida, una suerte de hoja de ruta educativa. Ello se encuadra, a su vez, en directrices educativas a nivel internacional de la UNESCO, que en su reunión 48 de 2008 demostró asumir y buscar el desarrollo de la educación inclusiva como un principio rector general para todos los agentes que participan directa o indirectamente en el mundo educativo (Simón & Echeita, 2013).

No obstante, hay que tener en cuenta que todo marco de referencia que se adopte para definir la inclusión educativa partirá de la siguiente premisa o limitación: la inclusión educativa es siempre necesariamente relativa, limitada.

Lo anterior implica que no se puede definir ni aplicar una política de inclusión educativa que asegure la presencia plena de todo el alumnado en un centro escolar, que garantice el aprendizaje efecto e individualizado de todas las competencias necesarias para la inclusión social y profesional, todo ello desde la participación real y permanente (Simón & Echeita, 2013).

Por ello, las políticas de inclusión educativa deberán, partiendo de la presencia, el aprendizaje y la participación, tener en cuenta todas las diferencias del alumnado, siendo conscientes en todo momento de que ciertas prácticas o dinámicas podrán beneficiar a unos

pero perjudicar a otros. En este sentido, son varios los factores que determinan de una forma u otra la resolución de lo que Simón & Echeita (2009:9) denominan “dilema de las diferencias”.

Aclarada esta cuestión, podemos identificar algunos de los ámbitos en los que se dan las barreras a la inclusión:

- Las inercias propias de los sistemas educativos y los centros escolares; inercias relativas a la burocracia y a la significación relativa que suelen tener las reformas educativas por regla general.
- La concepción que defienden los educadores en relación con por qué, para qué, para quién, cómo, cuándo y dónde enseñar/evaluar.
- Las creencias religiosas dominantes en determinados países y grupos que consideran necesario, por ejemplo, separar al alumnado por sexo o género.
- La carencia de recursos financieros, así como la inconsistencia y el oportunismo de muchos dirigentes políticos y el contexto de crisis social y económica en que están inmersos múltiples países de los cinco continentes, sobre todo, naturalmente, los países que pertenecen al Tercer Mundo o a economías occidentales especialmente golpeadas por la crisis económica.
- La ausencia de lo que autores como Dyson (2008) & Ainscow *et al.* (2012) llaman “visión ecológica de la equidad” (en Simón & Echeita, 2013:10), en el sentido de que la exclusión en el ámbito escolar hunde sus raíces en el espacio extraescolar, pues es de naturaleza social y económica en el fondo. De nuevo, esta visión de la equidad insta a abordar la cuestión de forma relativa y limitada, esto es, siendo consciente de que la inclusión educativa es necesaria, pero no puede paliar absolutamente todas las desventajas socioeconómicas, culturales, etc., con que se encuentra el sistema educativo.

Teniendo en cuenta todos estos factores limitadores o condicionantes, autores como Simón & Echeita (2013:10) plantean que

(...) lo que debemos hacer es, en primer lugar, entender algunas de las dificultades y resistencias que se derivan de este dilemático proceso, estableciendo estrategias que nos permitan resolverlas episódicamente (porque, como venimos insistiendo, los dilemas por definición “no tienen solución”, sino compromisos, aquí y ahora, en el contexto y las circunstancias de cada país, centro y equipo educativo). En segundo lugar, debemos ser conscientes de que estas estrategias pasan por reforzar las condiciones escolares que nos permiten afrontar con cierta garantía el proceso de toma de decisiones que conlleva todo dilema. Entre estas cabe mencionar las siguientes: la inteligencia

emocional, el dialogo igualitario y la colaboración eficaz. Una adecuada articulación de todas ellas resulta crítica para encontrar respuestas episódicas, no definitivas pero que, al menos, satisfagan razonablemente a los implicados en cada contexto y situación particular respecto a este “dilema de las diferencias”, como así se refieren a la educación inclusiva Dyson y Milward (2000). Pero resolver los dilemas episódicamente no quiere decir eliminar las tensiones y controversias que se originan alrededor de estos dilemas que conllevan las diferencias.

Este tema, que se centra en el alumnado con necesidades educativas especiales, abre el debate no solo teórico, sino también práctico, del tipo y del grado de inclusión que se debe perseguir en un aula atendiendo a la diversidad de alumnos y alumnas.

A este respecto, hay autores (e.g. Simón & Echeita, 2013; Echeita & Verdugo, 2005) que consideran la inclusión como un derecho absoluto, a saber, que la inclusión debe incluir a todos y en cualquier momento. Esta postura interpreta que la inclusión es un derecho humano universal, y, como tal, no puede estar sujeto a restricción o excepción alguna.

Asimismo, hay un planteamiento en el que coinciden todos aquellos autores que apuestan por llegar a vías de transición o intermedias hacia la inclusión generalizada y que se traducen, por ejemplo, en aulas especiales dentro de centros regulares, o la escolarización que aúna centros ordinarios y específicos, de tal forma que el alumnado con necesidades especiales en algunos momentos recibe clases de profesorado específico, y, en otros, comparte aula con el resto del alumnado en determinados contenidos (Simón & Echeita, 2013).

El tema del rol que tienen las familias en relación con la educación inclusiva y la atención a la diversidad es igualmente muy importante. No obstante, todavía se discute en el seno de la comunidad educativa hasta qué punto pueden las madres y los padres elegir el modo inclusivo de escolarización como algo absoluto, y no ser en parte una decisión sujeta a las administraciones públicas en función de los recursos disponibles. Asimismo, hay una discusión profunda sobre si las familias, previendo un desarrollo poco satisfactorio de los procesos de inclusión educativa, deciden en última instancia llevar a sus hijas e hijos a centros específicos por el fracaso parcial o total de la escuela inclusiva pública (Simón & Echeita, 2013).

Otro aspecto fundamental para comprender la relación entre el modelo inclusivo de escuela, por una parte, y la atención a la diversidad, por otra, son los valores y las competencias

de los docentes en el marco de la escuela inclusiva. En este sentido Simón y Echeita (2013) definen el perfil del profesorado como se recoge en la Tabla 5.

Tabla 5.

Perfil del profesorado para la inclusión: competencias y valores asociados

Valores	Competencias relacionadas
<i>Valorar la diversidad del alumnado</i> Las diferencias en el aprendizaje son considerados un recurso y una valor educativo.	Concepciones interactivas y dialógicas del aprendizaje. Valoración de la diversidad como una riqueza y no como un problema.
<i>Apoyar a todos los aprendices</i> El profesorado debe tener altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado.	Atender al aprendizaje académico y social de todo el alumnado. Poner en marcha pedagogías inclusivas.
<i>Trabajar con otros. Colaboración y trabajo en equipo</i> La colaboración y el trabajo en equipo son esenciales para la tarea que todos los profesores deben desarrollar	Trabajar junto con padres/madres y familias Trabajar junto con otros profesionales relacionados con la educación.
<i>Cuidar el desarrollo profesional y personal. Formación personal y profesional continua</i> La enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional.	El profesor debe verse como un profesional reflexivo. Cuidar la formación inicial del profesorado como base para el aprendizaje y desarrollo profesional continuo.

Fuente: Simón y Echeita (2013).

2.3. Atención a la diversidad y equidad educativa

2.3.1. Concepto de equidad educativa

Antes de definir el concepto de equidad educativa, conviene tener claro el concepto de equidad, que implica igualdad, pero no igualdad en un sentido absoluto, no en todos los atributos humanos, sino en atributos concretos, determinados, particulares (Formichella, 2011).

Si se aplicara la equidad de forma absoluta a todos los seres humanos, se estaría indicando que todos son absolutamente iguales en capacidades, condiciones, rasgos, etc., lo cual es obviamente falso. De ahí que para lograr la equidad en el sentido de la igualdad relativa sea, inevitable considerar, en ciertos momentos, la desigualdad misma (Formichella, 2011).

Entre las distintas acepciones que se incluyen en el concepto de equidad en relación con la igualdad. Formichella (2011) diferencia las tres acepciones siguientes:

- Igualdad en el bienestar (utilitarismo).
- Igualdad en los bienes.
- Igualdad en las oportunidades.

Referirse a la equidad en el campo de la educación conlleva reflexionar acerca de si la educación es un elemento imprescindible para la equidad social, o si lo verdaderamente importante es analizar las implicaciones de la equidad en el ámbito de la educación.

Partiendo de la premisa de Sen (1999), según la cual la equidad educativa se fundamenta en la igualdad de resultados, podría afirmarse que en el mundo educativo, la igualdad de resultados entraña instaurar otras desigualdades a lo largo de la vida escolar de las personas.

Así, la equidad educativa presupone que las personas pueden adquirir cierto nivel de conocimientos y aptitudes que les pongan en disposición de tomar las riendas de su vida. Asimismo, conlleva asumir que no todos los individuos pueden aprovechar de la misma forma sus oportunidades y capacidades (Formichella, 2011).

En el intento de delimitar el concepto de equidad educativa hemos de tener en cuenta el tipo de equidad educativa al que nos estamos refiriendo, su objeto, su supuesto, su principio y, por último, sus estrategias, tal y como se refleja en la siguiente Tabla 6:

Tabla 6.

Políticas de equidad educativa

Tipo de igualdad	Objeto	Supuesto	Principio	Estrategias
Igualdad de oportunidades	Carrera escolar	Capacidades naturales y condicionantes sociales	Igualdad de acceso y reglas de juego iguales para todos	Suprimir factores que impiden la <i>igualdad de acceso y compensar</i>

Igualdad de enseñanza	Calidad de la enseñanza	Capacidad de todos para alcanzar los aprendizajes fundamentales	Calidad de la enseñanza similar, con apoyo adicional	Escuela <i>comprehensive</i> y <i>currículum común</i> en la etapa obligatoria
Igualdad de conocimiento y éxito escolar	Conocimiento y competencias	Potencial de aprendizaje extensible y modificable	Todos pueden alcanzar las competencias básicas	Educación compensatoria. Discriminación positiva, evaluación formativa
Igualdad de resultados (individual y social)	Efectos de la educación	Características individuales de motivación y cultura diferentes	Diferencias de aprovechamiento, pero sin norma única de diferencia	Adaptación curricular y educación especial

Fuente: Bolívar (2005).

En definitiva, la equidad educativa debe ser definida como la educación respetuosa con la diversidad y las necesidades de todos los educandos, sin que sean un lastre para estos sus condiciones particulares a nivel social, económico, psicológico, físico, etc.

O, dicho de otra forma, la equidad educativa hace referencia a la toma en consideración de las divergencias reales del alumnado y de su entorno socio-familiar, y, a partir de esta toma de consideración, a la articulación de una escuela inclusiva que permita a todos los alumnos, sin distinción alguna, lograr los objetivos propuestos (Bracho y Hernández, 2009).

Equidad educativa apela a un trato diferenciado para suprimir la injusticia que se aplica a los individuos pugnando así a la justicia distributiva. Esto es, el enfoque de la equidad educativa en ningún momento trata de negar la existencia de las divergencias individuales y socioeconómicas desventajosas para el alumnado, sino que parte de su reconocimiento, pero no para quedarse ahí, sino para implementar las políticas que permitan superar dichas desventajas.

De ahí que la equidad educativa sea absolutamente inseparable de la igualdad de oportunidades y capacidades. En síntesis, equidad educativa implica tanto justicia como inclusión para todos el alumnado al margen de su condición o estatus particular (Bracho & Hernández, 2009).

2.3.2. Enfoques teóricos de la equidad educativa

a) El enfoque teórico de la equidad educativa de Rawls

La equidad educativa ha sido tratada desde diversos puntos de vista o enfoques teóricos. En este apartado se realiza un recorrido de algunos de los enfoques teóricos más importantes hasta la fecha.

El primero que cabe resaltar es el enfoque teórico de Rawls sobre la igualdad equitativa de oportunidades y el principio de diferencia. Según este teórico, el principio de diferencia obliga a centrarse en los grupos o individuos más desfavorecidos. Es decir, para conseguir dicha igualdad equitativa en la educación es indispensable una distribución desigual en favor de las personas y los grupos con más dificultades:

(...) suponiendo que haya una distribución de dotaciones innatas, los que tienen el mismo nivel de talento y habilidad y la misma disposición a hacer uso de esos dones deberían tener las mismas perspectivas de éxito independientemente de su clase social de origen, la clase en la que han nacido y crecido hasta la edad de la razón. En todas las partes de la sociedad debe de haber aproximadamente las mismas perspectivas de cultura y logro para los que están similarmente motivados y dotados (Rawls, 2002:74, citado en Bolívar, 2005:53).

Desde este enfoque teórico acerca de la diversidad, una teoría de la justicia correcta ha de partir de las diferencias sociales para contrarrestar de distintas formas sus consecuencias negativas. Este enfoque distingue dos principios fundamentales: el principio de compensación y el principio de diferencia. El segundo defiende beneficiar a los menos aventajados del aula, mientras que el primero apuesta por compensar las desigualdades por razones de nacimiento; el principio de compensación defiende la equidad interna del sistema educativo, sin por ello valorar las consecuencias sociales o políticas de la distribución de la educación (que sería la equidad externa) (Bolívar, 2005).

En resumidas cuentas, el sistema educativo más equitativo, según este enfoque teórico, será aquel en el cual las desigualdades existentes en el ámbito de la educación sean ventajosas para los menos favorecidos. Se justifican las políticas de compensación, pero solamente si mejoran efectivamente las competencias del alumnado con más dificultades (Bolívar, 2005).

b) El enfoque de Walzer y la educación justa

Walzer defiende que la igualdad debe acompañar siempre a la justicia en el ámbito de la educación. Esta justicia en la educación se concibe como el dominio de una educación básica que toda la ciudadanía demanda:

La educación democrática empieza con la igualdad simple: un trabajo común para un fin común. La educación se distribuye equitativamente entre los niños [...] Sin embargo, la igualdad simple es totalmente inadecuada una vez que lo fundamental ha sido asimilado y logrado el fin común. Posteriormente, la educación debe configurarse en arreglo a los intereses y capacidades de los alumnos individualmente considerados (Walzer, 1993: 217, citado por Bolívar, 2005: 57).

En la etapa obligatoria de la educación, lo ideal para Bolívar (2005), desde el punto de vista de la equidad, pasaría por lograr una igualdad de resultados, al margen de condicionantes sociales, naturales, etc.

c) El enfoque teórico de la equidad educativa en Amartya Sen

Se sitúa frente a lo que Bolívar (2005:57) denomina “igualitarismo ingenuo”, y defiende que existe una diversidad entre los seres humanos, además de una gran cantidad de variables en juego a la hora de interpretar el mundo. Por ello, lo que realmente puede atentar contra la equidad bien entendida es, desde el punto de vista educativo, no tener en cuenta esta heterogeneidad, es decir, considerar que todos los alumnos y las alumnas son iguales en necesidades, demandas, aspiraciones, posibilidades, etc.

2.3.3. Atención a la diversidad en relación con la equidad educativa

El concepto de atención a la diversidad en relación con la equidad educativa es polisémico presentando diversos significados en función del punto de vista, paradigma o enfoque desde el cual se analice la cuestión.

El primer significado de atención a la diversidad con relación a la equidad educativa se relaciona con la idea del modo en que se adaptan las respuestas educativas a la diversidad de necesidades de todo el alumnado; estas respuestas van desde la organización del propio sistema de educación hasta el currículo, pasando por la didáctica, y tienen como pretensión fundamental

que el alumnado logre los objetivos formulados a lo largo de una etapa, de un ciclo o de una programación. Atendiendo a este primer significado de atención a la diversidad acerca de la equidad educativa, pues, el alumno o alumna es el centro y principal protagonista del proceso de educación, del proceso de construcción del aprendizaje. En este sentido, hablamos de un objetivo fundamental, que no es otro que la individualización de la enseñanza (Echeita, 2005;).

Para el profesorado ello supondría preocuparse por conocer las características personales de cada uno de sus alumnos y alumnas y estar en disposición de querer llevar a cabo una enseñanza adaptativa; esto es, adaptar o modificar los objetivos, los contenidos y la didáctica para alcanzar el mayor grado posible de “ajuste”, y por lo tanto de individualización de la actividad educativa.

No obstante, la mayor parte de los autores entienden la atención a la diversidad en relación con la equidad educativa como el conjunto de prácticas pedagógicas encaminadas a contribuir a la igualdad de oportunidades del alumnado que se encuentran en situación de desventaja y, como consecuencia de ello, que pueden enfrentar un posible fracaso escolar en el futuro. Este fracaso escolar puede deberse a las siguientes razones (Echeita, 2005):

- Razones personales: diversidad funcional, enfermedad, síndrome, etc.
- Razones de índole social: desarraigo.
- Razones de tipo familiar: familias desestructuradas, trabajos precarios, malos tratos infantiles, etc.
- Razones de historial académico: absentismo o fracaso escolar, fundamentalmente.
- Razones de origen étnico o racial: población inmigrante que afronta dificultades específicas.

Teniendo en cuenta todas estas causas, la atención a la diversidad se centra en todas aquellas medidas que permitan nivelar las desigualdades y mitigar en distintos grados las desventajas de ciertos alumnos y alumnas o grupos por los motivos expuestos anteriormente. Dicho de otra forma, la atención a la diversidad con relación a la equidad educativa es indisoluble de las medidas para revertir y prevenir la exclusión escolar; se trata, por tanto, de aplicar políticas de inclusión de todo el alumnado (sea cual sea su condición sexual o de género, su nacionalidad, su

origen étnico, su posición socioeconómica, su nivel cultural, etc.), teniendo en cuenta su diversidad, en un sistema comprensivo:

(...) esta acepción de la atención a la diversidad es la más frecuente y la de mayor preocupación por parte de las autoridades educativas y el profesorado.

Tal es así que en la propia organización de algunas “Consejerías de Educación” en las comunidades autónomas, se han creado unidades con este nombre y con funciones específicas en los ámbitos señalados, lo cual, dicho de paso, no ha hecho sino crear la sensación que esto de la atención a la diversidad no es sino el término moderno y correcto para lo que antes eran, básicamente, las parcelas de la educación especial o la educación compensatoria (Echeita, 2005: 5).

Por tanto, como señala Blanco (2006:1) “Es urgente el desarrollo de políticas decididas de equidad para que la educación cumpla con una de sus funciones fundamentales; contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas”.

En cuanto a las dimensiones o variables críticas en las políticas educativas sobre la atención a la diversidad se articulan en torno a cuatro grandes cuestiones, resumidas por Echeita (2005) de la siguiente forma:

- Cuestiones de orden psicopedagógico.

Este tipo de cuestiones tienen que ver, básicamente, con los planteamientos que tenemos acerca de la naturaleza de la heterogeneidad, de las diferencias, y cómo afectan estas en el aprendizaje del alumnado.

- Cuestiones de orden organizativo.

Principalmente, estas cuestiones se traducen en los distintos modos de organización del sistema educativo, y en cómo se conectan todos los elementos y agentes del sistema entre sí.

- Cuestiones de orden cultural.

Las cuestiones de orden cultural son aquellas que implican una determinada valoración que hacemos de la heterogeneidad y la diversidad de los seres humanos en cualquier ámbito.

- Cuestiones de orden ideológico.

Por último, las cuestiones ideológicas en las dimensiones o variables críticas en las políticas educativas sobre la atención a la diversidad tienen que ver con la función social que tiene el sistema de educación, además del rol que juegan los agentes públicos y privados en la articulación de un modelo educativo fundamentado en la equidad y la calidad.

Otro aspecto de interés en relación con la atención a la diversidad en el marco de la equidad educativa es la importancia del refuerzo de la educación en valores o para la ciudadanía, que principalmente se sustancia en la transmisión de ideas y valores de respeto a la diversidad de los seres humanos (Ainscow et al., 2006; Echeita, 2013).

Se trata, en síntesis, de enseñar al alumnado valores propios de la sociedad democrática, entre los que destacan los siguientes (Echeita, 2005, Booth y Ainscow, 2015, Muntaner, 2000, Marchesi et al, 2009: igualdad, solidaridad, tolerancia y dignidad.

Otro asunto muy importante a la hora de analizar la cuestión de la atención a la diversidad y su relación con la equidad educativa es el hecho de que la educación no es ni puede ser algo neutral desde el punto de vista ideológico y político, puesto que

(...) las políticas educativas de atención a la diversidad dependen de las “ideologías políticas” (Marchesi y Martín, 1998), que se mantienen respecto a cuestiones críticas como qué función social cumple la educación respecto al progreso social y el bienestar de los ciudadanos; sobre si la educación debe ser un servicio público o privado, sobre cómo debe gestionarse y controlarse para ser eficiente y para favorecer su mejora y, finalmente, sobre cómo hacer para conjugar la libertad de elección y la función social de la educación (Echeita: 2005, 8-9).

Cuestiones que no resultan baladíes, ya que un visión de la educación como bien común sin un respaldo legislativo que garantice esta visión educativa en las prácticas que se desarrollan en los centros no tiene razón de ser (Echeita, 2010; Echeita & Ainscow, 2011; UNESCO, 2015a; UNESCO, 2015b).

3. La atención a la diversidad como derecho

En la actualidad hablar de diversidad en educación es hablar de derechos, ya que la perspectiva de la educación inclusiva es reconocida como tal desde una perspectiva política a nivel internacional, y en consonancia, en la legislación del sistema educativo español, como una cuestión de derechos. A continuación se presenta una síntesis de las principales referencias normativas y teóricas al respecto.

3.1. Declaraciones e iniciativas mundiales

Hasta la fecha, son varias las declaraciones mundiales que resaltan la atención a la diversidad como derecho.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948) es uno de los principales documentos ya que reconoce la educación como uno de los derechos humanos fundamentales. A partir de este momento la comunidad internacional comenzó a desarrollar una visión en la que la Educación se considera un factor clave en el desarrollo social y personal, ya que es “uno de los principales medios para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y de ese modo, reducir la exclusión, la ignorancia y la guerra” (Delors, 1996). El derecho a la educación es un derecho humano fundamental que, además, trasciende otros derechos, pues a través de la educación, las personas pueden acceder a derechos sociales, económicos y culturales. La educación está en la base de una sociedad más justa.

El origen de la idea de inclusión se sitúa en el Foro Internacional de la UNESCO, celebrado en Jomtien (Tailandia, 1990), donde se promovió el compromiso de una Educación para todos que atendiera las necesidades básicas de aprendizaje, al tiempo que desarrollara el bienestar individual y social dentro del sistema de educación formal.

El mayor empuje al desarrollo del enfoque de educación inclusiva fue dado en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), documento elaborado durante la *Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad* (7-10 de junio de 1994). Se reconoció por primera vez la necesidad de conseguir escuelas que “incluyan a todo el mundo”, concepto ampliamente enraizado con el de la atención a la diversidad.

A partir de la década de los 90 se fueron sucediendo documentos en pro de la atención a la diversidad en diversos sentidos, como la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*, aprobada el 2 de noviembre de 2001 (UNESCO, 2001). En ella se defiende la atención a la diversidad como un derecho fundamental enmarcado en la efectiva realización de los humanos y de las libertades fundamentales que signó la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, aprobada el 10 de noviembre de 1948 (UNESCO, 2001).

En concreto, la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural* (UNESCO 2001) se centra en la atención a la diversidad educativa, recogida en el anexo II (“Orientaciones principales de un plan de acción para la aplicación de la Declaración de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural”), más específicamente en los puntos 7, 8, 9 y 11:

7. Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a esos efectos, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes.

8. Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.

9. Fomentar la “alfabetización digital” y acrecentar el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que deben considerarse al mismo tiempo disciplinas de enseñanza e instrumentos pedagógicos capaces de reforzar la eficacia de los servicios educativos.

(...)

11. Luchar contra las disparidades que se han dado en llamar “brecha digital” -en e-trecha cooperación con los organismos competentes del sistema de las Naciones Unidas- favoreciendo el acceso de los países en desarrollo a las nuevas tecnologías, ayudándolos a dominar las tecnologías de la información y facilitando a la vez la difusión electrónica de los productos culturales endógenos y el acceso de dichos países a los recursos digitales de orden educativo, cultural y científico, disponibles a escala mundial.

Otro hito en relación con las declaraciones e iniciativas a propósito de la atención a la diversidad educativa como derecho fundamental lo constituye el documento *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural* (UNESCO, 2005), centrado en los casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú.

Asimismo, el Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos aprobó en Dakar (Senegal, 1990), la *Declaración Mundial sobre educación para todos*, que tiene como objetivos fundamentales (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2000):

- Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.
- Ampliar la visión de una educación para todos.
- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.
- Concentrar la atención en el aprendizaje.
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica.
- Mejorar las condiciones de aprendizaje.
- Fortalecer la concertación de acciones.
- Desarrollar políticas de apoyo, entre las cuales destacan desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico y proporcionar un ambiente intelectual y científico sólido a la educación básica.
- Movilizar todos los recursos necesarios para garantizar una educación de calidad y equidad.
- Fortalecer la solidaridad internacional.

Otro documento relevante titulado *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativa* (UNESCO, 2003), en el que se muestran los ejemplos paradigmáticos de varias experiencias de inclusión educativa en el mundo que confirman los aspectos más relevantes del proceso de atención a la diversidad educativa en cuanto que derecho: las condiciones y características del proceso de inclusión, los actores educativos y sus roles, el apoyo de los especialistas, la educación en la diversidad, que beneficia sobre todo a los alumnos y, por último, el papel de la familia en la inclusión en la diversidad educativa.

Otro hito destacable, es la *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad* (ONU, 2006) al resultar un documento clave por sus implicaciones en la atención a la diversidad educativa. Celebrada en diciembre de 2006 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (ONU) supone el reconocimiento y consideración de las personas con discapacidad como sujetos titulares de derechos e insta a los poderes públicos a garantizar que el ejercicio de esos derechos sea pleno y efectivo. Lógicamente este derecho para las personas con discapacidad se hace extensible al resto de la población, diversa en su naturaleza.

La Convención fue ratificada por España el 3 de diciembre de 2007 y entró en vigor el 3 de mayo de 2008. En su desarrollo normativo en nuestro país destaca el *Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de*

derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (BOE, de 3 de diciembre de 2013), que incluye aspectos relativos a la atención a la diversidad, citando que la educación inclusiva es un derecho de las personas con discapacidad. En este sentido, esta normativa interpela aspectos tan importantes como la existencia de centros de educación especial o el sistema de apoyos que se ofrece al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

En mayo de 2015, en el *Foro Mundial de la Educación se aprobó, la Declaración de Incheon (Corea); Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos* (UNESCO, 2015b). En ella se reafirma el objetivo de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. E incide en que la inclusión y la equidad en la educación son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, con el compromiso de hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje y centrar sus esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida. También, reconoce la importancia de la igualdad de género para lograr el derecho a la educación para todos y se compromete a apoyar políticas, planes y contextos de aprendizaje que tengan en cuenta las cuestiones de género, así como la formación de docentes, los planes y programas de estudios, y la eliminación de la discriminación y la violencia por motivos de género en las escuelas.

Bajo esta premisa, las estrategias europeas y españolas, como el Marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020), ajustan sus objetivos a la necesidad de mejorar la equidad de los sistemas educativos, poniendo la atención a la diversidad como una de las prioridades como base para construir sociedades más justas.

3.2. Repercusión de las declaraciones de principios en la legislación

En el ámbito español e internacional, las declaraciones de principios en la legislación sobre la educación inclusiva y la atención a la diversidad han tenido repercusiones muy claras en la legislación sobre esta cuestión. Como expone Grau (2008), las principales consecuencias de todas estas declaraciones sobre la legislación nacional e internacional han girado,

principalmente, en torno a diferentes elementos tanto en la etapa de Educación Infantil y Primaria como en la de Educación Secundaria:

- Los contenidos.
- Las disposiciones de carácter general sobre los destinatarios de la atención a la diversidad, la escolarización preferente, el inicio de la escolarización, etc.
- Los aspectos pedagógico-organizativos: currículo abierto y flexible, distribución del alumnado, necesidad de reducir las ratios, condiciones físicas del centro y del aula, etc.
- Las medidas de atención educativa, que incluye adaptaciones del currículo en las tres etapas educativas, adaptaciones de acceso y sistemas de evaluación y promoción del alumnado más acorde a las necesidades diversas del alumnado.
- Los recursos personales complementarios, en los que interviene tanto el profesorado de Educación especial como el de audición y lenguaje, etc.
- Las medidas complementarias imprescindibles para asegurar la atención a la diversidad en el marco de una escuela verdaderamente inclusiva.

Como ejemplos pueden señalarse la LOE (2006), modificada por la LOMCE (2013) que incluye ya en su preámbulo la importancia de la inclusión y como principio de la misma

(...) la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad

El ya citado *Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social* (BOE, de 3 de diciembre de 2013) sigue la misma senda en cuanto a la declaración de intenciones, así como los Reales Decretos (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, y Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre) y los Decretos que organizan (Decreto 82/2014, de 28 de agosto y artículo 16.2 del Decreto 43/2015, de 10 de junio), que incluyen la inclusión, la equidad y la normalización como principios universales.

Por tanto, se puede considerar que existe un amplio consenso respecto a que:

(...) el derecho a la educación va más allá del mero acceso o escolarización, sino que constituye el derecho a una educación de igual calidad para todos que debe promover el máximo desarrollo y

aprendizaje de cada persona, y el derecho a educarse en las escuelas de la comunidad en igualdad de condiciones. La educación inclusiva es, por tanto, un componente del derecho a la educación. (Marchesi, Blanco & Hernández, 2014:12).

A pesar de ello, es llamativo que según las disposiciones normativas se van acercando a la organización y funcionamiento de las prácticas que se desarrollan en los centros educativos en forma de instrucciones y circulares, aparecen aspectos contradictorios con tal filosofía como puede ser la creación o el mantenimiento de los centros de educación especial, la perpetuación de los apoyos fuera del aula o el establecimiento de criterios para acceder a determinadas medidas, entre otros.

3.3. La atención a la diversidad en Europa

La tendencia actual en la Unión Europea y en los países candidatos es desarrollar una política dirigida a la atención a la diversidad de manera inclusiva, dentro de la escuela ordinaria, proporcionando al profesorado varios tipos de apoyo tales como personal complementario, materiales, cursos de formación y equipamiento. La Agencia Europea de Educación Inclusiva y necesidades especiales (2003) es el organismo que dinamiza la atención a la diversidad entre los países miembros y exponen que los países se pueden agrupar en tres categorías según su política de integración con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales:

- La primera categoría denominada *enfoque a una banda*, abarca países que desarrollan líneas de actuación política y prácticas dirigidas a la inclusión de la mayoría de su alumnado dentro de la educación ordinaria. Esta fórmula se apoya mediante una gran variedad de servicios que se centran en la escuela ordinaria. Este enfoque se puede encontrar en España, Grecia, Portugal, Suecia, Islandia, Noruega y Chipre.
- Los países que pertenecen a la segunda categoría o *enfoque a varias bandas*, tienen una gran cantidad de planteamientos sobre la inclusión. Ofrecen una variedad de servicios entre los dos sistemas (sistema ordinario y de educación especial). Pertenecen a esta categoría Dinamarca, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Austria, Finlandia, el Reino Unido, Letonia, Liechtenstein, la República Checa, Estonia, Lituania, Polonia, Eslovaquia y Eslovenia.
- En la tercera categoría o *enfoque a dos bandas*, existen dos sistemas educativos diferentes. El alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se escolariza normalmente en centros de educación especial o aulas especiales. Generalmente, la gran mayoría de

alumnado diagnosticado con necesidades educativas especiales no siguen el currículum ordinario con sus compañeros no discapacitados. Los sistemas están (o al menos estaban hasta hace poco) enmarcados en legislaciones distintas, con leyes distintas para la educación ordinaria y para la especial. Por ejemplo, Suiza y Bélgica.

A veces puede ser difícil clasificar un país según su tipo de política inclusiva debido a los cambios de políticas recientes. Por ejemplo, Alemania y Holanda se posicionaron recientemente en el sistema a dos bandas, pero ahora se encaminan al enfoque a varias bandas.

En base a lo descrito Agencia Europea de Educación Inclusiva y necesidades especiales (2003) Otros temas adicionales con relación a la inclusión en Europa son:

1) Definiciones de necesidades especiales/ discapacidad:

Las definiciones y categorías de necesidades especiales y discapacidad varían en cada país. Algunos países definen sólo uno o dos tipos de necesidades especiales (por ejemplo Dinamarca). Otras dividen al alumnado con necesidades especiales en más de diez categorías (Polonia). La mayoría de los países distinguen entre seis y diez tipos de necesidades especiales y en casi todos los países existe un debate sobre el concepto.

2) Centros específicos de educación especial:

La transformación de centros específicos en centros de recursos es una tendencia común en Europa. Casi todos los países informan que están planificando desarrollar, están desarrollando o ya han desarrollado una red de centros de recursos en sus países. Esta situación tiene enormes consecuencias para la educación especial. En España las normas apuestan por su transformación en centros de recursos y apoyo a la inclusión aunque la agenda de la transformación es lenta y plagada de contradicciones.

3) Adaptaciones Curriculares Individuales:

La mayoría de los países utilizan las adaptaciones curriculares desde el marco del currículum general para el alumnado con necesidades especiales, aunque dos nuevos términos están

cobrando fuerza desde la publicación de la Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad (UNESCO, 2006): en primer lugar, el Diseño Universal del aprendizaje, como enfoque que pretende programar una enseñanza accesible y personalizada a todo el alumnado desde el inicio, limitando al máximo las costosas adaptaciones del currículo posteriores y los ajustes razonables en segundo lugar, como posibles modificaciones a realizar en los casos donde sea necesario para garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje.

4) Educación Secundaria:

Como pone de manifiesto la Agencia Europea de Educación Inclusiva y necesidades especiales (2003), la integración generalmente funciona bien en la educación primaria, pero en la etapa de secundaria surgen serios problemas. Debería resaltarse que la mayoría de los países “están de acuerdo” con que el tópico de la integración en secundaria debería ser uno de los principales temas de preocupación.

5) Actitudes del profesorado:

En relación a este tema, frecuentemente se menciona que la actitud del profesorado depende en gran medida de su experiencia (con alumnado con necesidades especiales), su formación, el apoyo disponible y algunas otras condiciones como relativas al número de alumnado por aula y la carga de trabajo del profesorado. Especialmente en secundaria, el profesorado está menos dispuesto a integrar al alumnado con necesidades especiales en sus aulas (sobre todo cuando tienen problemas emocionales serios y de comportamiento).

6) Papel de los padres/madres:

La mayoría de los países informan que en general las familias tienen actitudes positivas hacia la integración, excepto en los países donde los recursos se concentran en el sistema de centros de educación especial y no están disponibles para los centros ordinarios. En España y Portugal, se aboga por la escolarización en centros y aulas especiales porque se cree que tienen más recursos, competencias y destrezas que los centros ordinarios, especialmente en la educación secundaria y con relación a las necesidades más severas.

La elección de las familias es un tema importante en la mayoría de los países, como así lo analiza la Agencia Europea de Educación Inclusiva y necesidades especiales (2003). Por ejemplo, en Reino Unido los padres generalmente asumen que ellos tienen el derecho legal a expresar sus preferencias por el centro al que les gustaría que asistieran sus hijos e hijas. En otros países el papel de los padres parece ser bastante más modesto. En Eslovaquia, por ejemplo, aunque la opinión de las familias es necesaria, la decisión del traslado de un alumno o alumna a un centro específico es competencia de la dirección del centro de educación especial.

Sin embargo, esta misma Agencia señala que en otros países, como Francia, se da la influencia de la descentralización en las actitudes de las familias: se cree que a niveles regionales y locales la influencia paterna se cambia con más facilidad y un contacto estrecho con las autoridades responsables puede facilitar un cambio positivo.

7) Obstáculos:

Existen bastantes factores que se pueden interpretar como obstáculos para la inclusión. Algunos países señalan la importancia de un sistema de financiación adecuado. También la existencia de un gran número de centros específicos es un impedimento para la integración.

Otros factores importantes que surgieron se refieren a la disponibilidad de condiciones suficientes para el apoyo dentro de los centros ordinarios. Una formación del profesorado adecuada (en sus estudios universitarios o mediante cursos de formación) es un prerrequisito esencial.

Según la Agencia Europea de Educación Inclusiva y necesidades especiales (2003), algunos países, como Francia, consideran que el número de alumnos y alumnas por aula en los centros ordinarios puede ser un factor negativo. Estos países señalan que es extremadamente difícil para el profesorado incluir al alumnado con necesidades especiales cuando ya tienen una gran carga laboral.

4. La atención a la diversidad en las enseñanzas básicas en España

En este apartado se analizará el estado de la cuestión respecto a qué se entiende por educación básica y cómo se regula, organiza y articula la atención a la diversidad en España en las citadas enseñanzas y, de manera específica, en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias.

4.1. Conceptualización de las enseñanzas básicas en España

Los principios de la educación básica en España, que está constituida por la educación primaria y la educación secundaria, son los siguientes (Ministerio de Educación, Gobierno de España, 2017):

- Calidad de la educación.
- Equidad.
- Transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad, la tolerancia, la igualdad, etc.
- La educación concebida como aprendizaje permanente.
- Flexibilidad educativa.
- Orientación educativa y profesional de los alumnos.
- Esfuerzo individual y motivación de los alumnos.
- Esfuerzo compartido por familias y agentes educativos.
- Autonomía.
- Participación de la comunidad educativa en todos los asuntos que le afecten.
- Educación para prevenir conflictos.
- Desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades.
- Concepción de la función del profesorado como factor fundamental de la calidad de la educación.
- Fomento de la investigación, la experimentación y la innovación educativas.
- Evaluación de todo el sistema educativo.
- Cooperación entre el Estado y las comunidades autónomas.
- Cooperación entre todos los agentes educativos públicos.

Atendiendo a lo recogido en la LOMCE (2013) la enseñanza en España se organiza y estructura en base a diversas etapas, grados y niveles de enseñanza. Las enseñanzas que se ofrecen en el sistema educativo español son educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, enseñanzas de idiomas, enseñanzas artísticas, enseñanzas deportivas, educación de personas adultas y, por último, enseñanzas universitarias. En concreto, la educación básica incluye diez años de escolaridad, comprendiendo las etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria y se desarrolla entre los seis y los dieciséis años de edad (Ministerio de Educación, 2017).

Respecto a las características de las etapas que la conforman destaca que la finalidad de la etapa primaria es:

(...) facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo (artículo 6 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero).

En la etapa secundaria, la finalidad principal es:

(...) conseguir que el alumnado adquiera 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 (artículo 10.1 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre).

La diversidad de los alumnos y las alumnas en la educación básica es, pues, una realidad insoslayable para los centros educativos, el profesorado y el conjunto de los agentes educativos.

4.2. Base legal de la atención a la diversidad en el territorio nacional

La LOE (2006), modificada por la LOMCE (2013), supuso un cambio de enfoque en el campo de la atención a la diversidad, sobre todo porque la LOE (2006) supuso la sustitución del principio de integración por el de **inclusión**, que puede definirse como la educación común para todos/as o, dicho con otras palabras, el intento de que todo el alumnado alcance similares objetivos, partiendo de la no discriminación y no separación en función de las condiciones de cada niño o

niña, ofreciendo a todos ellos las mejores condiciones y oportunidades e implicándolos en las mismas actividades, apropiadas para su edad.

La LOE (2006) en el capítulo I del Título III. *Equidad en educación*, hace referencia por primera vez al término de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, definiéndolo como aquel que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, y alumnado con dificultades específicas de aprendizaje. Con la entrada en vigor de la LOMCE (2013), incluyendo al alumnado que pueda requerir de esta respuesta educativa diferente a por Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y por condiciones personales o de historia escolar (art. 57.2). Así, el alumnado con necesidades educativas especiales se convierte en un subgrupo en este entramado de necesidades que constituyen la atención a la diversidad.

Como ya se ha reflejado, las referencias al alumnado con necesidades educativas especiales son constantes al hacer alusión a la atención a la diversidad. El auge de la inclusión, ha provocado una modificación en cuanto a la conceptualización de la atención a la diversidad ampliándolo a todo el alumnado y a la diversidad humana (Muntaner et al., 2016), así como la introducción del concepto de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Capítulo I del Título II de la LOE, 2006) contribuyen a la necesaria separación entre las nociones de atención a la diversidad y la educación especial.

Del análisis normativo actual en el marco de la LOE (2006) modificada por la LOMCE(2013) en cuanto a la atención a la diversidad destaca:

- *Respecto a las competencias, la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato* (BOE, de 29 de enero de 2015), describe una metodología competencial que beneficia la atención a la diversidad dentro de las aulas ordinarias.
- *Respecto a la etapa de Educación Primaria, el artículo 14 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (BOE, de 1 de

marzo de 2014) se dedica al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, priorizando el principio de inclusión como base para organizar la misma.

- *Respecto a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria*, el artículo 10.3 del *Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato* (BOE, de 3 de marzo de 2015), *señala que la etapa se organiza de acuerdo con los principios de educación común y atención a la diversidad del alumnado*, continuando con la misma senda recogida en la LOMCE (2013), fomentando la calidad, la equidad y la inclusión educativa.
- A nivel estatal podemos citar la *Orden EDU 849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Esta orden ha sido modificada por la Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla (BOE, de 20 de abril de 2016).

Para finalizar, me gustaría hacer referencia también al perfil profesional del personal docente especializado en tareas de respuesta a la diversidad: orientación educativa, docentes de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje, perfil que se ha modificado sustancialmente en estos últimos años, evolucionando desde perspectivas más clínicas a otras más educativas, desde el foco de atención al alumnado con discapacidad hasta abordar funciones de intervención y asesoramiento dirigidas a todo el alumnado. Además, el concepto de “apoyo” ha evolucionado sensiblemente desde sus primeras concepciones. La UNESCO (Booth & Ainscow, 2011) lo define como todo aquello que facilita que la escuela sea capaz de responder a la diversidad, por tanto el apoyo no siempre implica recursos adicionales ni que éstos estén fuera del aula ordinaria. Los especialistas de apoyo tienen pues una labor fundamental como facilitadores de la atención a la diversidad y dinamizadores de dinámicas inclusivas en los centros.

4.3. Implicaciones organizativas y curriculares

En la práctica de los centros, toda la base legal respecto a la atención a la diversidad se concreta en una serie de documentos organizativos y protocolos de actuación.

Así, todos los centros de educación básica deben disponer de un *Plan de Atención a la Diversidad*, adaptado en función de las posibilidades y necesidades específicas de cada centro escolar (artículo 6 de la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo).

El citado Plan de Atención a la Diversidad forma parte de los *Proyectos Educativos* de los centros y se concretará curso a curso en la *Programación General Anual*, que recogerá todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento de cada centro.

Los Planes de Atención a la Diversidad contienen las *medidas de atención a la diversidad* que cada centro implementa, y que son variadas, ya que deben responder a la realidad social y educativa de cada contexto. De manera general, estas medidas suelen clasificarse siguiendo criterios diversos:

- *Ordinarias y específicas*, atendiendo al alumnado que vayan dirigidas. Así, las ordinarias suelen ir dirigidas a todo el alumnado del centro en orden a fomentar la atención a la diversidad de manera global y las específicas suelen referirse a actuaciones singulares para cada una de las tipologías en las que se concreta la definición del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. En este sentido, suelen implementarse medidas para el alumnado con altas capacidades, con incorporación tardía al sistema educativo, con dificultades de aprendizaje, con TDAH, con necesidades educativas especiales, etc...
- *Organizativas y curriculares*, en función del componente al que afecten. Así, los agrupamientos flexibles o los desdobles son clásicas medidas de atención a la diversidad organizativas, mientras que las adaptaciones curriculares o la implementación de ciertas metodologías competen a la dimensión curricular.
- Además de los destinatarios de las medidas, es necesario tomar en cuenta las *personas responsables de su aplicación*, que pueden orbitar entre el profesorado ordinario o el profesorado de apoyo especializado o incluso implicar muy frecuentemente a ambos, de

manera coordinada, y bajo la supervisión de los servicios de orientación y la jefatura de estudios.

Cada comunidad tiene su propia clasificación y catálogo de medidas y para implementarlas y dinamizar en general la atención a la diversidad, los centros que imparten las enseñanzas básicas suelen contar con estructuras organizativas diseñadas a tal efecto. Los centros que imparten la etapa de Educación Secundaria Obligatoria cuentan con *departamentos de orientación* que incluyen tanto a las personas responsables de la orientación como a otros docentes implicados en la atención a la diversidad (profesorado de ámbito, de pedagogía terapéutica o de audición y lenguaje, entre otros). En Educación Primaria hay divergencia entre comunidades, contando algunas con unidades de orientación, de manera análoga a los departamentos, y otras con equipos de orientación educativa itinerantes que atienden a varios centros de una zona.

Estas estructuras, junto a la Jefatura de Estudios, organizan, dinamizan y realizan un seguimiento de la puesta en práctica de las medidas de atención a diversidad, evaluando en las *memorias de fin de curso* su utilidad y resultados.

5. La atención a la diversidad en el Principado de Asturias

En el Principado de Asturias no se cuenta con una normativa específica en materia de atención a la diversidad, por ello se han tomado como referentes los aspectos recogidos en el desarrollo curricular y de organización correspondientes al desarrollo legislativo de la LOMCE (2013)³ respecto a las etapas que comprenden la educación básica, Educación Primaria y

³ Para una mayor comprensión del concepto de “atención a la diversidad” en el contexto normativo en el que se ha realizado esta investigación consúltese el CAPÍTULO IV Atención a la diversidad, acción tutorial y colaboración con las familias del *Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias* (Boletín Oficial del Principado de Asturias de 30 de agosto de 2014); y el CAPÍTULO III. Atención a la diversidad del alumnado del *Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias* (Boletín Oficial del Principado de Asturias de 30 de junio de 2015).

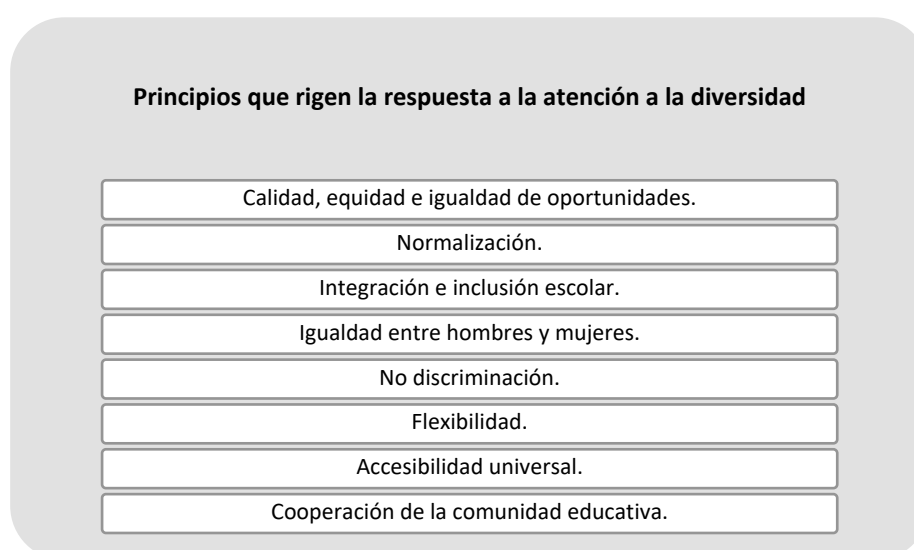
Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente por los que se ordena y organiza, en base a lo dispuesto en el currículum de estas enseñanzas (Decreto 82/2014, de 28 de agosto y Decreto 43/2015, de 10 de junio).

En este apartado se analizará el concepto manejado en la región, sus principios y cómo éstos se hacen efectivos a través del Plan de Atención a la Diversidad de cada centro, y las medidas que contienen.

5.1. Definición y principios de atención a la diversidad

En base al contexto normativo de nuestra región entendemos por *atención a la diversidad* “la orientación de la práctica educativa para dar respuesta a las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, culturales, lingüísticas y de salud del alumnado” (artículo 20.1 del Decreto 82/2014, de 28 de agosto y artículo 16.1 del Decreto 43/2015, de 10 de junio).

En ambos decretos se señala que la atención a la diversidad tenderá a que todo el alumnado alcance los objetivos y las competencias de la etapa, y señala los principios que deben guiar esta respuesta, y que aparecen detallados en la Figura 1.



Fuente: artículo 20.2 del Decreto 82/2014, de 28 de agosto y artículo 16.2 del Decreto 43/2015, de 10 de junio
Figura 1. Principios que orientan la respuesta a la diversidad en la educación básica en el Principado de Asturias

5.2. Medidas de atención a la diversidad

El concepto y los principios presentados se hacen efectivos en los centros a través de la articulación de las medidas de respuesta a la diversidad, definidas en Asturias como:

(...) conjunto de actuaciones que el profesorado, los centros docentes y la Consejería competente en materia de educación ponen en práctica para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado, con la finalidad de facilitar el máximo desarrollo de las competencias y propiciar el logro de los objetivos de la etapa (artículo 20.3 del Decreto 82/2014, de 28 de agosto y artículo 17 del Decreto 43/2015, de 10 de junio).

Al hacer referencia a las medidas de atención a la diversidad, que como ya se ha citado forman parte del plan de atención a la diversidad de cada centro, en nuestra Comunidad aparecen indicadas en los decretos a los que hemos venido haciendo referencia.

En cuanto a la etapa de educación primaria se definen las medidas de atención a la diversidad como:

(...) el conjunto de actuaciones que el profesorado, los centros docentes y la Consejería competente en materia de educación ponen en práctica para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado, con la finalidad de facilitar el máximo desarrollo de las competencias y propiciar el logro de los objetivos de la etapa (artículo 20.3 del Decreto 82/2014, de 28 de agosto).

Pero no existe referencia normativa que indique las medidas a adoptar, aunque son bien conocidas las medidas de respuesta a la diversidad que los centros de nuestra comunidad pueden organizar y que aparecen desgranadas en diversas circulares de inicio de curso, instrucciones, requerimientos de la administración o publicaciones (Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias, 2008). De manera sintética, se combinan medidas organizativas y curriculares que pueden dirigirse, de manera ordinaria, a todo el alumnado o a alumnado con perfiles singulares en base a lo descrito en la Tabla 7.

Tabla 7.

Medidas de atención a la diversidad en Educación Primaria

Medidas de respuesta a la diversidad	Alumnado destinatario
Apoyo en grupo ordinario Agrupamiento flexible Desdoble de grupo	<i>Todo el alumnado</i>
Programa de refuerzo de áreas no superadas	<i>Alumnado con materias no superadas que promociona</i>
Plan específico personalizado para alumnado que no promociona de nivel	<i>Alumnado que no promociona de nivel</i>
Adaptaciones de acceso y metodológicas	<i>Alumnado con NEAE</i>
Apoyo especializado de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Auxiliar Educadora, fisioterapeuta, mediación comunicativa	<i>Alumnado con NEAE y NEE</i>
Adaptación curricular significativa	<i>Alumnado con NEE y dos años de desfase curricular</i>
Permanencia extraordinaria un curso más en la etapa	<i>Alumnado con NEE</i>
Modalidad combinada de escolarización Modalidad específica de escolarización Aulas abiertas especializadas	
Enriquecimiento curricular Ampliación curricular Flexibilización del período de escolarización (aceleración)	<i>Alumnado con altas capacidades</i>
Tutoría de acogida Aula de acogida <i>Inmersión lingüística</i>	<i>Alumnado de incorporación tardía</i>
<i>Aulas hospitalarias</i>	<i>Alumnado con problemas graves de salud</i>

Fuente: (Menéndez, 2018)

Respecto a la etapa de educación secundaria en el artículo 16 del *Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la educación Secundaria obligatoria* en el Principado de Asturias, se establece que en el marco de la educación inclusiva se busca potenciar la atención a la diversidad para “(...) garantizar una intervención educativa que dé respuesta a las necesidades educativas de cada alumno” (p. 2). También se señala que todas las medidas de educación inclusiva y atención a la diversidad en esta etapa se basan en este decreto autonómico. Se busca con ello “(...) responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y al logro de los objetivos” (p. 3).

Respecto a las medidas de atención a la diversidad ambos decretos establecen que:

Tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje en un alumno o una alumna, el profesorado pondrá en marcha medidas de carácter ordinario, adecuando su programación didáctica a las necesidades del alumnado, adaptando actividades, metodología o temporalización y, en su caso, realizando adaptaciones no significativas del currículo. (Artículo 20.4 del Decreto 82/2014, de 28 de agosto y artículo 17.1 del Decreto 43/2015, de 10 de junio).

En cuanto a las medidas de atención a la diversidad que se contemplan diferencia entre dos, las medidas de carácter ordinario (art. 17.2 del Decreto 43/2015, de 10 de junio) y las medidas de carácter singular (art. 17.3 del Decreto 43/2015, de 10 de junio) aparecen sintetizadas en la Tabla 8.

Tabla 8.

Medidas de atención a la diversidad en la etapa de educación secundaria obligatoria

Medidas de carácter ordinario	Medidas de carácter singular
<ul style="list-style-type: none"> • Agrupamientos flexibles • Desdoblamientos de grupo • Apoyo en grupos ordinarios • Docencia compartida • Programas individualizados para alumnado que haya de participar en las pruebas extraordinarias. • Posibilidad de agrupar las materias del primer curso en ámbitos de conocimiento de acuerdo con lo establecido en el artículo 17 del <i>Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento. • Programa de refuerzo de materias no superadas. • Plan específico personalizado para alumnado que no promoció. • Plan de trabajo para alumnado con problemas graves de salud y la atención en aulas hospitalarias. • Flexibilización de la escolarización para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. • Programa de inmersión lingüística. • Adaptación curricular significativa para alumnado con necesidades educativas especiales. • Enriquecimiento y/o ampliación del currículo para alumnado con altas capacidades intelectuales. • Atención educativa al alumnado con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). • Acciones de carácter compensatorio que eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, entre ellas los programas de acompañamiento escolar.

Fuente: artículo 17.2. y 17.3 del Decreto 43/2015, de 10 de junio.

En base a lo recogido en los preámbulos de ambos decretos; Decreto 82/2014, de 28 de agosto y Decreto 43/2015, de 10 de junio; los centros educativos atendiendo a su propia autonomía pueden organizar su concreción curricular y otras medidas promotoras de la equidad a través de la organización de actividades docentes que favorezcan la relación y participación de las personas que conforman la comunidad educativa, las actividades complementarias y extraescolares, y que promuevan valores democráticos contribuyendo a la adquisición de las

competencias clave (e.g. la docencia compartida, la adopción de metodologías activas, talleres de enriquecimiento,...).

Finalmente, cabe hacer mención al Decreto 147/2014, de 23 de diciembre (BOPA, de 29 de diciembre), por el que se regula la orientación educativa y profesional en nuestra Comunidad al incluir aspectos de interés respecto a la configuración de los servicios de orientación y su papel en relación a la atención a la diversidad, contribuyendo a la creación de un sistema educativo que conjugue calidad y equidad en respuesta a garantizar el derecho a la orientación educativa de todo el alumnado, aspecto en el que se profundizará en el próximo capítulo.

Capítulo 3

Los centros educativos en la tarea de atender a la diversidad

1. Introducción

En este capítulo se estudia de forma pormenorizada cuáles son las líneas maestras de las políticas y las estrategias que aplican los centros educativos españoles ante la atención a la diversidad.

Para ello, tras realizar una introducción sobre los elementos fundamentales que caracterizan las estrategias de atención a la diversidad en el marco de la escuela inclusiva, se analiza el papel que desempeña la escuela como organización en aprendizaje permanente, así como el enfoque ecológico-sistémico de la organización escolar.

Después se analizan las organizaciones escolares inclusivas en España, su naturaleza, las condiciones óptimas para la inclusión y los obstáculos que se presentan. Por último, se describe y analiza el rol desempeñado por los servicios especializados de orientación en las organizaciones escolares, examinando tanto su estructura y su funcionamiento interno como el papel que juega en ellos el profesorado de orientación educativa.

2. La escuela como organizaciones que aprenden

Hoy en día todos los expertos en la materia comparten y asumen que la equidad y la calidad son elementos indisolubles en el sistema educativo español, cuestión abordada en el capítulo anterior (e.g. Arnáiz, 2014; Echeita, 2005). Asimismo, se asume que la atención a la diversidad en el marco de la educación inclusiva debe constituir uno de los principios rectores de cualquier política educativa

Deberá asegurarse una educación inclusiva para todos mediante la formulación y aplicación de políticas públicas transformadoras que tengan en cuenta la diversidad y las necesidades de los alumnos y hagan frente a las múltiples formas de discriminación y a las situaciones, incluidas las emergencias, que impiden la realización del derecho a la educación (artículo 13, UNESCO 2015b:30)

Esto tiene mucho que ver, como veremos más adelante, con la concepción de la escuela inclusiva como una organización que se encuentra en un proceso de reflexión y aprendizaje permanente (Booth & Ainscow, 2015).

Un asunto de crucial importancia en este capítulo es el nivel de complejidad de las organizaciones. La escuela, en cuanto que organización social específica, puede ser definida, siguiendo a Fernández (1999), como una suerte de sistema dinámico, orgánico, abierto—es decir, es una organización capaz de llegar a un nuevo equilibrio cuando el anterior se ha perdido o ya no se adecúa a los fines que se buscan—, con retroalimentación, evolutivo y de límites variables.

El sistema de organización escolar, si bien es un tipo de organización social muy concreto, se encuadra en las organizaciones como sistemas atendiendo a lo reflejado en la Tabla 9:

Tabla 9.

La organización como sistema

	Mecánico	Cibernético	Orgánico
Componentes	Individuos	Relaciones	Metarrelaciones
Nivel de organización	Agregado	Estructura	Sistema
Relación entre el todo y las partes	El todo es igual a la suma de las partes. No añade nada	El todo es más que la suma de las partes. Complementariedad	El todo es mucho más que la suma de las partes. Sinergia
Fines que predominan en la organización	Los individuales de los elementos	La realidad de la organización	La función para con el entorno
Actitud requerida de los integrantes	Pasiva (mantenimiento)	Reactiva (reposición)	Proactiva (innovación)
Vida probable de los integrantes	Plácida, previsible	Insegura, contingente	Turbulenta, incierta

Fuente: Fernández (1999).

Según la concepción que se tenga de la escuela como sistema de organización, los planos de éste serán distintos. Así, según la visión de *la escuela como agregado*, el primer plano tanto del escenario como de la actividad está ocupado por los docentes y otros profesionales de la educación. En cambio, en el enfoque de *la escuela como estructura*, el primer plano lo ocupan las relaciones entre los distintos docentes, orientadoras y orientadores, etc. En *la escuela como sistema*, lo que dominan son

las metarrelaciones, esto es, el sistema en sí mismo, definido por sus fines, a los cuales se subordinan todos los medios disponibles, materiales y humanos.

A los tres niveles de complejidad de la organización: agregado, estructura y sistema, corresponden tres centros alternativos de decisión. En el *nivel del agregado* el centro decisorio es, obviamente, el profesor o profesora individual —*cada maestrillo tiene su librillo*— pero, a costa de la coordinación (estructura) y de la cooperación (sistema). En el *nivel de la estructura*, los centros de decisión privilegiados son el claustro y la dirección, entendida ésta como la dirección del profesorado (no sobre, sino del). Es un lugar común para cualquiera que trabaje en un centro de enseñanza o lo observe lo bastante de cerca, que la inmensa mayoría de los claustros se dedican esencialmente a conservar y restablecer el orden, a dirimir pequeños conflictos entre el profesorado, a resistirse a las demandas de la Administración y a yugular las iniciativas de los profesores demasiado emprendedores (...).

En cuanto a los equipos de dirección, la mayoría se conciben a sí mismos y son concebidos por el profesorado, el alumnado y las familias como una extensión de los primeros. Finalmente, en el *nivel del sistema* los centros de decisión esenciales son o deberían ser el consejo escolar y la dirección (...) entendida (...) como *dirección de la comunidad...* (Fernández, 1999: 262-263).

Tal y como veremos en los siguientes epígrafes de este capítulo, casi todos los expertos, como por ejemplo Fernández (1999), apuntan a una serie de medidas que sin lugar a dudas favorecerían el desarrollo del sistema de organización escolar; medidas que se podrían traducir en las siguientes transformaciones:

- Transformaciones organizativas que fortalezcan a los consejos y equipos directivos.
- Transformaciones en los sistemas de incentivos del profesorado.
- Transformaciones de índole cultural que buscan generar una mayor conciencia de la necesidad de un funcionamiento eficiente de las escuelas en cuanto que organizaciones.

Antes de profundizar en los temas específicos de este capítulo, como el enfoque ecológico-sistémico de la organización escolar o los rasgos básicos de las organizaciones escolares inclusivas, hay que tener en cuenta que la escuela inclusiva se encuentra con alumnado con realidades muy diversas, cuya tipología puede resumirse como sigue (Sánchez-Santamaría & Ballester, 2014):

- Alumnos superdotados o sobresalientes.
- Alumnos con discapacidad física, psíquica o sensorial.
- Alumnos en desventaja socioeconómica o cultural.
- Alumnos inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas.
- Alumnos normales pero con dificultades de aprendizaje de distinto tipo.
- Alumnos con trastornos conductuales.

- Alumnos absentistas.

De lo que se trata, por tanto, es que la escuela como conjunto de organizaciones esté lo suficientemente preparada para asumir la tarea de educar en la diversidad. Veamos entonces cómo se plantea la cuestión de la escuela como organización que aprenden.

Para que la escuela se constituya realmente en un espacio u organización inteligente y con una gestión efectiva y eficiente, hay que tener en cuenta una serie de aspectos.

En primer lugar, siguiendo a Aguerro (1996), no hay que desdeñar o infravalorar la cuestión de la gestión y la organización de los centros escolares, puesto que responde a aspectos de hondo calado. De hecho, la gestión y la organización de la escuela constituyen analizadores relevantes para evaluar la situación de la educación de manera integral.

En segundo lugar, no se debe perder de vista un hecho que confirma nuevamente la dimensión estratégica de una adecuada organización y gestión de la escuela: para cumplir con los objetivos de calidad y equidad educativas, la gestión y la organización del sistema educativo en conjunto son determinantes:

(...) Son, por lo tanto, también facilitadores o condicionantes del cumplimiento de los objetivos políticos de la educación.

Ambos aspectos son complementarios. El campo de la organización hace referencia fundamental a los aspectos de estructuración de la forma institucional. El campo de la gestión es el campo de la 'gerencia', es decir aquél que se ocupa de poner en práctica los mecanismos necesarios para lograr los objetivos de la institución y de resguardar su cumplimiento (Aguerrero, 1996:5).

La nueva forma de gestionar la escuela se plantea de una manera flexible, heterodirigida, es decir, teniendo en cuenta los cambios sociales externos; una organización que no solamente acepta los cambios del entorno, sino que los utiliza para emplear la escuela como motor institucional de cambio. Con objeto precisamente de que la escuela se convierta en elemento dinamizador, ésta debe adoptar la organización inteligente, cuya construcción descansa sobre los siguientes atributos: pensamiento sistémico, dominio personal, modelos mentales, construcción de una visión compartida y aprendizaje en equipo (Aguerrero, 1996).

Las escuelas organizadas de forma inteligente son aquellas que se estructuran y articulan de forma flexible, transformándose constantemente (Gómez, 2011). Este modelo de escuela como conjunto de organizaciones que aprenden de modo permanente tiene una serie de efectos, inmediatos y mediatos, muy positivos para el alumnado en particular y para el sistema educativo en general como se puede ver en la Figura 2:

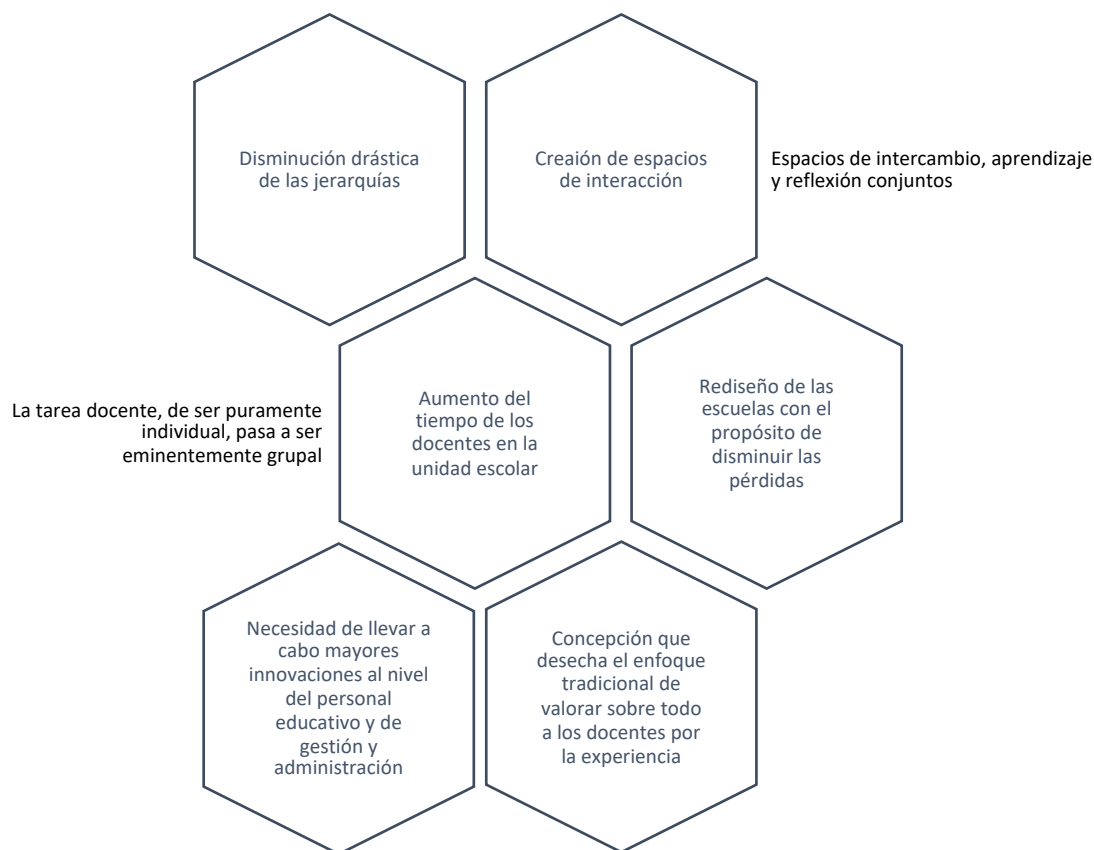


Figura 2. Consecuencias de la aplicación de la organización escolar inteligente en el sistema educativo

Fuente: elaboración propia a partir de Aguerrondo (1996)

De estas consecuencias surge la necesidad de implementar innovaciones relacionadas directamente con el campo de la gestión, independientemente de la instancia o del nivel escolar de que se trate. Siguiendo nuevamente a Aguerrondo (1996), el estilo de gestión inteligente y eficiente de la escuela en cuanto que organizaciones en aprendizaje permanente se caracteriza básicamente por los siguientes aspectos:

- Es un modelo de escuela que se apoya sobre el cimiento de la realidad, de lo posible.

- Busca priorizar en función de la importancia de los problemas. Por lo tanto, no trata de abarcar lo que es inabarcable.
- Plantea, tomando como base material las condiciones objetivas de la escuela, la importancia vital de la creatividad subjetiva, a saber, de la capacidad de todos los agentes implicados directa o indirectamente en la escuela para ir generando las posibilidades de las nuevas condiciones.
- Por ende, el objetivo nuclear no puede ser la mera administración de la institución escolar, sino la guía permanente con vistas a su transformación de raíz.

Con respecto a los desafíos que afrontan la gestión y la organización del modelo de escuela inclusiva y pensada desde el mutuo aprendizaje, Aguerrondo (1996:14) destaca en primer lugar enfrentar la masividad de la escuela actual:

La incorporación masiva de población al sistema educativo fue la resultante de políticas que tuvieron como motivación básica el principio de la equidad o igualdad de oportunidades de acceso a la educación formal. Este enfoque de la equidad ha provocado la expansión de las instalaciones físicas y del número de docentes, pero sin garantizar a las escuelas las condiciones mínimas indispensables para ofrecer una enseñanza eficaz.

La inusitada expansión de los sistemas educativos entre las décadas de los 60 y 80, presentó desafíos que se tradujeron en una serie de problemas de diferente índole, y también en problemas de gestión.

Estos problemas fueron, principalmente, el cambio de la naturaleza de los problemas de gestión, el hecho de que hubiera desviaciones desde el punto de vista organizacional y administrativo que hicieron ineficientes los modelos originarios o, entre otros, la incorporación de distintos tipos de usuarios, que provocó que entrara en crisis la tradicional respuesta de un servicio homogéneo (Aguerrondo, 1996).

El segundo gran desafío señalado por Aguerrondo (1996) al que tuvo que hacer frente el modelo de escuela como conjunto de organizaciones en constante aprendizaje fue responder por sus resultados. Se sabe que la gestión educativa es más efectiva cuando cumple con los siguientes requisitos:

- Transmite prioridades claras que ordenen la tarea de toda la unidad escolar.
- Se centra sobre lo académico.
- Aplica prácticas de evaluación y seguimiento permanentes.
- Aumenta el tiempo de instrucción.

- Articula incentivos para los docentes.
- Habilita instancias para entrenar la enseñanza de prácticas o técnicas eficaces.
- Crea un ambiente positivo y fructífero para el desarrollo de la escuela inclusiva.

La escuela como organización que aprende, conocida como escuela autocualificante, busca instaurar, implementar y usar mecanismos de evaluación en la perspectiva del cambio permanente (Gairín, 1999). Ello obliga no solamente a modificar actitudes personales, sino que además implica procesos de seguimiento y evaluación. En este sentido, la organización que aprende es aquella que facilita el aprendizaje de todos sus integrantes y que se transforma a sí misma de modo continuo.

Entonces, en la escuela como organización que aprende el valor del aprendizaje deviene de la base esencial a nivel organizacional. De ahí que el desarrollo de la organización descansa sobre el desarrollo de los individuos que la componen y en su capacidad para incluir nuevas formas de colaborar en la institución:

El pensar en *la organización que aprende* como un modelo integral de desarrollo de recursos humanos en el que todos los trabajadores de una organización se integran en un proceso de aprendizaje nos acerca a la perspectiva básica de la Calidad Total: abarca a todos y a todas las facetas de la organización.

Este marco conceptual donde se da autoaprendizaje constituye sin lugar a dudas la referencia que permite un impulso organizativo hacia el futuro. Las personas no se forman y desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos sino para ampliar su función.

Este planteamiento nuevo puede llegar a cuestionar aspectos relacionados con el liderazgo, la toma de decisiones y los mecanismos de control que se establecen. También obliga a explorar nuevas estrategias de aprendizaje y a modificar los sistemas de formación (Gairín, 1996: 6-7).

Uno de los requisitos indispensables de la escuela en cuanto que organización que aprende obliga a esta a dotarse de estructuras y sistemas de funcionamiento que se caractericen fundamentalmente por su flexibilidad, para lo cual es indispensable un currículo abierto. Además, en este tipo de organizaciones se deben utilizar estrategias de participación y negociación que sean congruentes con los enfoques cooperativos.

Por lo tanto, ha de haber un cuestionamiento teórico y práctico de los roles tradicionales. De la misma forma, son imprescindibles cambios en los sistemas de planificación y evaluación, así como en el rol reconocido a los diversos agentes implicados en el sistema educativo (Gairín, 1996).

Con respecto a los procesos de aprendizaje en la organización que aprende, cabe decir que esta incorpora las distintas vías de aprendizaje que existen; además, incentiva procesos mentales que se identifican con dichas formas de aprendizaje. En este sentido, se dice que el aprendizaje no es segmentado, sino continuo, volcado en los problemas, relacionado con el contexto y con capacidad para incidir en todos los miembros y niveles de la organización escolar. Por eso es común aludir a lo que fundamental no es el aprendizaje individual, sino el aprendizaje del conjunto de la organización (Gairín, 1996).

Desde el punto de vista filosófico, la concepción de la escuela en cuanto que organización que aprende hunde sus raíces en una visión educativa que analiza la realidad social desde un prisma multidimensional y multifacético. Esto implica que el punto de partida son las concepciones anteriores, pero posteriormente estas se incluyen en el marco de los intercambios sociales que se producen tanto dentro como fuera de la institución. Por consiguiente, el enfoque de la escuela como organización que aprende es fundamentalmente dinámico, como la propia realidad social de la que bebe y en última instancia depende. La concepción de la escuela como organización que aprende permite cuestionarse por qué, en la práctica, las instituciones educativas no son capaces de aprender, dónde residen sus dificultades y qué se debe hacer para evitar las resistencias al aprendizaje. De esta forma, este paradigma puede resultar verdaderamente útil y relevante a la situación que atraviesa la educación, pero para ello es imprescindible lo siguiente (Gairín, 1996):

- Un compromiso claro en el aprendizaje, personal y sobre todo grupal.
- Un equipo directivo que comunique claramente qué es una organización inteligente.
- Sincronizar todos los niveles organizacionales: de arriba abajo, del medio hacia fuera y de abajo arriba.
- Abrirse al entorno social y cultural.
- Partir de la idea de la diversidad de enfoques.
- Aplicar la progresividad en el uso de las diversas estrategias, así como en la coordinación de ritmos de cambio.
- Llevar a cabo la estrategia de reforzamiento de los éxitos a través de su reconocimiento.
- Hacer uso del ejemplo de otras situaciones o de personas que tengan credibilidad.

En suma, Si entendemos que las instituciones educativas tienen sentido en la medida en que tienen objetivos sociales, asumiremos la necesidad de ser organizaciones de comportamiento ético. No se

trata sólo de seguir un código moral, sino de fundamentar su construcción y desarrollo en una serie de valores determinados. La organización que aprende se basa así en nuevos valores, que incluyen una determinada ética. El comportamiento moral es un saber abierto e inacabado de tipo práctico que es imposible sin la participación activa de los que aprenden (Gairín, 1996: 41).

Entre las dificultades que afronta el aprendizaje en el seno de la organización escolar, cabe destacar las siguientes (Santos, 2000): rutinización de las prácticas profesionales, descoordinación de los profesionales, burocratización de los cambios, supervisión temerosa, dirección gerencialista, centralización excesiva, masificación del alumnado, desmotivación de los docentes y acción sindical meramente reivindicativa, entre otras.

Por último, la escuela como organizaciones que aprenden debe afrontar igualmente un conjunto de paradojas propias de la época postmoderna, es decir, de la época en la que se diluyen los viejos paradigmas educacionales de la modernidad (como el principio del esfuerzo, el reconocimiento del mérito, la diferenciación entre alumnos integrados y no integrados, etc.).

Estas paradojas son resumidas por Hargreaves (1998) en las siguientes:

- La paradoja de la responsabilidad de los padres. Una gran cantidad de padres exigen a la escuela lo que en muchos casos ellos no están dispuestos a transmitir en el núcleo familiar.
- La paradoja de los valores de las empresas. En muchas ocasiones, las empresas no usan las destrezas que sí exigen que genere la institución escolar.
- La paradoja de la globalización. En el marco de una economía cada vez más internacionalizada y dominada por un puñado de grandes corporaciones transnacionales, un sector importante de los diseñadores de los sistemas educativos nacionales desarrollan currículos y normas en ocasiones pensados solos para la realidad local.
- La paradoja de las previsiones. Se sintetiza en que una diversidad y una inclusión mayores llevan aparejadas una mayor insistencia en las normas comunes y en la especialización.
- La paradoja del cambio. En resumen, una orientación más volcada al futuro crea una mayor nostalgia por el pasado.

Hargreaves (1998) parte también de seis premisas que considera ineludibles para que la escuela se renueve profundamente. En primer lugar, destaca la importancia de las misiones cambiantes,

básicamente para que los docentes no entren en la rutina del aula, a consecuencia de la cual ya no sienten la motivación que sentían al empezar su carrera profesional. En segundo lugar, la realización de normas, que implica que, para los docentes revisen y renueven de modo continuo sus finalidades morales, estos han de tener un margen de maniobra suficiente para hacerlo. En tercer lugar, existe una premisa estrechamente relacionada con la escuela en cuanto que organización que aprende: la reculturización, que sobre todo conlleva la elaboración, por parte de los docentes, de las normas de la escuela mediante la acción y el diálogo de todos los implicados directa o indirectamente en el proceso. En cuarto lugar, en relación con la premisa anterior es importante una reestructuración de la institución escolar. Entraña articular unas estructuras flexibles y que se modifiquen cada vez que las necesidades educativas así lo exijan. En quinto lugar, la premisa más indisolublemente unida a la concepción de la escuela como conjunto de organizaciones que aprenden: el aprendizaje de la organización. Se sustancia en que trabajar de forma cooperativa no solamente constituye una manera de entablar relaciones y de resolver todo tipo de asuntos colectivamente, sino que se convierte en una verdadera fuente de aprendizaje permanente. En último lugar, es fundamental la premisa de la política positiva, que entraña básicamente la utilización de los resortes del poder con las personas y no sobre ellas. Para ello, se debe pensar cómo se ejerce el poder en la escuela, cómo se utilizan la influencia, la persuasión, etc., en beneficio del proyecto educativo.

En definitiva, queda patente que el modelo de la escuela como organización que aprende, además de afrontar diversos retos y desafíos, implica una serie de transformaciones organizacionales y culturales notables si se pretende lograr una escuela inclusiva, inteligente, dinámica y flexible.

3. Enfoque ecológico-sistémico de la organización escolar

En este epígrafe se analiza el valor organizativo de la escuela desde una perspectiva integral incorporando todas aquellas realidades que forman parte de la sociedad y que de distintas maneras la condicionan.

Siguiendo el modelo de Bronfenbrenner (1987), la escuela se articula en torno a los siguientes subsistemas, que están mutuamente interrrelacionados, por lo que los cambios que se den en cualquiera de ellos repercutirán en los demás subsistemas, tal y como se refleja en la siguiente la Figura 3: El contexto sociopolítico (nivel macro de la organización escolar; repercusión de la política educativa en la vida de los centros escolares), La escuela, y El aula.

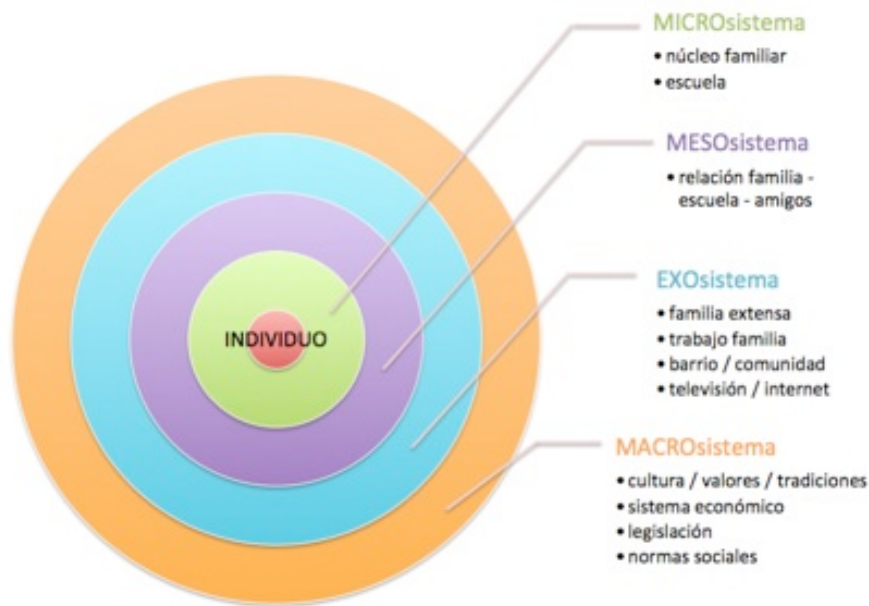


Figura 3. Modelo ecológico-sistémico de Bronfenbrener

Fuente: Bronfenbrener (1987)

La concepción interactiva, o ecológico-sistémica, defendida por Bronfenbrener (1987) supone entender el rol fundamental que juegan también las familias en la organización escolar desde la perspectiva de una escuela inclusiva. Así, Freixa (1993) considera que es determinante colocar a las familias como elemento central en el desarrollo de la comunidad educativa.

Pero, como afirma Jiménez (2004), no basta con esto, sino que debe haber una colaboración entre todos los agentes educativos, sobre todo entre docentes y familiares del alumnado, para que la escuela funcione adecuadamente desde el punto de vista interactivo y sistémico.

Y es que, siguiendo a Velázquez (2010:327),

Tanto la organización escolar como la inclusión son dos conceptos que deben ser estudiados desde un enfoque ecológico para establecer correlaciones entre los diferentes sistemas implicados y poder comprender las repercusiones que los cambios tienen a todos los niveles y subsistemas; esto quiere decir que están mutuamente asociados.

Todo esto puede suponer una reflexión y debate en algún sector o en varios de la comunidad ya que el efecto dominó les puede afectar en mayor o menor medida en función de la implicación. Es necesario introducir reformas educativas en relación a la organización exigidas por un micro, meso y macro sistemas.

Esto significa que las escuelas que tienen una mentalidad y finalidad inclusiva han de valorar lo suficiente su nivel de participación en la organización. Así, lo primordial pasa por establecer principios inclusivos en la filosofía cotidiana de la escuela. De ahí la importancia estratégica que tiene el concepto de cultura escolar como nexo que permite unir la inclusión y la cultura de los centros (Velázquez, 2010).

4. Organizaciones escolares inclusivas

Este epígrafe tiene por objeto delimitar el campo de actuación de las organizaciones escolares inclusivas, definiendo y caracterizando primeramente el modelo de escuela inclusiva y exponiendo cuáles son las condiciones que favorecen la inclusión, así como los obstáculos y desafíos a los que tienen que hacer frente las escuelas inclusivas.

Partimos de la premisa según la cual la escuela del siglo XXI tiene como objetivo fundamental e inexcusable el fomento de una educación democrática e inclusiva que asegure a todo el alumnado, independientemente de su edad o condición, el derecho a recibir una educación de calidad que descansa sobre la equidad, la igualdad y la justicia social (principios nucleares de las organizaciones escolares inclusivas) (Arnáiz, 2012).

En la sociedad de la información en la que nos encontramos, es un imperativo ético y deontológico volver a vitalizar el ideal de la escuela inclusiva (Susinos & Rodríguez, 2011). Y es que no basta con que la sociedad se transforme, sino que deben hacerlo también las organizaciones escolares, que han de convertirse en contextos inclusivos que trabajen para lograr efectivamente una educación de calidad y equidad para todos los alumnos (Arnáiz, 2012).

Las organizaciones escolares inclusivas surgen con la pretensión básica de combatir la exclusión social, educativa, económica, de género, étnica y cultural/religiosa. Por lo tanto, las organizaciones escolares inclusivas se asientan sobre la bandera de la lucha contra la selección y la competitividad entre alumnado y agentes educativos:

La inclusión (...) requiere que los centros dejen de ser instrumentos de homogeneización, de normalización y de asimilación para convertirse en contextos inclusivos y eficaces en el marco de una escuela para todos. Y, desde un punto de vista organizativo y curricular, que todos los ámbitos y disciplinas científicas se aproximen a este fenómeno, ofreciendo un panorama tanto de análisis y/o valoración de dicha cuestión,

como de posibles soluciones o directrices a tomar para alcanzar la meta. Este cambio implica, igualmente, un proceso de aprendizaje, de construcción de un futuro común, basado en las aportaciones de todos y en el reconocimiento de la diferencia desde un plano de igualdad (Arnáiz, 2012:32).

El desarrollo de las organizaciones escolares inclusivas se puede llevar a cabo desde las siguientes plataformas (Arnáiz, 2012): Consolidación del grupo de trabajo (para poder crear un ambiente favorable en los primeros momentos de funcionamiento), Diagnóstico de la situación, análisis y formulación de problemas, Búsqueda de soluciones, Elaboración del plan de acción, preparación de su implementación y desarrollo colaborativo, y Evaluación de la experiencia, en un proceso de retroalimentación continua.

4.1. Naturaleza y características de las escuelas inclusivas

La escuela inclusiva, definida por la UNESCO (1994) en la *Declaración de Salamanca*, está atravesada por un principio motor que la UNESCO caracterizó de la siguiente manera:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras...Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves... (UNESCO, 1994: 59-60).

El modelo de la escuela inclusiva huye de los modelos tradicionalmente burocráticos entre las administraciones, los centros escolares, los docentes y otros agentes educativos y sociales. Defiende, por el contrario, visiones más dinámicas e inteligentes de la educación, entendiendo la escuela como una suerte de comunidades de aprendizaje, encaminadas a mejorar la educación y los aprendizajes usando para ello sinergias —tanto internas como externas— a los centros escolares (Escudero & Martínez, 2011).

Y es por ello, que una de las cuestiones a tener en cuenta sea el referido a los valores en los que se sustenta. En este sentido Booth et al. (2015:25) señalan que “una de las formas más importantes de entender la inclusión es verla como el proceso sistemático de llevar determinados valores a la acción”. Es decir, si realmente queremos desarrollar transformaciones de calado, es necesario que los valores de la educación inclusiva guíen la acción. En este sentido estos autores proponen el marco de valores inclusivos que se recoge en la Tabla 10:

Tabla 10.

Valores inclusivos

Estructuras	Relaciones	Espíritu
Igualdad	Respeto a la diversidad	Alegría
Derechos	No-Violencia	Amor
Participación	Confianza	Esperanza/optimismo
Comunidad	Compasión	Belleza
Sostenibilidad	Honestidad	
	Valor	

Fuente: Booth et al. (2015: 26)

Arnáiz (1999) señala que son dos los rasgos fundamentales que delimitan el rol de la organización escolar en el proceso de inclusión: La idea de fusión de la acción educativa general y especial en una síntesis unitaria y la intervención de las instituciones del centro en el proceso.

Así pues, el enfoque de la escuela inclusiva...

(...) postula una reconstrucción de la escuela que cambia desde las asunciones teóricas más elementales a los métodos y prácticas tradicionales. Ello supone acomodar el entorno a todos los alumnos en todas las áreas curriculares, ofrecer los mismos recursos y oportunidades de aprendizaje y socialización para todos los niños en un mismo contexto escolar, sobre una base de tiempo total (Wang, 1994) o reconceptualizar y adaptar la organización escolar como conjunto, como un todo que no se puede abordar fragmentando sus partes... (Arnaiz, 1999: 1).

Además, las características de la escuela inclusiva se pueden resumir de la siguiente manera (Arnaiz, 2003):

- *Filosofía del aula.* Al valorarse la diversidad, todos los alumnos pueden participar en el aula.
- *Reglas en el aula.* Los derechos de cada alumno son comunicados intencionalmente. Las reglas de la educación inclusiva se asientan sobre la filosofía de un trato justo e igualitario, así como de un respeto mutuo entre todo el alumnado.
- *Instrucción acorde a los rasgos del alumno.* Se brinda apoyo a los alumnos para que estos puedan lograr los objetivos del currículo adecuado.
- *Apoyo dentro del aula ordinaria.* Se ofrecen los servicios y la ayuda en un marco educativo general e inclusivo para los alumnos en aulas inclusivas.

Asimismo, los principios de la educación inclusiva se basan en una serie de enfoques metodológicos que tienen como fin facilitar la diversificación y la flexibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los elementos nucleares de estos enfoques son (Blanco, 2006):

- Satisfacer las necesidades que implica la atención a la diversidad entraña superar el antiguo esquema en el que todos los alumnos y las alumnas hacen lo mismo siempre, en cualquier lugar y simultáneamente.
- Adoptar un estilo de enseñanza flexible implica, a su vez, tener en cuenta los siguientes aspectos, todos los cuales inciden positivamente en la atención a la diversidad:
 - adaptarse a las necesidades, conocimientos e intereses de todo el alumnado;
 - emplear distintas estrategias de aprendizaje en el aula;
 - incentivar la autonomía y la libertad de los alumnos;
 - utilizar la evaluación continua, grupal y personalizada, para valorar los progresos de todo el alumnado;
 - establecer una comunicación fluida y constante con los padres;
 - programar de forma periódica y conjunta con otros profesores.
- Conocer profundamente, por parte del profesorado, las posibilidades de aprendizaje de todo el alumnado.
- Incidir en la idea de la construcción de aprendizajes significativos.
- Organizar las experiencias de aprendizaje del alumnado de tal manera que estos se impliquen y avancen en función de sus capacidades y posibilidades.
- Hacer uso del aprendizaje cooperativo, puesto que ya está sobradamente corroborado que los niños y las niñas no solo aprenden con el profesorado, sino también entre sus iguales.

Siguiendo a Casanova (2013), elegir un modelo de escuela inclusiva entraña tomar en consideración aspectos de distinta naturaleza: psicopedagógica (se trata de dar a las alumnas y los alumnos una educación que se adapte a sus necesidades personales), ética (moral y obligaciones de todos los agentes que participan en el proceso de educación) y sociológica (pues la escuela inclusiva llama a compartir contextos que son comunes). Asimismo, esta autora también concibe la inclusión como el peldaño inmediatamente superior a la integración, que es un peldaño indispensable pero insuficiente por sí mismo.

A propósito de la transformación de la escuela integradora en la escuela inclusiva, Valcarce (2011) ha enumerado los principales elementos diferenciadores de la escuela integradora y la escuela inclusiva que se recogen en la Figura 4:

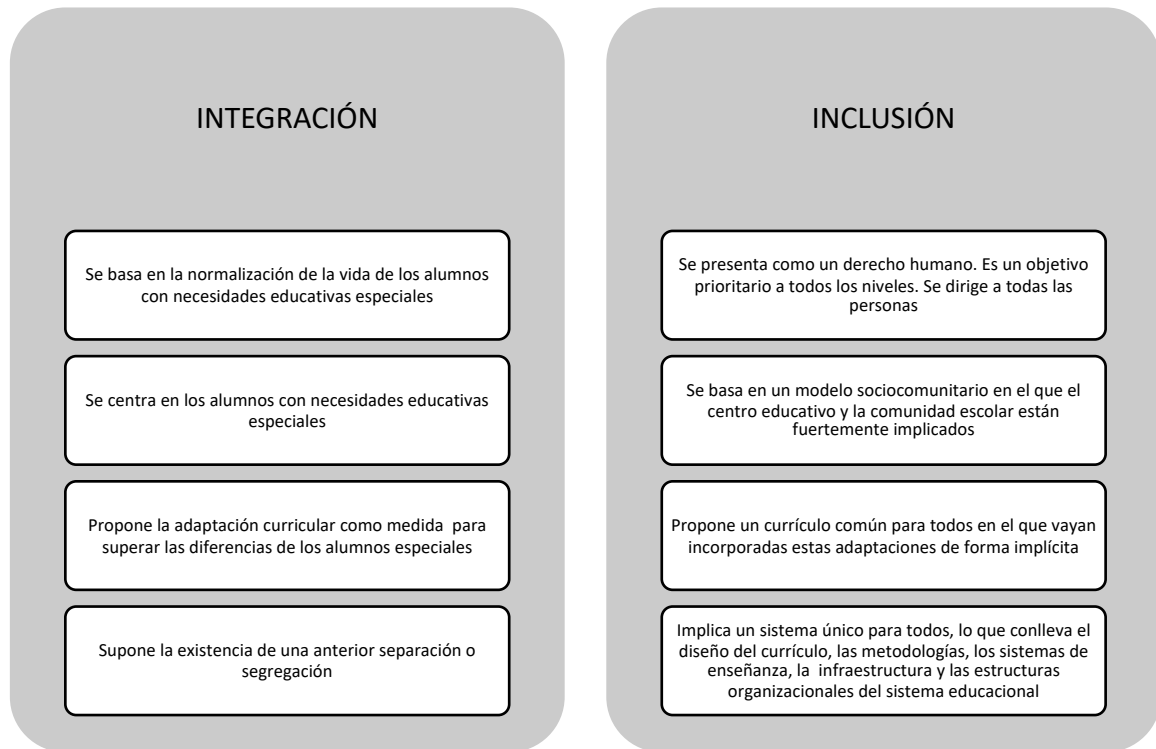


Figura 4. Diferencias entre la escuela basada en la integración y la escuela basada en la inclusión
Fuente: Valcarce (2011).

Por último, otras de las cuestiones que se han de tener en cuenta son los aspectos referidos al currículo. En este sentido Casanova (2013) establece los rasgos básicos del currículo en el modelo de escuela inclusiva: Planificación, Sistemática, Coherencia, Selección, Provisionalidad, Democracia, Funcionalidad, Comprensividad, Diversificación, Interdisciplinariedad e Interculturalidad.

Abordados los aspectos que caracterizan la escuela inclusiva, en el siguiente apartado se describen aspectos que facilitan los procesos inclusivos.

4.2. Condiciones que favorecen la inclusión

Atendiendo a Muntaner et al. (2016) el desarrollo y consolidación de prácticas inclusivas requiere de cambios sustanciales tanto en la cultura de centro, como en las prácticas docentes, ya que estas

afectan al marco de valores, creencias y concepciones del profesorado respecto a la interpretación de la realidad. La consecuencia de contemplar la diversidad del alumnado como un hecho natural reinterpreta la manera de entender la educación y la necesidad de que se han de llevar a cabo modificaciones de calado. En este sentido, Booth et al. (2015) plantean que una de las cuestiones que favorece la inclusión en los centros y comunidades educativas es la implementación de procesos de mejora en centros que cuenten con orientación inclusiva, concretamente estos autores proponen la utilización del *Index for inclusion* como guía para la reflexión sobre estos aspectos atendiendo a tres planos o dimensiones a la cultura de centro, la política de centro y las prácticas docentes.

Siguiendo a Escudero y Martínez (2011), en el modelo de escuela inclusiva, así como los centros escolares constituyen cultura, los profesores deben ser agentes culturales, agentes transmisores de los valores que impregnan la cultura educativa y organizacional de la escuela inclusiva. En este sentido, el papel del profesorado respecto a la atención a la diversidad se puede resumir en los siguientes aspectos (De León y Olivares, 2011):

- El profesor debe conocer a fondo las características particulares de todos los alumnos de su clase.
- El docente debe mostrar interés en adaptarse permanentemente a la enseñanza inclusiva, lo que implica cambiar desde la organización del aula y la programación didáctica, así como individualizar lo máximo posible la actividad educativa.
- Son los docentes los que deben ajustar el apoyo pedagógico, adaptando la práctica de la educación a través de dos elementos esenciales: elaborando el proyecto curricular y programando las unidades didácticas en relación con las necesidades de la educación inclusiva. En este sentido, el papel del orientador es sumamente relevante en la atención a la diversidad, dado que facilita la labor de orientación de profesores y tutores desde el Proyecto Educativo de Centro (PEC) a través del Proyecto Curricular y del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica. Cuando el profesor se resiste de una forma u otra a las adaptaciones curriculares propuestas por los orientadores, esto puede deberse a aspectos tan diversos como la formación en estrategias de aprendizaje cooperativo o el tiempo disponible para planificar el trabajo entre profesionales del centro escolar, entre otros.

Desde el punto de vista estrictamente didáctico o pedagógico, una de las condiciones más importantes que favorecen la inclusión es concebir los aprendizajes desde una perspectiva integral, esto es, atendiendo a su naturaleza no solo cognitiva, sino igualmente emocional y social. Para ello,

es imprescindible superar la inercia o la obsesión por competir entre escuelas y entre países (lo que tampoco quiere decir que los resultados no importen en absoluto), valorando especialmente cuestiones como la calidad de vida escolar o los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por eso es determinante el aprendizaje en cuanto que desarrollo de una autoimagen positiva, apoyo al sentido de capacidad, autonomía y vivencias de pertenencia e identificación. Todo ello pasa también, por supuesto, por no debilitar a la escuela pública de calidad y con equidad, que debe ser el pilar sobre el que se sustente la educación inclusiva (Escudero & Martínez, 2011).

En cuanto a las condiciones que favorecen la calidad de la enseñanza (recordemos que la calidad está íntimamente relacionada con la equidad; o, dicho de otra forma, la calidad es un requisito indispensable para que exista equidad en el centro escolar), dichas condiciones se pueden agrupar en criterios, factores e indicadores. Veámoslos uno por uno (Arnáiz, 1999):

- Criterios de la calidad de la enseñanza.
 - Favorecer el máximo desarrollo personal y el acceso al patrimonio cultural de un pueblo.
 - Adaptarse a las peculiaridades e intereses de los alumnos.
 - Responder a las necesidades de una sociedad democrática, compleja y tecnificada.
 - Compensar las desigualdades sociales, favoreciendo el desarrollo máximo de las capacidades de cada uno.
 - Preparar a los alumnos de forma más adecuada para su inserción en la vida activa.
- Factores de la calidad de la enseñanza.
 - Contenidos curriculares adaptados a los niveles evolutivos y a los objetivos perseguidos.
 - Buena relación de la escuela con el entorno propio.
 - Coordinación de los diversos servicios personales y materiales que puede necesitar la escuela en un momento determinado.
- Indicadores de la calidad de la enseñanza.
 - El grado de satisfacción de las personas que participan en el proceso educativo.
 - El grado de participación y de consenso en la elaboración de los proyectos educativos.
 - Y el ajuste a las capacidades de los alumnos y a las necesidades de calificación del entorno social y productivo.

4.3. Obstáculos para el desarrollo de la inclusión

Vistas ya las condiciones que favorecen la inclusión en relación con la atención a la diversidad, describimos en este apartado cuáles son todos aquellos obstáculos y barreras para su desarrollo.

Las barreras o los obstáculos para desarrollar la inclusión se traducen en todos aquellos que estén relacionados con las condiciones personales, sociales o de origen que de una forma u otra condicionen, entorpezcan o impidan de facto tanto el reconocimiento como el ejercicio a una igualdad absoluta entre los seres humanos en relación con los derechos humanos garantizados a nivel nacional e internacional (Echeita, 2010).

Así, las barreras para el desarrollo de la inclusión pueden ser tipo material, cultural, psicopedagógico, didáctico, valórico o actitudinal. Resolver todos estos obstáculos es una de las tareas fundamentales que los educadores deben plantearse para que la inclusión progrese:

En nuestros contextos escolares las barreras vendrían a ser, dicho de una manera genérica, todas aquellas actitudes, valores, procesos, decisiones, normas y prácticas educativas que interactuarían negativamente con las posibilidades de aprendizaje, de participación y de acceso y presencia de los alumnos en los contextos educativos comunes, en particular las de aquellos más vulnerables. Es importante llamar la atención sobre el hecho de que “las barreras” como ocurre con su elemento antónimo, en este caso con todo lo que podríamos llamar “facilitadores o promotores de la inclusión educativa”, existen y se entrecruzan sistémicamente tanto en nuestras políticas educativas a niveles de la macropolítica, como sistémicamente en los centros escolares. Es decir, aparecen y existen en la cultura escolar, esto es, en los valores y en las creencias compartidas que las comunidades educativas comparten de manera más o menos explícita, entre otras cosas sobre la valoración de la diversidad del alumnado, sobre la importancia del sentido de comunidad o sobre la relación entre equidad y calidad. Pero las barreras también existen en las políticas de los centros educativos, por ejemplo, en sus políticas de escolarización, en sus formas de organización del currículum, o en sus políticas de promoción de la convivencia, o respecto a la ayuda mutua entre el profesorado para hacer frente a las complejas demandas que tienen frente a sí (Echeita, 2010: 8).

Por su parte, para López (2011), son tres las clases de barreras que obstaculizan el desarrollo de la inclusión, es decir, que impiden o dificultan en grado sumo la participación, la convivencia y el aprendizaje en la escuela:

- Barreras políticas.

La primera de estas barreras, las políticas, tiene que ver con las contradicciones existentes en el marco legal en lo que respecta a la educación de las personas y culturas distintas. Además, hay una incongruencia manifiesta entre las políticas educativas y las prácticas educativas inclusivas; políticas

que en muchos casos lo que consiguen es menoscabar el papel tan importante que tienen los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Barreras culturales.

Estas barreras cristalizan sobre todo en la actitud habitual de clasificar, etiquetar y establecer normas discriminatorias hacia los alumnos y las alumnas. Esta cultura generalizada lleva a plantear que en el ámbito educativo:

(...) hay dos tipos diferentes de alumnado: el, digamos, “normal” y el “especial” y, lógicamente, se tiene el convencimiento de que éste último requiere modos y estrategias diferentes de enseñanza, de ahí que se hayan desarrollado distintas prácticas educativas desde la exclusión hasta la inclusión, pasando por la segregación y la integración. Para llegar a esta dicotomización se han empleado gran cantidad de tiempo y esfuerzo buscando una clasificación diagnóstica para determinar quién es ‘normal’ y quién “especial”, pese al hecho de que hay gran cantidad de investigaciones que indican que dichos diagnósticos y clasificaciones se hacen de manera poco fiable. A pesar de las buenas intenciones del profesorado por denominar a las personas excepcionales como ‘necesidades educativas especiales’ más que una ayuda este tipo de lenguaje lo que genera es un estigma. Y lo mismo ocurre cuando se habla de evaluación diagnóstica más que una ayuda para mejorar la educación de las personas diversamente hábiles es un etiquetaje que produce mayor segregación y discriminación. Hay que romper la cultura de la desconfianza que genera este tipo de diagnósticos, porque cuando se habla de capacidades se suelen centrar los procesos de enseñanza y aprendizaje en subrayar aquellas y no en superarlas (2011:43).

- Barreras didácticas.

A propósito de este tipo de barreras, las relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje en sentido estricto, cabe distinguir cinco tipos:

- La competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario, que conlleva no entender el aula como una comunidad y una organización de convivencia y de aprendizaje.
- El currículo estructurado en disciplinas y en el libro de texto que no se fundamenta sobre un aprendizaje para solucionar situaciones problemáticas. Implica una ruptura con las adaptaciones curriculares.

- La organización espacial y temporal de la escuela. Se tiende a la organización ad hoc, cuando lo necesario es organizar la escuela sin exclusiones de acuerdo a la actividad que se vaya a realizar en el aula.
- El rol del profesor reducido a técnico racional, en lugar de ver al docente como investigador, como un agente social que comprende la diversidad. De ahí que sea necesaria una reprofesionalización de la actividad del profesorado.
- La existencia de escuelas antidemocráticas, en las que solo deciden unos cuantos. La alternativa debe ser la escuela inclusiva en la que familias, profesorado y alumnado aprenden participando (o participan aprendiendo).

Asimismo, Echeita (2010) señala que la formación inicial del profesorado —o, mejor dicho, la carencia de formación inicial— constituye la primera barrera para el avance de la inclusión. De ahí la importancia clave de que los docentes estén bien formados en atención a la diversidad, en los principios nucleares que fraguan el modelo inclusivo de escuela.

4.4. Palancas de cambio

La minimización de las barreras u obstáculos para la consecución de escuelas para todos y la promoción de los facilitadores que permitan llegar a tal fin, implica movilizar palancas de cambio. Partiendo de la ya expuesta existencia de barreras políticas, culturales y didácticas es obvio que las palancas deberán centrarse en ellas y abordar, entre otros, los siguientes desafíos estratégicos (Echeita, 2016):

- Tener el gran debate pendiente sobre el proyecto social al que debe contribuir la educación escolar.
- Repensar el currículum escolar para que contribuya a la sostenibilidad.
- Promover una pedagogía inclusiva.
- Profundizar en la formación inicial del profesorado.

Estos desafíos, con vertientes políticas, culturales y didácticas, no pueden abordarse si no se cuenta con palancas o puntos de apoyo fuertes para el cambio, entre los que Echeita y Ainscow (2011) destacan dos:

- *Clarificar el significado que vamos a darle al derecho a la educación inclusiva* para compartir la definición de lo que queremos alcanzar, haciendo hincapié en que la inclusión es un proceso que busca la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado en contextos comunes, proceso que se desarrollará identificando y eliminando las barreras que afectan sobre todo al alumnado en mayor riesgo de exclusión. Los agentes de la orientación educativa tienen un importante papel en este aspecto, ya que deben contribuir en los centros a transmitir esa visión clarificada, a la par que se produce una reorientación de sus funciones tratando de contribuir a la detección y minimización de las citadas barreras en lugar de al clásico “proceso diagnóstico y de etiquetación del alumnado con el objeto de la obtención de recursos especializados”.
- *Reconocer la importancia de las evidencias y de la efectividad de los presupuestos inclusivos para así poder asegurar el éxito.* En este sentido, es necesario favorecer el desarrollo de planes de mejora pro equidad en los centros escolares que puedan sostenerse en el tiempo y que sirvan de ejemplo para otros de centros cercanos.

Finalmente, como se ha comentado, las palancas de cambio deben centrarse en todo el sistema y en todo el alumnado, si bien, el alumnado más vulnerable y más propenso a la exclusión del sistema puede y debe ser considerado como una palanca para el cambio en sí mismo (Ainscow, 2005), ya que su presencia en contextos escolares ordinarios es, en cierta manera, lo que nos hace plantear nuevas formas de enseñanza-aprendizaje para todos y todas.

5. El papel de los servicios especializados de orientación en los centros educativos

En este epígrafe vamos a desarrollar el tema de la orientación educativa en el marco de la escuela inclusiva. Siguiendo a Álvarez & Bisquerra (2012), concebimos la orientación educativa como un proceso de apoyo y acompañamiento a todos los agentes que intervienen en el proceso educativo, desde los alumnos hasta los profesores, pasando por las familias. Este apoyo y acompañamiento se da en distintos planos del desarrollo: personal, académico, profesional, social, emocional y moral.

La orientación educativa se implementa en el aula interviniendo de forma permanente a lo largo de todo el proceso de escolarización. Además, se lleva a cabo de modo cooperativo, comprometiendo a padres y madres, profesores, tutores, orientadores, etc. (Álvarez & Bisquerra, 2012). Llegar a este

modelo de actuación integrado en los centros ha supuesto un proceso lento y progresivo que se analiza en el siguiente epígrafe.

5.1. Origen de los servicios especializados de orientación en los centros educativos

El surgimiento del perfil profesional de orientación educativa está asociado a la democratización de la educación y a la preocupación por dar cabida en el sistema educativo a todo el alumnado, incluido el más vulnerable.

Tal y como recoge Cobos (2008), “los inicios de la orientación se sitúan a comienzos del siglo XX en Estados Unidos, gracias a la respuesta que Frank Parsons organizó en 1902 ante la desorientación de los jóvenes más desfavorecidos para su elección profesional. (...) En Europa simultáneamente, también se daba el mismo fenómeno y los primeros servicios de orientación se instauraron en Bélgica y Alemania, también a comienzos del siglo XX”. A su vez, en España, ..., la primera piedra de la orientación la constituye la creación del Museo Pedagógico Nacional en 1902 por Manuel Bartolomé Cossío “ y otras iniciativas también ligadas a la orientación profesional.

Respecto a la orientación en el sistema educativo, sus antecedentes se remontan a 1913 cuando la inspección técnico-escolar comienza a abordar tareas de asesoramiento psicopedagógico e intervención en casos de discapacidad. Tras el intervalo de la Guerra Civil, destacan dos actuaciones:

- La creación de un servicio de orientación psicotécnica en 1953 en el marco de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media.
- El surgimiento de las Universidades Laborales en 1956, con ideología claramente compensatoria y que cuentan con un Gabinete de Pedagogía y Psicotecnia, precedentes de los actuales departamentos de orientación.

En 1977 se crean los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV), considerados como el origen del actual modelo de orientación escolar. Estaban integrados por profesionales de Educación Primaria con licenciatura en Psicología o Pedagogía y desarrollaban funciones de diagnóstico escolar y asesoramiento psicopedagógico fundamentalmente. Progresivamente fueron ampliando sus plantillas y , coincidiendo con la promulgación de la Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (BOE, de 30 de abril de 1982) surgieron los Equipos de Atención Temprana y los Equipos Multiprofesionales.

En 1991, a raíz de la publicación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE, de octubre de 4 de octubre), se regulan las especialidades del cuerpo de Educación Secundaria, recogiendo por primera vez la especialidad de Psicología y Pedagogía y añadiendo que su función será la orientación educativa. De esta forma, los primeros departamentos de orientación experimentales se crean en 1991 y las primeras oposiciones se convocan en 1992. Los antiguos SOEV pasan a denominarse Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Posteriormente, con el trasvase de las competencias a cada una de las comunidades autónomas y la promulgación de las diferentes leyes orgánicas, cada una de las regiones ha ido configurando su modelo de orientación educativa y profesional.

5.2. Estructura, funcionamiento y ámbitos de actuación

Si bien en cada comunidad autónoma española se regula de forma distinta la cuestión de los servicios de orientación educativa, en general se puede decir que los principios en torno a los cuales se organiza la orientación educativa en España son los siguientes (Mariño, 2012):

- La orientación es un derecho básico de las alumnas y los alumnos.
- La orientación es un proceso y, además, una actuación planificada, sistemática, preventiva, individualizada, continua, colaborativa y global.
- El tutor es un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, la tutoría constituye el primer nivel de orientación desde el cual se coordinan las enseñanzas y la acción tutorial del equipo de profesores, tutores y orientadores.
- En los niveles preuniversitarios existe una serie de servicios especializados divididos, con carácter general, en los siguientes:
 - Los servicios internos, conformados por Departamentos de Orientación y Unidades de Orientación.
 - Los servicios externos, constituidos por los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los Equipos Específicos y los Equipos de Atención Temprana.

Esto en lo que respecta a la estructura, el funcionamiento y los ámbitos de actuación de los servicios de orientación educativa en el conjunto del Estado español. Por comunidades autónomas, se observan diferencias como se recoge en el esquema aportado en la Tabla 11 por Mariño (2012):

Tabla 11.

Estructuras de orientación educativa por comunidades autónomas

	Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
Andalucía	Equipos de orientación Educativa. Equipos Específicos	Equipos de orientación Educativa. Equipos Específicos	Departamentos de Orientación. Equipos Específicos
Aragón	Equipos de Orientación Educativa. Equipos de Atención Temprana. Equipo Específico de Motóricos	Equipos de Orientación Educativa. Equipo Específico de Motóricos	Departamentos de Orientación. Equipo Específico de Motóricos
Asturias	Equipos de Orientación Educativa. Equipos de Atención Temprana. Equipos Específicos	Equipos de Orientación Educativa. Equipos Específicos	Departamentos de Orientación. Equipos Específicos
Baleares	Equipos de Orientación Educativa. Equipos de Atención Temprana	Equipos de Orientación Educativa	Departamentos de Orientación
Canarias	Equipos de Orientación Educativa. Equipos Específicos	Equipos de Orientación Educativa. Equipos Específicos	Departamentos de Orientación. Equipos Específicos
Cantabria	Unidad de Orientación. Equipo de Orientación Educativa. Equipos de Atención Temprana. Servicio específico de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación	Unidad de Orientación. Equipo de Orientación Educativa. Servicio específico de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación	Departamentos de Orientación. Servicio específico de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación
Castilla La Mancha	Unidad de Orientación. Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural (CRAER).	Unidad de Orientación. Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural (CRAER).	Departamentos de Orientación. Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural (CRAER).
Castilla-León	Equipos de Orientación Educativa. Equipos Específicos. Equipos de Atención Temprana	Equipos de Orientación Educativa. Equipos Específicos	Departamentos de Orientación. Equipos Específicos
Cataluña	Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica. Equipos de asesoramiento en lengua y cohesión social (ELIC). Servicios Educativos Específicos	Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica. Equipos de asesoramiento en lengua y cohesión social (ELIC). Servicios Educativos Específicos	Equipos de Asesoramiento y Orientación Psicopedagógica. Equipos de asesoramiento en lengua y cohesión social (ELIC). Servicios Educativos Específicos
Ceuta y Melilla	Equipos de atención temprana. Unidades de orientación	Unidades de orientación	Unidades de orientación
Extremadura	Equipos de Orientación Educativa. Equipos de Atención Temprana. Equipos Específicos	Equipos de Orientación Educativa. Equipos Específicos	Departamentos de Orientación. Equipos Específicos
Galicia	Departamentos de Orientación. Equipos de Orientación Específicos	Departamentos de Orientación. Equipos de Orientación Específicos	Departamentos de Orientación. Equipos de Orientación Específicos
La Rioja	Equipos de Orientación Educativa. Equipos de Atención Temprana	Equipos de Orientación Educativa	Departamentos de Orientación

Madrid	Equipos de Orientación Educativa. Equipos de Atención Temprana. Equipos Específicos	Equipos de Orientación Educativa. Equipos Específicos	Equipos de Orientación	Departamentos de Orientación. Equipos Específicos
Murcia	Equipos de Orientación Educativa. Equipos de Atención Temprana. Equipos Específicos	Equipos de Orientación Educativa. Equipos Específicos	Equipos de Orientación	Departamentos de Orientación. Equipos Específicos
Navarra	Unidad de Apoyo Educativo. Centro de Recursos de Educación Especial	Unidad de Apoyo Educativo. Centro de Recursos de Educación Especial	Unidad de Apoyo Educativo. Centro de Recursos de Educación Especial	Departamentos de Orientación. Centro de Recursos de Educación Especial
País Vasco	Berritzegunes zonales. Berritzegune Central	Berritzegunes zonales. Berritzegune Central	Berritzegunes zonales. Berritzegune Central	Berritzegunes zonales. Berritzegune Central
Valencia	Servicios psicopedagógicos escolares de sector.	Servicios psicopedagógicos escolares de sector.	Servicios psicopedagógicos escolares de sector.	Departamentos de Orientación.

Fuente: Mariño (2012).

Como se puede observar, las estructuras de los servicios especializados de orientación educativa y profesional difieren entre las comunidades autónomas que van introduciendo modificaciones en función de las políticas educativas. En el caso del Principado de Asturias con la publicación del *Decreto 147/2014 de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias* (BOPA, de 29 de diciembre) se ha optado por potenciar el modelo de orientación en centros con la decisión de implantar las Unidades de Orientación en educación infantil y primaria; así como la decisión de agrupar los Equipos de Orientación Específicos dirigidos a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, concretas (e.g. motóricos, auditivos, visuales), bajo el paraguas del denominado Equipo Regional para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, lo que ha modificado sustancialmente las estructuras reseñadas por Mariño (2012). Esta información se recoge de manera detallada en el próximo apartado referido a los Servicios especializados de orientación en el Principado de Asturias.

6. Los Servicios especializados de orientación en el Principado de Asturias

En el Principado de Asturias, los servicios especializados de orientación educativa se regulan a partir del *Decreto 147/2014, de 23 de diciembre de 2014, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias* (BOPA, de 29 de diciembre). Su promulgación supuso la superación de la dispersión normativa previa y el establecimiento de una estructura ajustada a la Ley Orgánica Vigente y a modelos teóricos de orientación actuales. En este sentido, además de asumir que la orientación educativa es inherente a la función docente, considera que algunas tareas

requieren una diferente especialización por lo que se genera la existencia de estos servicios, integrados por profesionales diversos, no únicamente los y las orientadoras, que deben trabajar de manera coordinada en un modelo "interno", de orientación en los propios centros y no de forma externa. En la Figura 5 se recogen las principales características.

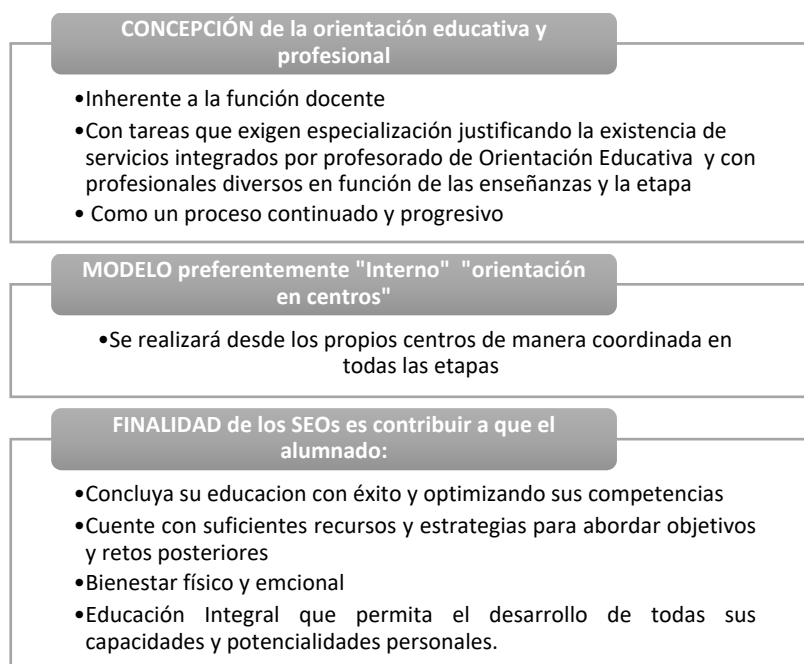


Figura 5. Caracterización de la orientación en el Principado de Asturias

6.1. Concepto, ámbitos, principios, funciones y niveles de intervención

La orientación educativa y profesional es definida en el *Decreto 147/2014, de 23 de diciembre* (Boletín Oficial del Principado de Asturias, de 29 de diciembre) como un proceso que pretende alcanzar el mayor desarrollo personal posible de todos y cada uno de los alumnos y alumnas mediante un trabajo coordinado de los profesionales que intervienen en la acción educativa a través de un conjunto integrado de conocimientos, técnicas y procedimientos específicos.

Los ámbitos de intervención de la orientación educativa y profesional serán el proceso de enseñanza-aprendizaje, la acción tutorial y la orientación para el desarrollo de la carrera; y sus principios (artículo 2 y artículo 3 del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre): Principio de prevención, de desarrollo, de intervención social, y de empoderamiento personal y social.

De entre las funciones de la orientación educativa y profesional que recoge la norma (artículo 4 del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre), debemos destacar:

- a) Favorecer el desarrollo integral de los alumnos y las alumnas.
- b) Prevenir, detectar y dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado a través del trabajo en equipo.
- c) Posibilitar el seguimiento del proceso educativo de los alumnos y alumnas mediante la coordinación de los órganos competentes.
- d) Impulsar la acción tutorial en la acogida, seguimiento y acompañamiento del alumnado.
- e) Realizar las actuaciones necesarias para escolarizar al alumnado, respondiendo a las necesidades de cada alumno y alumna.
- f) Integrar en las acciones educativas valores que fomenten relaciones interpersonales satisfactorias, la igualdad de hombres y mujeres, la no violencia, la cooperación y la solidaridad y el respeto por el entorno físico y medioambiental
- g) Favorecer la participación de las familias y los agentes comunitarios.
- h) Fomentar un clima adecuado que propicie la convivencia, el aprendizaje y la creatividad.
- i) Promover y apoyar acciones de los centros para la innovación y experimentación.

Estas funciones pueden desempeñarse en distintos niveles como se recoge en la Figura 6:

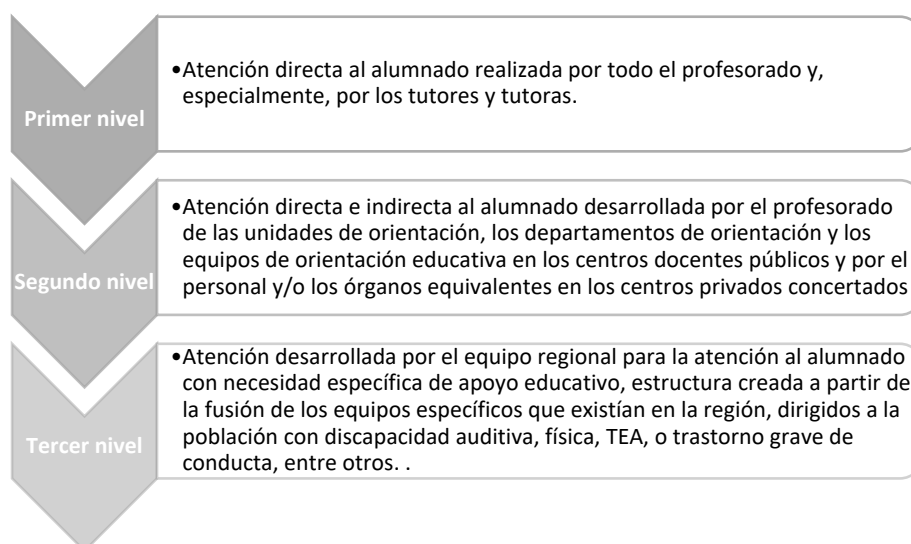


Figura 6. Niveles de intervención

Fuente: artículo 5 del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre (BOPA, de 29 de diciembre)

El primer nivel de orientación cobra especial importancia en un sistema educativo que aspira a ser inclusivo, ya que la orientación es competencia compartida de todo el profesorado, como parte indispensable de su labor docente, sean o no tutores de un grupo de alumnos y alumnas y así lo recoge la LOMCE (2013) en el artículo 91 al hablar de las funciones de todos los docentes, en la que aparecen:

- La tutoría del alumnado, la dirección y orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
- La orientación educativa, académica y profesional del alumnado, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

La dimensión orientadora del trabajo que realiza cada docente está sustentada en el hecho de que el fenómeno del aprendizaje humano es sumamente complejo e intervienen en él no solamente la dimensión intelectual o cognitiva del alumnado, sino la totalidad de la persona. El alumnado aprende desde sus experiencias, motivaciones, expectativas, valoraciones y sentimientos. Por ello conviene reflexionar sobre la importancia que tiene la orientación y la acción tutorial si se quiere llevar a la práctica una auténtica educación integral.

Los programas de orientación deben estar plenamente integrados en la Programación General Anual de cada centro y asumidos por toda la comunidad educativa. Esta Programación General Anual debe incluir el Plan de Orientación educativa y profesional, que a su vez se concreta en tres programas: el de acción tutorial, el de orientación para el desarrollo de la carrera y el de atención a la diversidad.

El segundo y tercer nivel forman ya parte de la estructura específica de los servicios especializados de orientación y se desarrollan a continuación.

6.2. Estructura y organización de los servicios especializados

Los servicios especializados de orientación educativa se estructuran en las siguientes entidades integradas por profesionales con responsabilidades en orientación educativa y profesional especializada (artículo 9 del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre):

- a) Servicios de coordinación en los centros educativos, que serán las Unidades de orientación y los Departamentos de orientación

- b) Servicios de apoyo externo a los centros educativos, que serán los Equipos de orientación educativa y el Equipo Regional para la atención al alumnado con NEAE.

Cada una de estas estructuras cuenta con ciertas especificidades derivadas tanto de las etapas educativas en las que se insertan como de las peculiaridades de su trabajo diario. De este modo, las Unidades de orientación (artículo 11 del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre) son los órganos de coordinación docente y orientación responsables de garantizar la intervención psicopedagógica y de contribuir al desarrollo de la orientación educativa y profesional del alumnado en los centros docentes públicos de Educación Infantil y Educación Primaria y los Centros de Educación Especial. Las Unidades de orientación estarán integradas por:

- a) Un profesor o profesora de la especialidad de orientación educativa.
- b) Un o una profesora técnica de servicios a la comunidad adscrita al Equipo de orientación educativa de su sector.
- c) Los maestros y maestras de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje del centro, exceptuando los docentes de Pedagogía Terapéutica en los Centros de Educación Especial.

Además, las Unidades de orientación podrán contar con auxiliares educadores, fisioterapeutas, mediadores comunicativos u otros profesionales que pudiera precisar el alumnado.

Los centros con más de 400 alumnos y alumnas contarán con un orientador/ a tiempo completo y con destino en el propio centro. Si hay menos de 400 será un orientador del Equipo de la zona.

Las Unidades de orientación, bajo la coordinación de la jefatura de estudios, ejercerán las funciones atribuidas con carácter general a los servicios especializados de orientación, colaborando especialmente con el profesorado del centro docente en la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje.

Por su parte, los Departamentos de orientación son los órganos de coordinación docente y orientación responsables de garantizar la intervención psicopedagógica y de contribuir al desarrollo de la orientación educativa y profesional del alumnado de los centros docentes que impartan las enseñanzas de Educación Secundaria (artículo 14 del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre).

Se constituirán Departamentos de orientación en los siguientes centros públicos: Institutos de Educación Secundaria, Centros de Educación de Personas Adultas y Centros Públicos de Educación Básica. En los Institutos de Educación Secundaria estarán compuestos por (artículo 14.3. del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre):

- a) Al menos un profesor o una profesora de la especialidad de orientación educativa.
- b) Al menos un profesor técnico de servicios a la comunidad cuando haya más de 250 alumnos en ESO.
- c) Profesorado de la especialidad de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje del centro.
- d) Además, como en el caso de las Unidades de orientación podrán contar con auxiliares educadores, fisioterapeutas, mediadores comunicativos u otros profesionales que pudiera precisar el alumnado.

Los Departamentos de orientación contribuirán al desarrollo de la orientación educativa, psicopedagógica y profesional del alumnado, especialmente en lo que concierne a los cambios de etapa y a la elección entre las distintas opciones académicas, formativas y profesionales.

Respecto a los equipos de orientación educativa, (artículo 17 del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre) son los órganos de apoyo externo a los centros docentes de Educación Infantil y/o Educación Primaria responsables de garantizar la intervención psicopedagógica y de contribuir al desarrollo de la orientación educativa y profesional del alumnado en aquellos centros con menos de 400 alumnos.

Los Equipos de orientación educativa están integrados por:

- a) Profesorado de Educación Secundaria de la especialidad de orientación, que atenderá a los centros que no cuenten con un orientador u orientadora a tiempo completo.
- b) Profesorado técnico de FP de la especialidad de servicios a la comunidad.

Los Equipos de orientación educativa se organizarán territorialmente por sectores.

Los Equipos de orientación educativa desarrollarán las siguientes funciones además de las generales (artículo 18 del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre):

- a) Identificar y dar a conocer las características del entorno, sus recursos educativos, culturales, sanitarios y sociales, para posibilitar su máximo aprovechamiento.
- b) Colaborar con los organismos e instituciones que prestan atención a la infancia, a fin de proyectar acciones conjuntas encaminadas a la prevención, detección e intervención temprana con todo el alumnado, en especial con el que presenta NEAE.
- c) Facilitar a los centros docentes de su sector los recursos materiales y experiencias educativas de los que pueda disponer y que puedan resultar de utilidad para el profesorado.
- d) Colaborar con las comisiones de escolarización en la incorporación al sistema educativo del alumnado con NEAE, facilitando su inclusión en los centros docentes.
- e) Informar y apoyar activamente a las familias del alumnado con NEAE en la incorporación al sistema educativo en colaboración con otras instituciones sociales y sanitarias.

Finalmente, el Equipo Regional para la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo es un órgano especializado de orientación educativa, externo a los centros docentes, que ejercerá sus funciones en toda la comunidad autónoma. Su finalidad es servir de apoyo especializado externo a las Unidades de orientación, Departamentos de orientación y Equipos de orientación educativa para la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (artículo 20.4. del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre de 2014). Estará integrado, al menos, por las siguientes personas:

- a) Profesorado de la especialidad de orientación educativa.
- b) Profesorado de la especialidad de servicios a la comunidad.
- c) Profesorado que intervenga en programas específicos de atención a la diversidad.
- e) Otros profesionales que pueda precisar la atención especializada del alumnado.

El Equipo Regional se estructurará en tres Áreas funcionales (artículo 21.1. del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre), a cuyo frente habrá un coordinador:

- a) Área I, que atenderá al alumnado con discapacidad física, sensorial y/o con problemas graves de salud y estará compuesta por tres unidades: de discapacidad física, sensorial (auditiva y/o visual) y de problemas graves de salud (atención domiciliaria y/o hospitalaria).
- b) Área II, que atenderá al alumnado con trastornos de espectro del autismo, con trastornos graves de personalidad o conducta y altas capacidades, organizada en tres unidades.

- c) Área III, que atenderá al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo y en situación de desigualdad derivada de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Además, colaborará en los procesos de incorporación del alumnado y en aquellos aspectos que demanden una mayor especialización. Se organizará en dos unidades:
- La unidad de promoción educativa, dirigida al alumnado arriba expuesto.
 - La unidad de atención temprana, que colaborará y asesorará a los servicios de orientación en los procesos de incorporación del alumnado al sistema educativo, así como en aquellos aspectos de especial dificultad que requieran una mayor especialización.

El Equipo Regional desempeñará funciones relativas a la gestión de datos, intervención directa con el alumnado, la elaboración de materiales de evaluación y respuesta educativa, la colaboración con otros servicios de orientación, aspectos relacionados con la escolarización del alumnado, colaborar con los Centros de Educación Especial, Centros de Profesorado y Recursos e impulsar y participar en proyectos de investigación referidos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.

Para finalizar este apartado es necesario señalar que las funciones de la orientación educativa y profesional expuestas anteriormente vertebran y guían las funciones de los propios profesionales de cada una de estas estructuras, de carácter más práctico y que inciden sobre toda la comunidad escolar (artículo 4 del Decreto 147/2014, de 23 de diciembre):

- a) Formular propuestas al equipo directivo y al claustro en la elaboración, desarrollo y revisión de los planes de acción tutorial, de atención a la diversidad y de orientación para el desarrollo de la carrera, así como en sus concreciones en la programación general anual.
- b) Apoyar técnicamente al profesorado en la prevención y detección temprana de dificultades de aprendizaje.
- c) Realizar asesoramiento psicopedagógico en la planificación, desarrollo y evaluación de actuaciones que den respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado.
- d) Asesorar y participar en la coordinación de los procesos de incorporación del alumnado con NEAE a las diferentes medidas de atención a la diversidad.
- e) Atender las demandas de los equipos docentes y realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- f) Participar en el seguimiento educativo del alumnado.
- g) Colaborar con la jefatura de estudios en la organización de la información sobre el alumnado con NEAE y participar en su traspaso a los equipos docentes.

- h) Colaborar con los tutores y tutoras en la integración, seguimiento y acompañamiento del alumnado en los centros educativos.
- i) Favorecer y participar en los procesos de acogida de todo el alumnado y en especial del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- j) Proponer actuaciones al equipo directivo encaminadas a facilitar o favorecer la integración del alumnado en el centro.
- k) Llevar a cabo acciones conjuntas con las instituciones, organismos y las entidades que incidan en el PEA del alumnado, con el fin de mejorar la calidad de las intervenciones.
- l) Colaborar en el diseño, seguimiento y evaluación del plan integral de convivencia del centro.
- m) Promover y participar en las acciones de formación, de innovación y de experimentación en el ámbito educativo relacionadas con sus funciones.

Capítulo 4

Revisión de la literatura empírica

1. Introducción

A lo largo de este capítulo se condensan las aportaciones académicas principales en torno a la atención a la diversidad del alumnado en el marco de la escuela inclusiva, con la finalidad de conocer el estado de la cuestión desde la perspectiva teórica del tema. La revisión pretende abarcar los tópicos tratados en los anteriores capítulos, Prestando especial atención a las relaciones entre escuela inclusiva y atención a la diversidad, inclusión y equidad y las competencias del profesorado en esta materia.

Partiendo del análisis de Delgado (2014), consideramos que para que cualquier iniciativa enmarcada en la escuela inclusiva pueda ser exitosa es imprescindible que los profesores asuman el papel fundamental y dinámico que deben tener. El profesorado debe entender que educar en la inclusión, desde que se aprobara la ya mencionada *Declaración de Salamanca* de 1994, supone trascender el anterior marco o paradigma educacional.

En efecto, la educación inclusiva entraña que los docentes adquieran y perfeccionen conocimientos y habilidades sin los cuales es impensable aplicar en el aula una estrategia o línea inclusiva.

La importancia fundamental de la inclusión, como movimiento educativo, radica en lo que en las últimas décadas ha ido configurando y determinando la agenda pública educativa. El discurso de la inclusión en el ámbito educativo se ha visto fortalecido gracias a otro discurso, el de los derechos humanos. Desde entonces, el derecho a recibir una educación inclusiva se considera un derecho humano, universal e inalienable. El principio rector de la educación inclusiva es, por lo tanto, el derecho de todo ser humano, por el mero hecho de serlo, a recibir una educación de calidad, en la que se respeten todos sus derechos (Chiner, 2011; Muntaner, 2000; Echeita & Verdugo, 2005).

Asimismo, como se ha dicho con anterioridad, el discurso de la integración o de la educación especial y diferenciada ha ido progresivamente evolucionando hacia el de la educación inclusiva.

Para ello hemos llevado a cabo una revisión bibliográfica sistemática que incluye fuentes documentales como Teseo, ERIC, SCOPUS, Dialnet y Google Scholar.

Para llevar a cabo la búsqueda bibliográfica, hemos empleado los siguientes descriptores: “Líneas de investigación en atención a la diversidad”, “Educación a la diversidad en educación básica”, “Centros educativos y atención a la diversidad”, “Factores en la atención a la diversidad”, “Prácticas educativas de la escuela inclusiva” y “Percepciones y formación de los profesores y orientadores con respecto a la educación inclusiva”.

Se han analizado las publicaciones periódicas: Revista de Educación, Revista de Investigación Educativa, European Journal of Special Needs Education y Journal of Special Education.

Todo este proceso de revisión bibliográfica sistemática ha hecho posible desarrollar este capítulo, en torno a:

- Áreas y enfoques de investigación en atención a la diversidad.
- Investigaciones en el contexto internacional, nacional y regional respecto a la atención a la diversidad en la educación básica, a la respuesta de los centros educativos, a los factores que favorecen u obstaculizan la atención a la diversidad, a las prácticas educativas inclusivas y a la formación y las percepciones de los profesores y orientadores sobre la educación inclusiva.

2. Áreas y enfoques de investigación en atención a la diversidad

2.1. Diversidad e inclusión educativa y su relación con los conocimientos y las actitudes

Uno de los aspectos que más se ha investigado con respecto a la diversidad y la inclusión educativa es la relación de estos dos elementos con los conocimientos y las actitudes que se demandan a

docentes y alumnado. Tanto los conocimientos como las actitudes constituyen la base sobre la cual se puede levantar el proyecto de la educación inclusiva (Ainscow, 2001; Arnáiz, 2003; Booth et al., 2015; Muntaner et al. 2016).

Comenzando primero por los conocimientos, para crear contextos educativos en los que impere la inclusión en el marco de la atención a la diversidad, es fundamental, además de favorecer la creatividad del grupo, evaluar las barreras a la participación o crear las condiciones que incentiven a los alumnos a correr riesgos y a creer en ellos, partir de las prácticas y de los conocimientos que posee el alumnado para desarrollar al máximo su potencial (Ainscow, 2001). Es decir, junto con los otros factores ya señalados, el punto de partida esencial son los conocimientos teóricos y prácticos del alumnado.

Partir de los conocimientos del alumnado implica no solamente entender dichos conocimientos en un sentido reducido, sino además en una escala general, social. Es decir, se trata de aplicar los conocimientos adquiridos por el alumnado en toda su vida social (Ortiz, 2000). Para eso, los conocimientos transmitidos en el aula deben ser siempre conocimientos que corresponden con el contexto del alumnado (UNESCO, 2003).

Además, transmitir una serie de conocimientos sobre el alumnado implica integrarlos en la cultura humana universal, de la que la educación inclusiva forma parte y que esta defiende (Camps, 1994).

Por lo tanto, enseñar o transmitir conocimientos al alumnado en el contexto de la educación inclusiva no es en absoluto enseñar o transmitir valores al margen de la sociedad:

Siempre que logramos enseñar nuevos conocimientos estamos necesariamente influyendo en los valores de los estudiantes. El prestar atención al efecto que tiene sobre los valores de los estudiantes los nuevos conocimientos y el contexto emocional del aprendizaje constituye un reto para los educadores. Ignorar estos aspectos es ir a ciegas, influyendo a menudo en los valores de una manera socialmente poco deseable... tanto para las personas que lo sufren como para el conjunto de la sociedad (Novak, 1988:109).

En lo que respecta a las actitudes en torno a la diversidad y la inclusión educativas, lo más importante que aquellas se enfoquen desde el punto de vista de la diversidad, pluralidad y multiculturalidad del alumnado:

(...) lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado (Arnáiz, 2005:43).

El enfoque de la educación inclusiva busca el fomento de los educadores para la inclusión educativa y también social y, en relación con las actitudes, lo promueve con claridad tanto teórica como práctica. Estas actitudes descansan sobre los principios de la diversidad y la inclusión de todo el alumnado, sea cual sea su origen, condición, etc. (García, 2003).

Como recuerda la *Declaración de Salamanca* de 1994, las escuelas integradoras —antesala histórica de las escuelas inclusivas— constituyen el medio más efectivo para superar las actitudes de discriminación hacia los alumnos en su diversidad social, cultural, física o psíquica.

En efecto, la *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* (UNESCO, 1994) llegó a la conclusión de que la orientación integradora es la forma más eficaz para constituir comunidades de acogida y para construir, en definitiva, una sociedad que integre y logre una educación en pie de igualdad para todo el alumnado independientemente de su origen.

En consecuencia, el fin supremo de la educación inclusiva es superar los procesos de exclusión de la educación como consecuencia de las actitudes a la diversidad humana, tanto desde el punto étnico como de clase social, de género, de religión o de habilidades (Vitello & Mithaug, 1998).

Además de la introducción de elementos de cambio en los planes de estudio (como objetivos comunes amplios para todo el alumnado y el reconocimiento de la diversidad humana), la escuela inclusiva entraña necesariamente el apoyo mutuo de todos los y las agentes implicados en el sistema educativo; así como una transformación de las actitudes que haga posible mejorar tanto el trabajo en el aula como la calidad de la educación (UNESCO, 2003).

En este sentido, uno de los principales agentes educativos sigue siendo el profesorado, docente o maestro/a, cuyas actitudes, además de creencias o valores, resulta muy relevantes a la hora de formar al alumnado:

(...) los maestros hacen mucho más que enseñar al niño una serie de cosas en el terreno intelectual o social ya que su propia conducta y la forma en la que están organizadas las actividades en la escuela están influyendo en la conducta del niño (Del Val, 1983:73).

A la hora de que el profesorado a través de su práctica docente pueda fortalecer en el aula todas aquellas actitudes que tiendan a la aceptación y la valoración de la diversidad, se pueden tomar en consideración las siguientes estrategias relacionadas con el desarrollo de actitudes participativas:

- Habilidades básicas para la comunicación que se pretenden desarrollar.
- Actitudes y conductas del profesorado que favorecen la integración del alumnado en su grupo.
- Una organización de clase que potencia el desarrollo grupal.
- Actitudes y conductas del alumnado que favorecen la integración del alumnado en su grupo.
- Estrategias para potenciar el crecimiento grupal.
- Actitudes y conductas del profesorado que son positivas para la autoestima del alumnado. Se incluye un programa para mejorar la autoestima, tanto personal como grupal.

Asimismo, el profesorado debe potenciar todas aquellas actitudes y conductas que coadyuven a generar un clima apropiado en el aula. Esto posibilita que el alumnado lo antes posible la dinámica del aula y propicia el desarrollo de la autoestima y el respeto entre los miembros del grupo (Tranche, De Carlos, & Rubio, 2000).

2.2. Diversidad e inclusión educativa y su relación con las competencias docentes

En lo que respecta a las competencias docentes y sus vínculos con la diversidad y la inclusión educativa, constatamos que esta cuestión ha sido profusamente tratada por la literatura especializada, tal y como se corrobora en el trabajo de Fernández (2013).

Por consiguiente, la relación entre las competencias educativas, tanto en docentes como en educandos, y la diversidad e inclusión educativas han sido y son una línea de investigación esencial en la cuestión general de la educación inclusiva.

Tal y como afirma Bolívar (2008), del estudio de los diversos documentos de autores institucionales se confirma una gran preocupación académica por responder apropiadamente a la diversidad de los

alumnos y las alumnas, así como por asegurar el éxito escolar de todo el alumnado (en la medida de las posibilidades de cada alumno, naturalmente); esto es, de disminuir el abandono escolar lo máximo posible, asegurando así al alumnado la adquisición de competencias fundamentales que le ofrezcan la posibilidad de insertarse adecuadamente en la sociedad del conocimiento, sin riesgo de exclusión social.

Veamos una síntesis elaborada por Fernández (2013), Tabla 12, sobre las distintas competencias educativas de los y las docentes y los diversos elementos de que se compone cada una de ellas:

Tabla 12.

Síntesis de las competencias docentes y sus diversos elementos

Competencia para	Elementos
<i>Tutorizar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar y dinamizar al alumno • Dar información, extender, clarificar y explicar • Informar sobre las implicaciones educativas que se derivan en la actuación docente • Proporcionar respuestas a las necesidades educativas específicas de alumnos concretos que mejoren su atención • Distinguir las situaciones que requieren colaboración y responder de modo pertinente • Orientar acerca de los problemas y las soluciones que deberían plantearse
<i>Comunicar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la comunicación • Escuchar activa y empáticamente • Favorecer diálogos y situaciones que hagan reflexionar sobre la práctica, las competencias, etc. • Estimular la toma de decisiones en el contexto de la comunicación y la negociación
<i>Gestionar metodologías activas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar actividades de trabajo cooperativo y de resolución de problemas • Usar grupos heterogéneos de trabajo cooperativo • Desdoblar a los docentes • Conocer las estrategias de orientación inclusiva • Emplear una gama amplia de recursos didácticos • Evaluar el aprendizaje y la enseñanza en vistas a su mejora • Utilizar estrategias de trabajo cooperativo
<i>Acomodar la enseñanza y adecuar los materiales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar situaciones de enseñanza-aprendizaje en función de alumnos y competencias en concreto • Adecuar los materiales de enseñanza-aprendizaje al espíritu de la escuela inclusiva • Diseñar actividades alternativas de nivel de complejidad apropiado para que las competencias de los alumnos vayan progresando
<i>Atender a las familias</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer una relación de confianza con los familiares y propiciar la comunicación • Discernir todas aquellas situaciones que requieran colaboración • Informar sobre la evolución de los alumnos, tanto grupal como individualmente • Colaborar con el resto de los agentes educativo

Fuente: Fernández (2013:90)

De todas las competencias vistas en esta Tabla 12, la competencia de comunicación deviene indispensable y esencial. Para Zabala & Arnau (2007), la competencia de comunicación es la capacidad de escuchar, de hacer preguntas, de expresar ideas de manera efectiva, de explicar aspectos positivos y de mostrar la habilidad necesaria para saber en qué momento y a qué interlocutor preguntar para llevar a cabo un determinado fin.

Por último, este mismo autor, Fernández (2013), ha elaborado una matriz de competencias del docente de la escuela inclusiva que se compone de las siguientes competencias y de sus correspondientes indicadores de ejecución:

- Competencias pedagógico-didácticas.
 - Fija metas, planifica y evalúa a corto, mediano y largo plazo.
 - Establece prioridades.
 - Organiza recursos en función de resultados.
 - Evalúa de forma continua para reorientar y cambiar estrategias, etc.
- Competencias de liderazgo.
 - Posee habilidades interpersonales.
 - Sabe liderar.
 - Toma decisiones apropiadas.
 - Genera un clima de confianza y comunicación.
 - Gestiona bien los conflictos.
 - Actúa de nexo entre las distintas diversidades del centro educativo.
 - Incentiva la toma de decisiones en un marco de comunicación y negociación.
- Competencias de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo.
 - Discute acerca del logro de objetivos.
 - Evalúa las relaciones de trabajo.
 - Evalúa de forma permanente las acciones positivas y negativas del grupo.
 - Gestiona las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje, etc.
- Competencias de investigación.
 - Expresa actitud de esmero y dedicación para investigar.
 - Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación.
 - Practica el proceso de investigación-acción.
 - Implementa las distintas modalidades de investigación.

- Utiliza documentos bibliográficos.
- Emplea adecuadamente los instrumentos tecnológicos de aprendizaje.
- Competencias interactivas.
 - Tiene empatía con el alumnado.
 - Incentiva la tolerancia, la convivencia, la cooperación y la solidaridad entre la diversidad de alumnos y alumnas.
- Competencias éticas.
 - Defiende valores como los siguientes: es amigo de los alumnos, es paciente y tolerante, se preocupa por los alumnos, es flexible con ellos, conoce sus rasgos y es coherente y fiel a sus principios.
 - En cuanto a las actitudes, sus competencias éticas son la puntualidad, la responsabilidad, el respeto a las normas y reglas, la asunción de compromisos y de tareas, la honestidad y la ética, las virtudes y su carácter modélico.
- Competencias sociales.
 - Crea una relación directa con las familias y propicia la comunicación.
 - Diferencia las situaciones que necesitan forzosamente colaboración.
 - Informa sobre la evolución de las alumnas y los alumnos.
 - Cooperar con el resto de agentes educativos.

3. Investigaciones en el contexto internacional, nacional y regional respecto a:

3.1. La atención a la diversidad en la educación básica

En el ámbito nacional, la atención a la diversidad en la etapa de educación primaria es uno de los temas que más preocupa a las personas que estudian la escuela inclusiva. Partimos de la premisa de que en torno a este tema se han dado confusiones terminológicas importantes, además de una falta de congruencia entre la teoría y la práctica en la atención a la diversidad de los alumnos y las alumnas (Essomba, 2003).

El *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria* (BOE, de 1 de marzo de 2014), en su artículo 9, que trata sobre el proceso de aprendizaje y la atención individualizada, determina lo siguiente:

1. En esta etapa se pondrá especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades.

(...)

2. Se prestará especial atención durante la etapa a la atención personalizada de los alumnos y alumnas, a la realización de diagnósticos precoces y al establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar.

(...)

5. La intervención educativa debe contemplar como principio la diversidad del alumnado, entendiendo que de este modo se garantiza el desarrollo de todos ellos a la vez que una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno.

6. Los mecanismos de refuerzo que deberán ponerse en práctica tan pronto como se detecten dificultades de aprendizaje podrán ser tanto organizativos como curriculares. Entre estas medidas podrán considerarse el apoyo en el grupo ordinario, los agrupamientos flexibles o las adaptaciones del currículo.

Asimismo, a nivel nacional, este real decreto determina que los equipos docentes son los encargados del diseño y la aplicación de las medidas organizativas y curriculares para la atención a la diversidad de las alumnas y los alumnos. Concretamente, debe ser la Comisión de Coordinación Pedagógica la responsable de elaborar la propuesta de criterios y procedimientos adaptar de forma apropiada el currículo al alumnado con necesidades educativas especiales. Asimismo, los equipos docentes deben coordinar los planes de refuerzo y apoyo para el alumnado que tengan dificultades de aprendizaje, las cuales serán atendidas por los tutores y las tutoras, quienes deben adecuar el currículo a cada alumno y alumna.

A nivel internacional, la atención a la diversidad en la Educación Primaria se ha desarrollado igualmente de forma considerable a lo largo de los últimos años. Las bases conceptuales de la escuela inclusiva a escala internacional están conformadas por las *Declaraciones de Jomtien* (UNESCO, 1990), y *Salamanca* (UNESCO, 1994), así como por el *Marco de Acción de Dakar* (UNESCO, 1990). Asimismo, también supuso un hito y avance importante en la atención a la diversidad a nivel internacional la aprobación de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU, 2006). Se trata de una norma de contenido y aplicación universal, de un tratado de derechos humanos. Su objetivo es garantizar los derechos de todas las personas con discapacidad. Es muy importante para la educación inclusiva porque es la primera vez que internacionalmente se reconoce de forma abierta el derecho a la educación de todas las personas al margen de su diversidad funcional. La *Convención* formula la necesidad de articular una educación inclusiva que caracteriza por el hecho de que adapta los sistemas educativos de modo que permite a todas las personas formar parte y beneficiarse de él (Donato, Kurlat, Padín & Rusler, 2014).

Un caso concreto de atención a la diversidad en Educación Primaria digno de estudio es el argentino. Si acudimos a un estudio reciente, como el de Donato, Kurlat, Padín ,& Rusler (2014), constatamos una serie de hechos de interés en relación con la atención a la diversidad en esta etapa:

- Para promover la inclusión educativa en Educación Primaria, es imprescindible que el equipo gestione la cuestión con permanencia, compromiso y estilo democrático.
- La práctica de la educación inclusiva implica igualmente que el docente esté siempre disponible ante la necesidad de apoyo y debe saber cuándo toca retirarse si interfiere en el desarrollo de la autonomía del alumnado.
- Además, es determinante llegar a acuerdos, que exista comunicación entre todos los agentes educativos, así como trabajar los contenidos, las adaptaciones del currículo y poner el foco sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta etapa educativa. El aprendizaje y la práctica educativa inclusiva son dos elementos indisolubles.

Asimismo, en el contexto de España en la etapa de educación primaria, cabe hacer mención a la investigación desarrollada por Torres & Fernández (2015). Esta se centró en analizar las actitudes y las necesidades formativas de los docentes respecto a las culturas, políticas y prácticas inclusivas a través de la elaboración de un cuestionario “ad hoc” que fue aplicado a 402 profesionales de la educación de Castilla y León. De los resultados de su investigación se puede concluir que la mayoría del profesorado muestra una actitud positiva hacia la atención a la diversidad, son partidarios de la educación inclusiva y tienen altas expectativas respecto a su alumnado. Sin embargo se encuentran evidencias a la hora de implementar prácticas inclusivas apelando a dificultades de índole organizativo y pedagógico, así como la escasez de recursos, la falta de apoyo de la administración educativa, la inadecuada formación del profesorado y la escasa participación de las familias.

Respecto a la etapa de educación primaria, otra investigación que resulta de interés es la desarrollada por Domínguez & Pino (2009) en la que se realiza una evaluación de las medidas de atención a la diversidad en los centros de primaria en Galicia en la que participaron 140 orientadores y orientadoras. Diseñaron una escala “ad hoc” formada por nueve ítems. Los resultados obtenidos indican que en los centros existe una elevada presencia de las medidas ordinarias frente a las extraordinarias, y respecto a las primeras se manifiesta una mejor valoración por parte de este

profesorado; así como un predominio del Refuerzo Educativo respecto al conjunto de medidas que se adoptan en los centros.

Cabe señalar que no se encontraron estadísticamente significativas de las medidas de atención a la diversidad con respecto a las variables independientes como género, edad, experiencia, titulación y sistema de acceso.

Domínguez & López (2010), señalan en su estudio que a pesar de los avances alcanzados, la realidad muestra que los principios que rigen la atención a la diversidad y con los que las comunidades educativas muestran un acuerdo, no siempre se han conseguido. Recogen que hay un gran número de factores que repercuten en esta situación entre las que reflejan en la falta de implicación en el de la comunidad educativa; respuestas diferenciadas según el profesorado, la escasa flexibilidad metodológica, autoestima y motivación, escasez de materiales, recursos técnicos y humanos. También recogen la tendencia implícita hacia una mentalidad segregadora; así como una formación inadecuada del profesorado para dar respuesta a la diversidad.

En lo que respecta a la atención a la diversidad en la etapa de Educación Secundaria, en el ámbito nacional merece la pena destacar el estudio de Domínguez, López & Vázquez (2016), autores que extraen una serie de conclusiones. En primer lugar, coinciden en señalar que hasta ahora el análisis de la atención a la diversidad educativa ha sido en general poco sistemático y riguroso. Esto es importante no solo desde el punto de vista académico o teórico, sino que tiene implicaciones prácticas en el sentido de que no permite avanzar al campo de la educación inclusiva tal y como demanda la sociedad del siglo XXI. Idea esta que entronca con lo que señalamos más arriba de Essomba (2003) a propósito de la atención a la diversidad en Educación Primaria.

Además, Domínguez, López & Vázquez (2016:75) consideran que

Asegurar la equidad educativa y al mismo tiempo responder a la diversidad de los contextos educativos representa uno de los eslabones más frágiles en el actual sistema educativo. Así pues, la atención al alumnado diverso se puede seguir abordando desde visiones reduccionistas (enfoque de exclusión o integración), o tratando de que se lleguen a reconocer en el contexto educativo los beneficios y dificultades derivados de la acción de mudar esta perspectiva homogénea y de reemplazarla por un enfoque inclusivo que conciba el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo del reconocimiento de la pluralidad individual. En el estudio se ha identificado una falta de coherencia entre los modelos de homogeneidad y heterogeneidad, claro indicador de la forma en que se aborda el desarrollo de la atención a la diversidad en los centros educativos, que siguen nutriéndose de un enfoque integrador...

El análisis de estos autores constata, partiendo de la tesis de que la atención a la diversidad debe liderar todo el sistema educativo (también en la etapa de Educación Secundaria), la necesidad de sintetizar el enfoque inclusivo —que concibe la diversidad como algo no solo inevitable, sino también positivo, enriquecedor— y el enfoque integrador —para el cual los tipos de diversidad se crean en función de las necesidades educativas de los alumnos y las alumnas.

En educación secundaria obligatoria (ESO), las prescripciones sobre la atención a la diversidad determinan y ordenan los siguientes aspectos (Moliner et al. 2008):

- La metodología didáctica ha de adaptarse a los rasgos y especificidades de cada alumno.
- La organización de la docencia debe atender a la pluralidad de intereses, motivaciones y capacidades.
- Que la optatividad tenga cada vez más peso, de tal modo que llegue al máximo en la organización del último curso.
- El establecimiento de diversificaciones del currículo para que ciertos alumnos, una vez que hayan sido evaluados desde el punto de vista psicológico y pedagógico, logren los objetivos de la etapa con una metodología concreta, mediante los contenidos usados en el aula y en áreas distintas a las que se establezcan con carácter general.

Además de todas estas prescripciones, hay dos factores que son muy importantes para la educación secundaria en relación con la atención a la diversidad: el sistema de aulas de referencia y las estrategias de aprendizaje alternativo. En cuanto a estas estrategias de aprendizaje alternativo, es vital acometer una mejora sustancial de la formación de los docentes de Educación Secundaria, en la línea de lo sugerido por Moliner et al. (2008:31):

(...) como dice la célebre frase de Fullan (1993) “la formación docente tiene el honor de ser, simultáneamente, el peor problema y la mejor solución en educación”. Es necesario incorporar a la formación inicial, en este momento de cambio, no solamente aspectos relacionados con las competencias más relacionadas con las didácticas específicas, sino competencias de carácter técnico y didáctico de carácter común incidiendo en las estrategias metodológicas que posibilitan una adecuada gestión de la diversidad del aula, una reflexión profunda sobre el concepto de diversidad y una formación de actitudes muy ligada a la reflexión sobre la nueva identidad del profesorado de secundaria, sus funciones docentes y la nueva realidad educativa. En cuanto al tipo de formación, se reclama una formación ligada a la práctica, desde procesos de investigación- acción y a través de modelos colaborativos en que el profesorado se sienta acompañado y asesorado. Los modelos de formación en cascada podrían ser una alternativa pero los modelos de indagación colaborativa a través de créditos cursados en seminario o talleres que

abordaran casos reales a partir de estrategias de resolución de problemas sería otra posibilidad. Y es que es importante que sigamos avanzando en el trabajo conjunto entre universidad y centros docentes para que los trabajos de investigación sobre inclusión reviertan en los propios centros. En este sentido, el trabajo con el profesorado a través de un seminario sobre prácticas inclusivas (Moliner, Sales & Salvador, 2006) permite que se consolide el trabajo colaborativo mediante procesos de investigación-acción que fomentan en mayor medida el cambio y la transformación.

A nivel de comunidades autónomas en España cabe hacer referencia a las investigaciones realizadas por Arnáiz (2002). A propósito de la atención a la diversidad educativa en la educación secundaria obligatoria destaca su trabajo realizado respecto al análisis de las medidas de atención a la diversidad en la región de Murcia (Arnáiz, 2009; Arnáiz et al. 2013).

Otro estudio a tener en cuenta respecto a la etapa de secundaria es el realizado por Ferrandis et al. (2010). En este se elabora un cuestionario con objeto de recoger la opinión del profesorado sobre la atención a la diversidad en cuanto a cómo esta afecta a su práctica docente, el conocimiento que tienen sobre la normativa y su preparación para dar respuesta a la atención a la diversidad en los centros. En este estudio participaron 143 docentes de la Comunidad Valenciana y llegaron a la conclusión de que la generalidad muestran una buena actitud hacia la diversidad, reconociendo el derecho de acceso de todo el alumnado a esta etapa educativa. Entre sus hallazgos se muestran ciertas reservas a cerca de la respuesta educativa que pueden ofrecer al alumnado. La mayoría presenta una actitud positiva hacia la diversidad y aunque en general conocen los itinerarios y la normativa en materia de atención a la diversidad, consideran que están poco formados y no cuentan con las estrategias adecuadas. También plantean la relevancia del asesoramiento del Departamento de Orientación y que aplican las medidas contempladas en la normativa, aunque no las consideran adecuadas. Otra de las cuestiones que manifiestan es la escasez de recursos y dotación por parte de la Administración.

En cuanto a los estudios que se han centrado en recoger la opinión del profesorado de orientación educativa en la etapa de secundaria cabe hacer mención al reciente trabajo realizado por Vázquez & López (2017) sobre la percepción del diagnóstico educativo en atención a la diversidad en la educación secundaria.

Estos resultados se encuentran en línea con los hallazgos en la primera aproximación al objeto de este estudio realizado por la autora de este trabajo (Miranda, 2013). Los resultados muestran algunos aspectos que dificultan la atención a la diversidad en los centros de educación secundaria:

- La escasa implicación del profesorado que ve en el alumnado con dificultades un obstáculo y no un reto.
- La rigidez en la estructura organizativa.
- La dificultad de atender las necesidades específicas de alumnos que no tienen necesidades educativas especiales, pero que sí tienen un gran desfase a nivel curricular.
- Las carencias formativas de los profesores, que en ocasiones tienen una actitud negativa ante la diversidad.
- Las dificultades para establecer tiempos de coordinación de los docentes implicados en la adopción de medidas.

Con objeto de posibilitar un acercamiento a la opinión sobre la forma de abordar la atención a la diversidad en los centros educativos por parte de los servicios de orientación en el Principado de Asturias. Miranda, Burguera y Arias (2015) realizó una revisión del diseño y mejora de las propiedades psicométricas atendiendo a los resultados de la aplicación de la prueba piloto del cuestionario elaborado por Miranda (2013).

3.2. Respuesta de los centros educativos a la atención a la diversidad

Veamos ahora en este epígrafe de qué manera concreta los centros educativos cubren o satisfacen todas las necesidades relacionadas con la atención a la diversidad educativa.

Con objeto de que los centros educativos puedan responder a las distintas necesidades de la atención a la diversidad, algunos autores, como Biencinto et al. (2009), han diseñado e identificado propiedades psicométricas de un instrumento de evaluación de la atención a la diversidad en los centros que permite implementar posteriormente las medidas concretas que se podrán aplicar. Este instrumento de evaluación parte de la definición del concepto de atención a la diversidad de García *et al.* (2007), según el cual la atención a la diversidad es “(...) cualquier acción educativa diseñada sistemáticamente para aquellos estudiantes que presentan diferencias (individuales o grupales) asociadas a los resultados educativos, con objeto de asegurar la equidad educativa”.

Del estudio de Biencinto et al. (2009) se pueden extraer las siguientes conclusiones en cuanto que respuestas de los centros educativos a la atención a la diversidad:

- Primeramente, el estudio presenta unos instrumentos fiables que posibilitan la medición de los enfoques ante la atención a la diversidad. Parece claro que la propuesta de Biencinto *et al.* (2009) permite acercarse a la forma en que los centros educativos abordan en la práctica la atención a la diversidad.
- Además, del estudio de estos autores se colige que se debe incrementar la muestra y analizar de forma pormenorizada cada ítem y el conjunto de la prueba para que sean más válidos aún los instrumentos de medición sobre qué hacen los centros educativos para afrontar la atención a la diversidad.
- Por otra parte, se constata la relevancia que tiene abordar la atención a la diversidad en los centros educativos de forma coherente, con un solo proyecto educativo. La eficacia a la hora de abordar la atención a la diversidad en el aula es el criterio que debe servir para valorar qué enfoque teórico es el más apropiado.
- En último término, la insuficiente respuesta que dan los centros educativos a la atención a la diversidad corrobora que todavía existe un problema en las aulas de descontento por parte de los docentes y de bajo rendimiento por parte de los estudiantes. De esta forma, si se plantea de forma efectiva la cuestión de la atención a la diversidad en los centros educativos, se puede paliar este problema, puesto que constituye un basamento fundamental de la calidad de la educación. Debido a la mayor diversidad existente en las aulas hoy en día, el reto esencial pasa por el desarrollo de un modelo de educación que responda de modo eficiente a las necesidades diversas del alumnado, que sea capaz de aunar los estilos, experiencias, capacidades e intereses diversos dentro de los centros escolares.

Otro de los instrumentos que los centros educativos pueden poner en funcionamiento en relación con la atención a la diversidad es el instrumento “Calidad y Atención a la Diversidad”, elaborado por Muñoz, Casar & Abalde (2007). El estudio llevado a cabo por estos autores permite extraer las siguientes conclusiones a propósito de las respuestas de los centros educativos a la atención a la diversidad:

- Hay un grado de cumplimiento bajo de las relaciones de los centros educativos entre sí y con el resto de instituciones para abordar el tema de la atención a la diversidad.

- Tampoco es excelente el grado de cumplimiento para los docentes de las relaciones entre los centros educativos y los familiares a propósito del apoyo a los alumnos con diversidad funcional.
- Se constata igualmente que es alto el grado de importancia que tiene para los profesores el contexto social, económico y cultural alrededor del centro educativo, así como los rasgos de los diversos alumnos y las opciones de intercambio fructífero de estos con su entorno próximo.

En último término, el análisis de estos tres autores finaliza con la conclusión de que el grado de importancia para el profesorado es alto en todos los ítems.

A este respecto, cabe considerar el trabajo de Arnáiz et al. (2014) sobre los procesos de autoevaluación docente en centros que se encontraban en procesos de mejora. En él participaron cuatro centros de educación infantil y primaria de la región de Murcia y para su desarrollo utilizaron la *Guía de autoevaluación de centros para la atención a la diversidad desde la inclusión* (Guía Acadi). En términos generales señalan que existen más debilidades que fortalezas en lo que respecta a la atención a la diversidad del alumnado en los cuatro centros. Respecto a las fortalezas hacen referencia a la adecuada planificación y organización de la enseñanza, respetan los diversos estilos de aprendizaje y ejercen una evaluación continua en el proceso educativo. Por el contrario, señalan como debilidades la aplicación de estrategias organizativas y metodológicas que permitan al alumnado obtener el refuerzo o la ampliación educativa que necesita, la coordinación entre el profesorado regular y el profesorado de apoyo, el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje y la a las características del alumnado, el conocimiento y el aprovechamiento de los recursos existentes (tanto de otros centros como de su propio entorno); y la organización tutorial e implicación activa de del alumnado con sus procesos educativos.

Es decir, sintetizando lo abordado en este epígrafe, nos encontramos con que es necesario que los centros educativos aborden el tema de la atención a la diversidad de forma unitaria, lo que significa que deben tener claro cuál es el plan, la guía y el marco para implementar todas las medidas necesarias que aseguren una educación basada en la calidad y la equidad. De modo que el enfoque teórico elegido debe ser el que resulte más efectivo para superar todas las barreras existentes para la atención a la diversidad, así como para potenciar todos aquellos factores que puedan beneficiar el proceso de inclusión en el aula.

Asimismo, del hecho de que hay estudios que muestran un descontento importante por parte de no poco profesorado y un bajo rendimiento entre grupos importantes de alumnado, podemos concluir que los centros educativos deben perfeccionar sus planes de atención a la diversidad para hacer frente a los retos que plantea la sociedad del siglo XXI. De nada sirve que los centros educativos estén bien dotados desde el punto de vista organizativo y de los recursos humanos si, al mismo tiempo, no hay un enfoque claro y unitario acerca de cómo tratar la cuestión de la atención a la diversidad en las aulas.

La respuesta de los centros educativos debe ser en este sentido total, ha de abarcar todos los aspectos necesarios para abordar la atención a la diversidad, tanto organizativamente como con relación a las creencias y los planteamientos teóricos que sirven de fundamento a las prácticas educativas inclusivas, algo sumamente importante tal como se ha venido justificando a lo largo de este trabajo.

3.3. Aspectos que favorecen y aspectos que son un obstáculo para la atención a la diversidad

En este apartado vamos a analizar cuáles son los aspectos que favorecen y por el contrario, aquellos que dificultan o constituyen una barrera objetiva para una adecuada atención a la diversidad, primero a nivel internacional, después a nivel nacional y por último citando el caso de dos comunidades autónomas de España. Comencemos primero por los factores que benefician el proceso de atención a la diversidad.

En el contexto nacional, la investigación llevada a cabo por Arnáiz & Guirao (2015) sintetiza cuáles son los factores que favorecen la atención a la diversidad en el aula:

- Hacer siempre uso de metodologías que favorezcan la diversidad.
- Graduar los contenidos impartidos favorece programar las actividades de enseñanza-aprendizaje para todos los alumnos atendiendo a su diversidad.
- Implicar activamente al alumnado en su propio aprendizaje puesto que favorece claramente la atención a la diversidad.
- Implementar en el aula estrategias educativas que sean propicias para el aprendizaje autónomo y que desarrollen procesos de aprender a aprender.

- Promover el trabajo en colaboración, que realmente cree oportunidades para que todos los alumnos y las alumnas, en acciones concretas de trabajo en grupo, pueda mostrar sus capacidades y su iniciativa.
- Llevar a cabo diferentes tipos de agrupamientos de alumnos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje favorece la atención a la diversidad.
- Emplear todos aquellos recursos que permiten desarrollar las habilidades sociales del alumnado, independientemente de su condición particular.

En cuanto a las barreras que suponen una amenaza para la atención a la diversidad en la escuela destaca, en el ámbito nacional, el análisis realizado por Echeita (2004). Este autor considera que existen barreras de muy distinta naturaleza que impiden o dificultan la inclusión de todos los alumnos. En primer lugar, existen barreras de índole social y económica. Estas barreras tienen que ver con la extracción de clase de las familias de los alumnos, con la zona en que se encuentra ubicado el centro educativo y donde viven los alumnos; en definitiva, con las condiciones de vida generales que tienen unos alumnos y otros. También existen barreras de naturaleza cultural. Por ejemplo, los problemas con que se encuentra el alumnado de origen inmigrante o aquellos que residen temporalmente en una comunidad autónoma donde el castellano es una de las dos lenguas cooficiales. Además, hay barreras actitudinales, que se relacionan fundamentalmente con la disposición de los centros educativos para implementar estrategias de educación inclusiva o con la actitud de los familiares hacia la cooperación y la participación de los alumnos en el aula. Por último, hay barreras materiales, organizativas y físicas, que tienen que ver principalmente con una inadecuada gestión y organización de los recursos necesarios para la atención a la diversidad por parte de los centros educativos en particular y de las instituciones en general.

3.4. Prácticas educativas inclusivas

Antes de hablar de los fundamentos y los tipos de prácticas educativas inclusivas, conviene empezar definiendo qué entendemos por dichas prácticas. En palabras de Marchesi, Durán, Giné, & Hernández (2009:2):

La buena práctica inclusiva debe entenderse como una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irreplicable. No hay buenas prácticas ideales sino que dependen del contexto en el que se desarrollan. No

se trata, de comparar e imitar lo que otros hacen sino de reflexionar sobre la situación actual de cada institución educativa, hacerse preguntas para identificar los pasos a seguir que permitan acercarnos a los indicadores que se desprenden de la definición y que en la medida de lo posible hemos intentado recoger en los principios que se contemplan en esta Guía. En consecuencia las “buenas prácticas” nos pueden “iluminar” el camino e ilustrar algunos tramos del recorrido; su finalidad es, pues, enriquecer nuestro horizonte a partir de las respuestas que otros han dado a problemas parecidos y no su imitación .

En lo que concierne a los fundamentos de las prácticas educativas inclusivas —o actuaciones inclusivas en la escuela— superan, por una parte, el paradigma de los grupos mixtos, y, por otra parte, de los agrupamientos homogéneos. Las prácticas educativas inclusivas coadyuvan a la mejora de los resultados académicos y, lo que es más importante, a la convivencia en los centros educativos. Mediante las prácticas inclusivas, los alumnos se distribuyen en las aulas en grupos heterogéneos; no hay nadie, por tanto, que quede excluido del sistema. Las prácticas educativas inclusivas permiten que todo el alumnado participe de modo activo en el proceso de aprendizaje, con el apoyo del docente y con todos los recursos materiales y humanos necesarios. Son cinco los modelos principales de inclusión atendiendo al Proyecto INCLUD-ED (Greñas, 2011): Grupos heterogéneos con reorganización de recursos humanos, Desdobles en grupos heterogéneos, Ampliación del tiempo de aprendizaje, Adaptaciones curriculares individuales inclusivas y Optatividad inclusiva.

Una de las actuaciones educativas inclusivas de mayor eficacia es la relacionada con la participación de las familias y de la comunidad en la educación como se señala en el INCLUD-ED:

La participación de las familias y de la comunidad en la escuela incide sobre el rendimiento del alumnado, dado que contribuye a mejorar la coordinación entre la escuela y el hogar, multiplicando al mismo tiempo los recursos de los que dispone el centro. Este factor resulta especialmente beneficioso para el rendimiento académico del alumnado perteneciente a minorías y del alumnado con discapacidades. Asimismo, la implicación de la familia y de la comunidad contribuye a transformar las relaciones dentro del propio centro escolar, fomentando interpretaciones alternativas de los roles de género, lo cual, a su vez, ayuda a superar las desigualdades a través de la obtención de mejores resultados académicos y a establecer relaciones de igualdad entre niños y niñas (Graeñas, 2011:21).

El desarrollo de las prácticas educativas inclusivas se plantea en dos campos principales: el del currículum para todos y el del proceso de enseñanza-aprendizaje (Booth et al., 2015):

- La construcción del currículum para todos.
 - Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos.
 - Los estudiantes investigan la importancia del agua.

- Los estudiantes estudian la ropa y la decoración del cuerpo.
 - Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano.
 - Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se mueve alrededor de su localidad y por el mundo.
 - Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales.
 - Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo.
 - Los estudiantes estudian la vida en la Tierra.
 - Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía.
 - Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación.
 - Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música.
 - Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses.
 - Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y la gobernanza.
- El aprendizaje inclusivo.
 - Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes.
 - Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes.
 - Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes.
 - Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje.
 - Los estudiantes aprenden unos de los otros.
 - Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas.
 - Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes.
 - La disciplina se basa en el respeto mutuo.
 - El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración.
 - El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje.
 - El profesorado de apoyo ayuda al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes.
 - Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante.
 - Las actividades fuera del horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes.
 - Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

En suma, el desarrollo de las prácticas inclusivas alude al conjunto de actividades que reflejan culturas y políticas inclusivas. Las actividades inclusivas son planificadas de tal modo que toman en consideración la diversidad del alumnado del centro y del entorno social. Las prácticas educativas inclusivas fomentan la implicación activa de los alumnos a partir de lo que ya saben y de sus experiencias fuera del centro escolar. Llevar a cabo prácticas educativas inclusivas implica, además, identificar los recursos materiales y humanos por parte de los profesionales (Booth, Ainscow & Kingston, 2006): Equipos directivos, Niños y jóvenes y Padres, cuidadores y grupos locales movilizados para el apoyo mediante el juego, el aprendizaje y la participación.

Por último, cabe mencionar en este apartado cuáles son los indicadores de las dos dimensiones fundamentales del desarrollo de las prácticas inclusivas para Booth, Ainscow & Kingston (2006):

- Organizar el juego y el aprendizaje.
 - Las actividades se planifican teniendo en cuenta a todos los niños.
 - Las actividades fomentan la comunicación entre todos los niños.
 - Las actividades fomentan la participación de todos los niños.
 - Las actividades sirven para comprender mejor las diferencias entre las personas.
 - Las actividades evitan los estereotipos.
 - Se implica activamente a los niños en el juego y el aprendizaje.
 - Los niños cooperan en el juego y el aprendizaje.
 - Las evaluaciones fomentan los logros de todos los niños.
 - Los profesionales fomentan una atmósfera tranquila basada en el respeto.
 - Los profesionales planifican, revisan y se implican en actividades de colaboración.
 - Los profesores de apoyo/ayudantes apoyan el juego, el aprendizaje y la participación de todos los niños.
 - Todos los niños participan cuando hay actividades especiales.

- Movilizar recursos.
 - El centro está organizado para fomentar el juego, el aprendizaje y la participación.
 - Los recursos se distribuyen de un modo justo.
 - Se utilizan las diferencias entre los niños como recursos de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación.

- Se utiliza plenamente la experiencia de los profesionales.
- Los profesionales elaboran recursos compartidos para apoyar el juego, el aprendizaje y la participación.
- Se conocen y utilizan los recursos del entorno.

Para finalizar, cabe señalar que son muchos los estudios que se han realizado para hacer una suerte de diagnóstico acerca de cuáles son las actitudes, percepciones o creencias de los docentes y otros profesionales que forman parte de la comunidad educativa. Estos estudios se han centrado principalmente en la inclusión y la atención a la diversidad. Uno de los que aporta resultados significativos es el de Colomero (2009), que confirma la experiencia docente como factor determinante en las percepciones que tienen los profesores alrededor de la atención a la diversidad y a la educación inclusiva. Los desarrollados por Colomero & Pegalajar (2015), Costelo & Boyle (2013), Pegalajar & Colomero (2017), Sales, Moliner & Sanchiz (2001) y Álvarez, Castro, Campo-Mon, & Álvarez (2005) llegan a las mismas conclusiones sobre el conjunto de percepciones e ideas que tienen los docentes en relación con la inclusión y la atención a la diversidad.

Como se ha podido observar a lo largo de este capítulo, la mayoría de los estudios realizados se centran en conocer la opinión del profesorado, siendo escasos los trabajos cuya finalidad es recoger la opinión de otros actores que participan de la realidad educativa como es el caso de las familias, alumnado, asesores/as, personal no docente; o como es en el caso de esta tesis del profesorado de orientación educativa.

Esto ha sido recogido de manera específica por Azorín (2016) en el exhaustivo trabajo que ha desarrollado centrándose en el análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. Azorín(2016) realizó un análisis de los instrumentos dirigidos al profesorado atendiendo a cuatro líneas de investigación referidas a las medidas de atención a la diversidad, la actitud del profesorado ante la diversidad, su opinión sobre la educación inclusiva, y aspectos relacionados con la experiencia y formación para responder a la diversidad. Igualmente hace alusión a los instrumentos de recogida de información dirigidos a conocer la opinión del alumnado, familias y otros agentes. En este sentido cabe señalar que no se suelen tratar de instrumentos específicos dirigidos a estos colectivos, más bien se trata de escalas o baterías que forman parte de una guía de autoevaluación, o instrumento más amplio (e.g. cuestionario para alumnado y familias del *Index for Inclusion*).

Una de las limitaciones que observa Azorín (2016) es que la mayoría de las ocasiones los instrumentos son elaborados por investigadores e investigadoras que se encuentran alejados de la realidad que acontece en los centros; por ello sugiere que se deberían de abrir nuevas líneas de investigación que genere conocimiento a partir de la colaboración de la universidad y la escuela, generando instrumentos ajustados a la realidad.

En un trabajo posterior, Azorín et al. (2017) profundizan en la revisión de instrumentos tomando en consideración variables como la línea de investigación, la etapa a la que va dirigido, el tópico investigado, el método utilizado y a quién va dirigido. Asimismo, su análisis aporta claridad en cuanto a los recursos existentes para abordar trabajos de investigación en la materia que nos ocupa. En este sentido las propias autoras y el autor señalan que “este trabajo puede resultar útil como catálogo de recursos e instrumentos para la investigación y evaluación de la atención a la diversidad y de la inclusión” (Azorín et al. 2017: 1040).

Del recorrido realizado por este capítulo podemos concluir que la investigación en materia de educación inclusiva y atención a la diversidad mantiene un alto nivel puesto que son muchos y de alta calidad los trabajos y estudios realizados que permiten avanzar tanto en la implantación de programas de mejora como en el estudio de cuestiones más específicas.

También podemos señalar la necesidad de ahondar en líneas de investigación más colaborativas, basadas en estructuras más horizontales en las relaciones entre el ámbito universitario y el escolar generando puntos de encuentro en materia de investigación educativa que permitan avanzar en la recogida de evidencias y construcción de conocimiento conjunto. Es necesario implicar a los actores y centrar los procesos de investigación en recoger información del conjunto de la comunidad educativa, dado que es relevante la opinión del profesorado sobre esta realidad. En consecuencia se considera importante ahondar en la recogida de las voces del resto de colectivos.

Capítulo 5

Método

1. Introducción

Como se adelantó en el Capítulo 1 de esta tesis doctoral la investigación que se presenta se centró en conocer la opinión del profesorado de orientación educativa respecto a cómo los centros públicos y privados concertados que imparten las etapas que comprenden la educación básica en el Principado de Asturias atienden a la diversidad; así como identificar aquellos aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en los centros; y detectar propuestas de mejora a implementar en aras a contribuir a la mejora de las prácticas que se desarrollan.

Esta investigación tiene su origen en el estudio realizado en el marco de Trabajo Fin de Máster (Miranda, 2013) cuya finalidad fue recoger la opinión de orientadores y orientadoras sobre como los centros educativos público de educación secundaria obligatoria atienden a la diversidad. Para ello se elaboró un cuestionario “ad hoc” en cuyo proceso de diseño y validación se contó con la participación del profesorado de orientación educativa de la actividad formativa Grupo de Trabajo Intercentros (GTI) de Orientación Educativa del ámbito del Centro de Profesorado y Recursos de Avilés-Occidente. En la aplicación piloto del cuestionario participaron 51 orientadores y orientadoras lo que permitió obtener datos que supusieron una primera aproximación al objeto de estudio y mejorar las propiedades psicométricas del instrumento que se ha tomado como punto de partida en el trabajo que se presenta.

A partir de la revisión de la literatura teórica y empírica abordada en los capítulos que conforman el marco teórico de esta tesis doctoral, este capítulo se centra en describir el método de investigación empleado para dar respuesta al propósito del estudio; así como a los objetivos generales y específicos en los que ha sido desglosados. Estos han servido de guía a la hora de plantear el diseño y la secuencia de investigación.

En este capítulo se abordan aspectos relativos al enfoque del diseño metodológico, los participantes, las variables analizadas; así como las técnicas e instrumentos de recogida de información; el procedimiento empleado y las técnicas de análisis de datos utilizadas.

Para finalizar, se hace necesario enfatizar la actitud del profesorado de orientación educativa asturiano respecto a su participación en la investigación y especialmente, el compromiso e implicación del Grupo de trabajo de Orientación de Avilés-Occidente por su inestimable colaboración en el proceso de diseño y validación del instrumento; y en todas las actuaciones planteadas en el marco de esta investigación.

2. Propósito y objetivos

A continuación se señala el propósito del estudio, y la Tabla 13 en la que se detalla la secuencia de objetivos recogidos previamente en el apartado 5 del Capítulo 1 de esta tesis doctoral con la finalidad de aportar claridad al diseño de investigación planteado.

2.1. Propósito del estudio

“Conocer la opinión del profesorado de orientación educativa sobre cómo los centros públicos y privados concertados del Principado de Asturias responden a la diversidad en la educación básica, educación primaria y educación secundaria obligatoria, atendiendo a los principios de inclusión y equidad educativa; así como detectar aspectos que facilitan y dificulta la atención a la diversidad en los centros e identificar propuestas de mejora.”

2.2. Objetivos

En la Tabla 13 se recogen los objetivos generales y específicos atendiendo a la meta de investigación y que guiaron el proceso de diseño de la investigación.

Tabla 13.

Definición de objetivos generales y específicos de la investigación

Objetivos generales	Objetivos específicos
Objetivo 1. Diseñar un instrumento “ad hoc” válido y fiable de recogida de información que permita la indagación acerca de la opinión y percepción del	Objetivo 1.1. Contextualizar y adecuar a los nuevos requerimientos de la investigación el instrumento elaborado “ad hoc” en el marco del Trabajo Fin de Máster (Miranda, 2013) que fue sometido a un análisis de fiabilidad y validez tras su aplicación en una prueba piloto en la que participaron 51 orientadores y orientadoras de secundaria en el

profesorado de orientación educativa sobre la respuesta a la diversidad en centros de educación básica en el Principado de Asturias.

Objetivo 2. Conocer la opinión del profesorado de orientación educativa sobre cómo los centros de educación básica del Principado de Asturias responden a la diversidad en la educación básica atendiendo los ítems que componen la escala Likert.

Objetivo 3. Analizar si existe relación entre la opinión que el profesorado de orientación educativa muestra respecto a al constructo “Respuesta a la atención a diversidad en la educación básica” en relación a variables sociodemográficas y profesionales de la muestra; y variables referidas al centro.

Objetivo 4. Detectar aspectos que dificultan y facilitan la atención a la diversidad en los centros e identificar propuestas de mejora respecto a variables socio-profesionales de la muestra, centro educativo, y respuesta a la diversidad, tomando como referencia las categorías descritas en la conceptualización del constructo de atención a la diversidad.

Principado de Asturias (Miranda et. al, 2015) a través de la profundización en el marco conceptual, normativo y empírico.

Objetivo 1.2. Conceptualizar y operativizar las variables objeto de análisis con el fin de recoger información válida y fiable sobre aspectos socio-demográficos y profesionales de la muestra; características de los centros; el constructo de “Respuesta a la diversidad en los centros de educación básica” a través de la definición de las facetas o categorías y el diseño de ítems que componen la escala Likert; aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad y el diseño de preguntas e ítems de diversa tipología que dieron lugar a un primer borrador del cuestionario.

Objetivo 1.3. Examinar la validez de contenido y de constructo del instrumento a través de un estudio Delphi.

Objetivo 1.4. Determinar la fiabilidad o consistencia interna del constructo de “Respuesta a la atención a la diversidad en los centros de educación básica” compuesto por los ítems de la escala Likert.

Objetivo 2.1. Conocer el grado de acuerdo del profesorado de orientación educativa respecto a cómo los centros responden a la diversidad en la educación básica.

Objetivo 2.2. Analizar cómo los centros responden a la diversidad atendiendo a las facetas o categorías definidas en el marco conceptual de la escala Likert: cultura de centro; política de centro; práctica docente; formación; y evaluación.

Objetivo 2.3. Estudiar si existen diferencias respecto a la opinión del profesorado de orientación educativa en cuanto a la atención a la diversidad entre las etapas de EP y ESO.

Objetivo 3.1. Estudiar si hay relación respecto a su opinión en relación a variables sociodemográficas de la muestra como edad, sexo y formación inicial.

Objetivo 3.2. Analizar si existe relación entre la opinión de estos profesionales atendiendo a variables profesionales correspondientes a los años de experiencia en orientación educativa, antigüedad en el centro, tipo de servicio de orientación educativa y profesional, y desempeño de cargos directivos y cargos en el Departamento de Orientación.

Objetivo 3.3. Estudiar si hay relación entre su opinión sobre la atención a la diversidad en los centros atendiendo a variables de centro como número de alumnado y alumnado de NEAE; recursos especializados de apoyo; formación en atención a la diversidad; participación en Contrato-Programa; programas institucionales; y actividades de formación e innovación

Objetivo 4.1. Analizar la opinión de las orientadoras y los orientadores para detectar aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros; así como identificar propuestas de mejora.

Objetivo 4.3. Analizar la opinión de orientadoras expertas respecto las propuestas de mejora a desarrollar en los centros.

Objetivo 5. Detectar semejanzas y diferencias en cuanto a los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros del Principado de Asturias a través de una triangulación de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos a lo largo de la investigación.

Objetivo 5.1. Estudiar semejanzas y diferencias en la opinión del profesorado de orientación educativa sobre aquellos aspectos que facilitan la atención a la diversidad.

Objetivo 5.2. Analizar semejanzas y diferencias en la opinión del profesorado de orientación educativa sobre aquellos aspectos que dificultan la atención a la diversidad.

3. Enfoque y diseño de la investigación

Un diseño de investigación es un marco estratégico que sirve para guiar la acción, incluyendo cuándo, quién y bajo que condiciones van a ser obtenidos los datos que permitan dar respuestas a las cuestiones de investigación planteadas. Por tanto, se trata de proporcionar, dentro de una modalidad de investigación apropiadas, las respuestas más válidas y acertadas a las preguntas que se formulan (McMillan & Schumacher, 2005).

Tomando como referencia los objetivos formulados, la investigación presenta un enfoque de investigación de método mixto en el que convergen fuentes de información de diversa naturaleza (cuantitativa y cualitativa) con el fin de explicar, describir y comprender el marco que envuelve las praxis que se desarrollan en los centros educativos asturianos respecto a la atención a la diversidad, inclusión y equidad en la educación básica a partir de la percepción del profesorado de orientación educativa.

Atendiendo a Pereira (2011) se optó por un diseño de método mixto al ser un planteamiento viable para la aproximación a temáticas de estudio del ámbito educativo cuando existe una intención por parte del investigador o investigadora de otorgar voz a las personas participantes, en el que la recolección de datos no se reduce a la recolección de datos numéricos, sino que también se busca ahondar en la visión de los participantes, otorgándole un papel relevante a la obtención de datos cualitativos. La aplicación del método mixto permitió profundizar y comprender el fenómeno estudiado desde la mirada del profesorado de orientación educativa como un elemento clave para la construcción de conocimiento en la atención a la diversidad que se desarrolla en los centros educativos que imparten la educación básica en el Principado de Asturias.

A partir de los objetivos planteados, se desarrollo la secuencia de investigación que se caracteriza por combinar distintas técnicas e instrumentos de recolección de datos, y que se concretan en dos: el cuestionario y los grupos de discusión.

En un primer momento de la investigación se optó por el uso de la técnica de encuesta dada su idoneidad tanto para recoger datos relacionados con características sociodemográficas como la edad, niveles académicos o profesionales, sexo, etc.; así como para obtener información sobre las opiniones, actitudes, intereses, motivaciones, intenciones, deseos o conductas personales de los sujetos que responden (Martínez; 2007). Esto permite recoger información significativa, a través de una adecuada selección de la muestra, sobre cómo se distribuyen los sujetos de una población en una o más variable sin necesidad de preguntar a todas las personas que componen la población objeto de estudio.

Otras de las cuestiones claves por las que se decidió el uso de esta técnica, es porque permite la comparación y contraste de determinados subgrupos que conforman la población. Lo que hizo posible el establecer comparaciones y contraste de opiniones de los y las orientadores acerca de las prácticas de los centros en relación a estos principios en función de la etapa educativa, servicio especializado de orientación al que pertenecen, experiencia; y otros condicionantes.

Por todo lo expuesto anteriormente, hemos considerado la utilización de la encuesta como un procedimiento de investigación adecuado para responder a los objetivos del estudio. Para la recolección de datos se ha empleado como instrumento un cuestionario de elaboración propia construido “ad hoc”. Para su diseño se partió del cuestionario dirigido a orientadores de la enseñanza secundaria elaborado por Miranda (2013), y del estudio de sus propiedades psicométricas tras su aplicación piloto a una muestra de 51 orientadores y orientadoras de secundaria (Miranda et al., 2015).

En primer lugar se procedió a la definición de las variables de estudio, para abordar posteriormente el diseño del cuestionario “IDEC-O”. Con la finalidad de garantizar la calidad del instrumento atendiendo al alcance y nuevos requerimientos de la investigación que se presenta en esta tesis doctoral se desarrolló un estudio Delphi contado con la voz y participación activa del profesorado de orientación educativa.

En un segundo momento de la investigación se optó por emplear los grupos de discusión con objeto de ahondar en la visión del profesorado de orientación educativa respecto al objeto de estudio teniendo en cuenta la idoneidad de este para ser combinados con otras técnicas y procedimientos que convergen sobre los diferentes aspectos y dimensiones de una misma realidad (Gil, 1993). Con esta finalidad, se desarrollaron dos grupos de discusión contando con la participación de orientadoras expertas que permitieron ahondar en los resultados obtenidos a través del cuestionario. Se planteó un doble objetivo, por un lado, conocer las valoraciones y percepciones respecto a las actuaciones que se realizan en los centros que favorecen y dificultan la atención a la diversidad; y por otro, identificar líneas de acción clave para orientar prácticas educativas basadas en los principios de inclusión, atención a la diversidad y equidad.

La utilización de un método mixto supone que el investigador o la investigadora ha de realizar un esfuerzo en cuanto a la integración de resultados en busca de la unidad que le permita una mejor comprensión del tema de estudio (Pereira, 2011). Es por ello que al finalizar la recolección y el análisis de datos se utilizó el recurso de la triangulación. Este proceso se centro en la comparación de los resultados cualitativos y cuantitativos obtenidos como consecuencia de la aplicación de las distintas técnicas. La finalidad de esta tarea es detectar convergencias y divergencias al respecto de los aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en los centros de educación básica del Principado de Asturias.

La Figura 7 se muestra el proceso de investigación desarrollado con el propósito de recoger información pertinente que nos permita dar respuesta a los objetivos planteados:

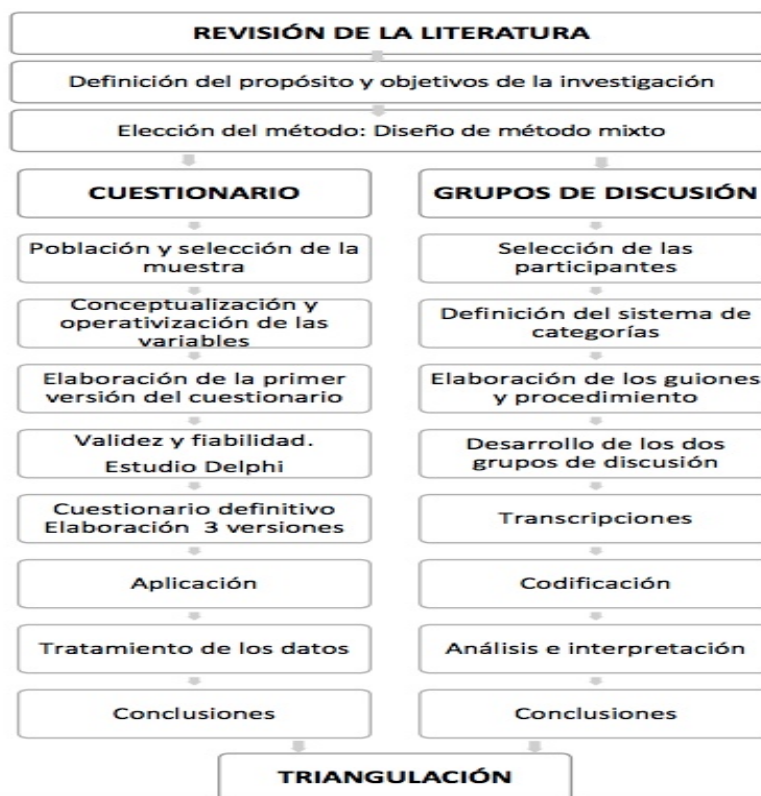


Figura 7. Secuencia de investigación
Fuente: elaboración propia

4. Contexto y participantes

La elección de la población se determinó en base al planteamiento del estudio que tiene por objeto recoger información acerca de la percepción del profesorado de orientación educativa respecto a la atención a la diversidad en la educación básica desde el paraguas de la inclusión y la equidad.

Como se señaló en capítulos anteriores, se optó por focalizar el estudio en recoger la opinión de este profesorado al considerarlos como informadores claves respecto al tema que nos ocupa en base a dos elementos inherentes. En primer lugar se trata de los únicos agentes en los centros educativos que cuentan con una formación inicial y de acceso al cuerpo docente específica en esta materia. En segundo lugar viene determinado por el rol que desempeñan en el centro, ya que entre sus competencias profesionales (Vélaz-De-Medrano, Manzanares, López Martín, & Manzano-Soto, 2013) y sus funciones, recogidas en el contexto de esta investigación en el Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias (BOPA, de 29 de diciembre de 2014), se encuentra la responsabilidad de

colaborar de manera activa en la planificación, seguimiento, implementación y evaluación de la respuesta a la diversidad en los centros basada en los principios de inclusión y equidad educativa, lo que les otorga un papel relevante como informantes respecto a las cuestiones planteadas.

Otra de las cuestiones a tener en cuenta es el modelo de orientación educativa y profesional de la Comunidad Autónoma de Asturias, recogido en el Decreto 147/2014, este se caracteriza por ser un modelo preferentemente “interno” y por tanto, de “orientación en centro”, esto implica que todos los centros educativos que imparten la educación básica cuenten con un Servicio Especializado de Orientación (SEO) y en consecuencia, una mayor presencia de estos profesionales en la vida del centro. La estructura de los SEOs en el Principado de Asturias consta de:

- Servicios de coordinación en los centros educativos: las Unidades de Orientación (UO) en educación infantil y primaria, que en función de la ratio de centro se les asigna un orientador u orientadora; o en su caso, son atendidos por los profesionales del EOE que pasa forman parte de la UO del centro; y los Departamentos de Orientación (DO) en educación secundaria, enseñanzas básicas, educación especial y educación de personas adultas.
- Servicios de apoyo externo a los centros educativos: los Equipos de Orientación Educativa (EOE) y el Equipo Regional para la Atención del Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

En el marco de esta investigación la población de orientadores y orientadoras a los que va dirigida pertenecen a los servicios especializados de orientación que desempeñan su labor en los centros que imparten la educación básica y que se distribuyen según lo recogido en el siguiente apartado.

4.1. Población

La población a la que se dirigió este estudio está constituida por el Profesorado de Orientación educativa en activo de los SOEs de centros públicos y privados concertados asturianos que imparten la educación básica (EP y ESO) en los cursos académicos 2014-15 y 2015-16. En estos cursos académicos se contaba con un total de 240 orientadores/as educativos (N=240) que prestaban servicio en los SOEP y que se distribuyen atendiendo a la tipología de SEO, centro y etapa educativa atendiendo a lo descrito en la Tabla 14.

Tabla 14.

Población de orientadores y orientadoras en centros que imparten la EP y/o la ESO

SEO	Tipología de centro	Etapas Educativas	Población
Equipo de Orientación Educativa (EOE)	Colegios Públicos (CP)	EP	63
Unidades de Orientación (UO)	Colegios Públicos (CP)	EP	42
Departamento de Orientación (DO)	Centros Públicos de Educación Básica (CPEBs)	EP y ESO	9
Departamento de Orientación (DO)	Colegios Concertados	EP y ESO	55
Departamento de Orientación (DO)	Institutos de Educación Secundaria (IES)	ESO	70
Departamento de Orientación (DO)	Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESO)	ESO	1
Total:			240

4.2. Selección y tamaño de la muestra

Al plantearnos la selección de la muestra consideramos la participación de todo el *Profesorado de Educación Secundaria de la Especialidad de Orientación Educativa*, referente del Servicio de Orientación de los centros de titularidad pública y concertada que imparten la educación básica (educación primaria y/o educación secundaria) en el Principado de Asturias.

Para realizar la primera parte de la investigación, la muestra invitada ha sido la población completa descrita en el apartado anterior, un total de 240 orientadores/as que desarrollan sus funciones en servicios especializados de orientación educativa y profesional en centros educativos asturianos que imparten la enseñanza básica (N=240).

Como se muestra en la Tabla 15 el total de población de orientadores/as es de 240, de los cuales 93 participantes contestaron el cuestionario en el curso 2014-2015 y 65 participantes en el curso 2015-2016. Se ha de tener en cuenta que los cuestionarios dirigidos a los y las orientadores/as que presentan servicios en colegios concertados y centros públicos de enseñanza básica al impartir el conjunto de las enseñanzas que conforman la educación básica, se requirió que emitieran dos respuestas con objeto de obtener su opinión respecto a la

atención a la diversidad en EP y ESO respectivamente, por este motivo se observa en la tabla una discrepancia entre el número de participantes y el número de respuestas obtenidas.

Tabla 15.

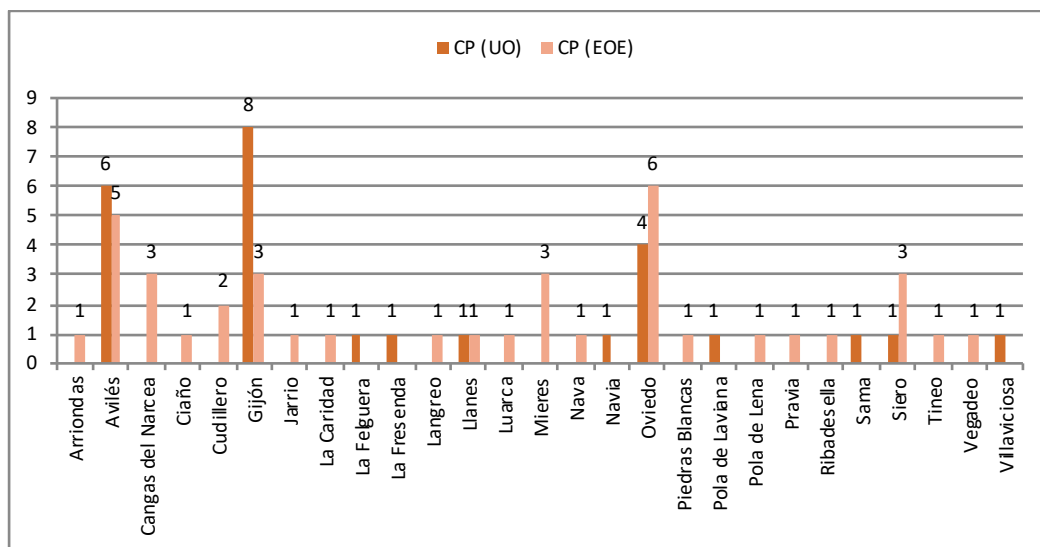
Participación según SEO y tipología de centro

SEO	Tipología de centro	Población	Total Participantes	Total Respuestas
DO	IES	70	40	40
DO	IESO	1	1	1
UO	CP	42	26	26
EOEs	CP	63	39	39
DO	CPEB	9	9*	18
DO	COL	55	28*	56
Total		240	143	180

Nota: IES=Instituto de enseñanza secundaria; IESO=Instituto de enseñanza secundaria obligatoria; CPEB=Centro público de educación básica (Imparten y contestan a los cuestionarios de primaria y secundaria); CP=Colegios Públicos; COL=Colegio concertado (Imparten y contestan a los cuestionarios de primaria y secundaria); EOE=Equipos de orientación educativa.

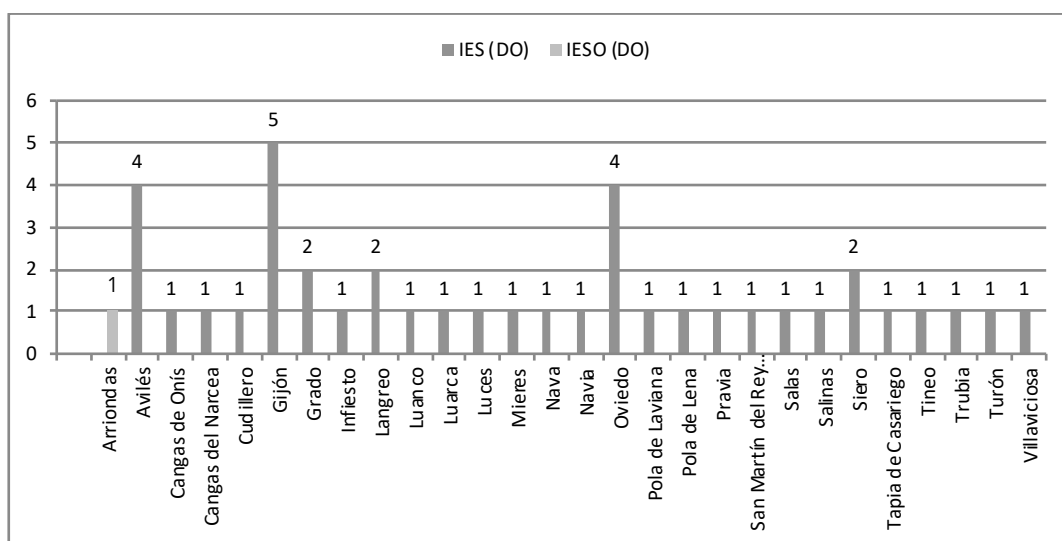
Aunque no se trata de una muestra amplia en términos absolutos, consideramos que si lo resulta en términos representativos, teniendo en cuenta que se calculó el tamaño de muestra mínimo a priori para obtener tamaños de efecto medios (tamaño del efecto $d = 0,5$), un error tipo I (err prob = 0,05) y una potencia de prueba ($1-\beta$ err prob = 0,95) mediante el programa GPower 3.1.5. Ello resultó en un tamaño de muestra mínimo de 100 participantes para pruebas con distribuciones t de Student y de 111 para llevar a cabo pruebas con distribución F de Snedecor (2012).

En la investigación participaron un total de 143 orientadores y orientadoras, lo que supone un porcentaje de respuesta del 59,58% del total de la población del Profesorado de Orientación educativa que Principado de Asturias (N=240). Han participado orientadores y orientadoras que trabajan en centros educativos de 48 localidades asturianas distribuidas por toda la región como se puede observar en la Figura 8, Figura 9, Figura 10, en las que se recogen los datos de participación teniendo en cuenta las etapas educativas y la localidad.



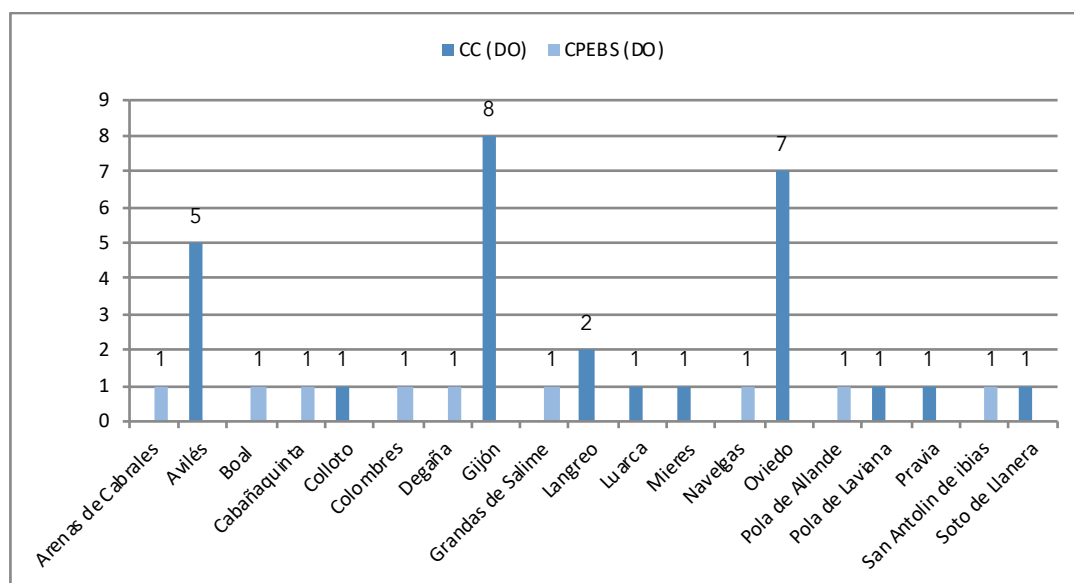
Nota: CP=Colegios Públicos; UO=Unidad de orientación; EOE=Equipos de orientación educativa.

Figura 8. Participación en el estudio por localidades y tipo de SEOP en Educación primaria



Nota: IES=Instituto de enseñanza secundaria; IESO=Instituto de enseñanza secundaria obligatoria; DO=Departamento de Orientación.

Figura 9. Participación en el estudio por localidad y tipo de centro que imparte la ESO



Nota: CPEB=Centro público de educación básica; CP=Colegios Públicos; COL=Colegio concertado; DO=Departamentos de orientación.

Figura 10. Participación en el estudio por localidad y tipo de centro que imparte la educación básica

Las personas que participan en la investigación tienen una media de edad de 46 años. El sexo presenta un predominio femenino (un 74,82%, respecto a un 25,17 % masculino), En cuanto a la antigüedad, un 42,65% tiene experiencia de más de 16 años y un 57,34% entre 1 y 15 años. Respecto al servicio especializado de orientación al que pertenecen, la mayoría, concretamente un 54,54% trabaja en un Departamento de Orientación, el 18,18 % en una Unidad de orientación y un 27,27 % en los Equipos de orientación Educativa. En cuanto a la titulación, un 48,25% ha cursado de Psicología, un 42,65% Pedagogía y 90 Psicopedagogía. Cabe indicar que los porcentajes obtenidos en cada variable de la muestra son similares a la población de la que fueron extraídos.

Las características sociodemográficas y profesionales de los participantes se describen con detalle en el apartado de resultados, donde se relaciona cada una de estas variables con la medida de la opinión del profesorado de orientación educativa sobre la respuesta a la diversidad en los centros de educación básica.

5. Variables e Instrumento

5.1. Definición y conceptualización de las variables

Las variables son los aspectos concretos de estudio que interesa investigar (Martínez, 2017). En este apartado se aborda la definición conceptual de las variables que forman parte del propósito de investigación y que han sido el foco de estudio; así como el procedimiento utilizado para operativizarlas con objeto de facilitar su observación, análisis y, en su caso, su medición.

A partir de la revisión de la literatura, y con la finalidad de dar respuesta a los objetivos de investigación, surgió la necesidad de revisar la conceptualización y variables que se habían estudiado en el marco del Trabajo Fin de Máster (2013) para adecuarlas a los nuevos requerimientos de este estudio que contempla la recogida de la opinión del profesorado de orientación educativa sobre como los centros educativos del Principado de Asturias responden a la diversidad en el conjunto de la educación básica.

Las principales variables en las que se centró esta tesis doctoral tienen que ver con la opinión del profesorado respecto a cómo los centros que imparten enseñanza básica responden a la diversidad en relación a los principios de inclusión y equidad educativa; y su percepción sobre aquellos aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en las prácticas que se desarrollan en los centros.

Atendiendo a estas cuestiones se consideró recoger información de **variables sociodemográficas** referidas a la edad, sexo y titulación que da acceso la desempeño de la profesión (psicología, pedagogía y psicopedagogía) con objeto de conocer las características sociodemográficas de la población de orientadores y orientadoras del Principado de Asturias, y a su vez estudiar si existen relaciones entre estas y la percepción de este profesorado respecto a las prácticas educativas. Asimismo, se consideró recoger información respecto a las variables **profesionales** entendiendo estas como la experiencia en la profesión, la antigüedad en el centro, el desempeñar cargos directivos; así como aspectos relativos al servicio de orientación al que pertenecen con ánimo de profundizar en el conocimiento del perfil del profesorado de orientación educativa y analizar si existe relación entre estas variables y su opinión sobre la adecuación de la respuesta a la diversidad en los centros de educación básica. A este respecto, Veléz-De-Medrano et al. (2012) señala la necesidad de profundizar en variables vinculadas a los contextos escolares

en los que estos profesionales desempeñan su trabajo como la cultura institucional de los centros, si se trata de un servicio interno o externo al centro, las dinámicas de coordinación y organizativas del centro.

También se consideró la importancia de ampliar la recogida de información sobre variables del **centro educativo** (e.g. tamaño, recursos, número de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)), ya que desde el ámbito de la investigación se hace alusión a la relación de estas variables con la percepción del profesorado sobre la atención a la diversidad (Arnáiz et al., 2014; Chiner, 2011; Moliner et al., 2008). En este sentido se consideró la necesidad de abordar aspectos como la tipología de centro (público y privado concertado), el tamaño, la población en el que está ubicado, el número de alumnado, el número de alumnado con NEAE, los recursos personales de los Servicios Especializados de Orientación (SEOs) y la participación del centro en programas institucionales, de innovación y formación en atención a la diversidad.

En cuanto a la **opinión del profesorado de orientación educativa sobre la respuesta a la atención a la diversidad en los centros de educación básica, EP y ESO** se realizó una revisión conceptual de las categorías que definen la opinión de estos profesionales sobre atención a la diversidad en el marco de esta tesis doctoral. Para ello se tomaron como referencia las dimensiones recogidas en la *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Booth et al., 2015), versión adaptada para el uso en centros educativos españoles y países iberoamericanos del *Index for Inclusion: developing learning* (Booth & Ainscow, 2000), al tratarse de un enfoque contrastado a nivel internacional que tiene en consideración los planos fundamentales de la vida escolar de cualquier centro educativo en las etapas de infantil, primaria y secundaria. Las dimensiones del IDEC-O se encuentran en línea con las propuestas por estos autores: “Cultura de centro” (relaciones, valores y creencias arraigadas en la comunidad educativa); “Políticas de centro” (gestión del centro y planificación e implementación de planes y programas) y “Práctica docente” (refleja aspectos relativos a las prácticas del aula). Igualmente, de acuerdo con la literatura e investigaciones citadas, se añade una dimensión específica “Formación docente” que recoge aspectos relativos a la actitud hacia la inclusión y formación, al tratarse de aspectos clave en el desarrollo e investigación de los procesos inclusivos (Azorín, 2017; Azorín et al., 2017; Bolívar, 2005). Por último, se incluye la dimensión “Evaluación” referida al seguimiento y adecuación de las medidas de atención a la diversidad, su impacto en la mejora de resultados y éxito académico del alumnado y el desarrollo de planes de evaluación (e.g. Arnáiz, 2009; Arnáiz et al. 2013; Domínguez & Pino, 2009; Rodríguez, 2013).

En la Tabla 16 se recogen las dimensiones, su conceptualización y descriptores.

Tabla 16.

Definición de las dimensiones y descriptores

Dimensiones	Definición	Descriptores
Cultura de centro	Relaciones en la comunidad educativa, valores inclusivos y creencias arraigadas	Valores y creencias Comunidad Participación y colaboración Liderazgo del ED
Política de centro	Gestión del centro para responder a la diversidad y planificación e implementación de planes y programas	Organización y funcionamiento de la AD Planes y programas Procedimientos y protocolos Coordinación Recursos: tiempos, espacios...
Práctica docente	Programación docente y desarrollo de las prácticas de aula	Concreción curricular Procesos de enseñanza – aprendizaje Asesoramiento del SEO para ajustar la respuesta educativa
Formación docente	Formación para atender a la diversidad, conocimiento normativo	Normativa y formación en AD Formación inicial y continua
Evaluación	Adecuación y seguimiento de las medidas de atención a la diversidad, su impacto en la mejora de resultados y éxito académico del alumnado, y desarrollo de planes de mejora, autoevaluación	Seguimiento Resultados Supervisión

Por último se determinó recoger la **opinión de los orientadores y orientadoras sobre aquellos aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad; e indagar en la formulación de propuestas de mejora** que favorezcan el desarrollo de procesos inclusivos desde la labor cotidiana de los centros educativos respecto a la conceptualización de las dimensiones planteadas.

5.2. Cuestionario “Inclusión, Diversidad y Equidad. Cuestionario para orientadores y orientadoras (IDEC-O)”

Para recoger la opinión del profesorado respecto a cuál es la situación la atención de la diversidad en los centros de educación básica hemos optado por utilizar un cuestionario elaborado “ad hoc” al tratarse de un procedimiento que nos permite explorar ideas y creencias sobre algún aspectos de la realidad (Rodríguez, Gil & García, 1996). Para su elaboración se ha

seguido un proceso sistemático tendente a dotar de significatividad a los ítems y preguntas que lo componen.

Como se ha venido señalando, uno de los objetivos planteados en esta tesis doctoral es *“diseñar un cuestionario que permita la indagación acerca de la opinión y percepción de los orientadores y las orientadoras sobre las respuesta a la diversidad en centros de educación básica del Principado de Asturias”*. Para dar respuesta a este objetivo se tomó como punto de partida el cuestionario *“La opinión del Profesorado de Orientación Educativa de la atención a la diversidad en la ESO”* elaborado *“ad hoc”*. Este tenía por objeto recoger la opinión del profesorado de orientación educativa sobre la atención a la diversidad en los centros en secundaria (Miranda, 2013; Miranda et al., 2015). En este apartado se describen las características y propiedades psicométricas del cuestionario de partida y las fases que se han seguido para la adecuación del instrumento a los nuevos requerimientos del estudio.

5.2.1. Diseño y propiedades psicométricas del cuestionario de partida

Para diseñar este instrumento se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica y se tuvo en cuenta la normativa en materia de atención a la diversidad y orientación educativa a nivel estatal y autonómico. A partir de ese análisis, se construyó un banco de ítems siguiendo las últimas propuestas y recomendaciones emitidas por las instituciones internacionales expertas en la materia (i.e. American Educational Research Association, AERA, American Psychological Association, APA, & National Council on Measurements in Education, NCME, 2014; Haladyna, Downing & Rodríguez, 2002; Moreno, Martínez, & Muñiz, 2006; Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2008).

El proceso se inició con un banco de 62 ítems que fueron sometidos al juicio de expertos para la validación de contenido contando con la participación de 10 personas del GTI de Orientación Educativa en el curso 2013-14. Como resultado se obtuvo una escala Likert de 55 ítems de 5 opciones de respuesta (de 1=Muy en desacuerdo a 5=Muy de acuerdo). El equipo investigador incorporó en el cuestionario varias preguntas para recoger información de variables sociodemográficas y profesionales de los informantes y tres preguntas abiertas para identificar aspectos que favorecen y dificultan la respuesta a la diversidad en los centros de secundaria y formular propuestas de mejora. Posteriormente, se realizó una prueba piloto en la que participaron 51 orientadores y orientadoras de educación secundaria, que suponen un 63,75% del

total de la población en Asturias (N=80). El grado de consistencia de la escala (con los 55 ítems) se analizó mediante el estadístico alpha de Cronbach obteniéndose un valor de 0,91. Posteriormente se llevó a cabo un análisis de discriminación y consistencia interna de los ítems manteniendo en la escala aquellos que mostraban una discriminación igual o superior a 0, 20. Como resultado se obtuvo una escala final de 48 ítems con un valor del alpha de Cronbach de 0,91. Tomando como referencia de interpretación el baremo que establece Nunnally (1978) se trata de un valor excelente. También se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), mediante el método de máxima verosimilitud, en el que se obtuvieron 11 factores con autovalores mayores que 1 pero con un primer factor dominante que explica el 31,407% de la varianza total. La estructura del cuestionario que se ha tomado como punto de partida para la elaboración del IDEC-O se presenta en la Tabla 17.

Tabla 17.

Estructura del cuestionario inicial “La opinión del Profesorado de Orientación Educativa de la atención a la diversidad en la ESO”

Bloques	Variables	Tipo de preguntas
Bloque I	Sociodemográficas y de clasificación	Ítems y preguntas de diferentes formas (opciones, elección, abiertos)
Bloque II	Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria	Escala Likert 48 ítems con 5 opciones (1=Muy en desacuerdo, a 5=Muy de acuerdo)
Bloque III	Aspectos que favorecen y dificultan la respuesta a la diversidad. Propuestas de mejora	Preguntas abiertas

Atendiendo a las características y buenas propiedades del instrumento de partida, con objeto de adecuar y validar el cuestionario a los nuevos requerimientos de la investigación se decidió incluir la recogida de información sobre nuevas variables.

Ante la necesidad de que las preguntas e ítems que componen el instrumento se adecuasen a las características de la educación primaria y secundaria, se realizó una revisión normativa y bibliográfica que abordase la respuesta a la diversidad en el conjunto de la educación básica.

Finalizado este proceso, y a partir de la definición de variables, se realizó una primera operativización las variables sociodemográficas, profesionales y de centro, para ello se diseñaron preguntas e ítems de diversa tipología y opciones de respuestas. Respecto a la escala

Likert que tienen por objeto recoger la opinión de orientadores y orientadoras sobre la respuesta a la diversidad en la educación básica, en base a lo dispuesto en la normativa se revisó la adecuación del contenido de los 48 ítems que componían la Escala Likert del cuestionario inicial dirigidos a la etapa de la ESO, para conocer en qué medida estos se ajustaban a la caracterización de la etapa de EP. Se concluyó que estos ítems eran transferibles, por lo que se decidió no descartar ninguno y someter los 48 ítems al juicio de expertos.

En la Tabla 18 se recoge información sobre la definición y la operativización de las variables de estudio.

Tabla 18.

Variables: definición y operativización

Variabes	Definición	Operativización
Sociodemográficas	Características del profesorado de orientación educativa en relación a su edad, género y titulación académica.	Ítems y preguntas de diferentes formas (opciones, elección, abiertos)
Profesionales del profesorado de orientación educativa	Aspectos relativos a la trayectoria profesional del profesorado de y datos profesionales del profesorado de orientación educativa en relación a los años de experiencia como orientador/a, años de antigüedad en el centro, cargo que ocupa en el servicio especializado de orientación, haber ocupado cargos en el equipo directivo.	Ítems y preguntas de diferentes formas (opciones, elección, abiertos)
Centro educativo	Aspectos referidos al centro: localidad en la que se encuentra ubicado; tipología, titularidad, enseñanzas que imparte, número de alumnado escolarizado en el centro y en la etapa de EP y/o ESO; número de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) escolarizado; recursos personales del SEO; participación del centro en Programas institucionales; y participación en actividades de formación e innovación, y formación en atención a la diversidad.	Ítems y preguntas de diferentes formas (opciones, elección, abiertos)
Respuesta a la diversidad en los centros de educación básica	Opinión del profesorado de orientación educativa respecto a cómo los centros que imparten educación básica responden a la diversidad en cuestiones relacionadas con la cultura y política de centro; la práctica docente; la formación del profesorado; y la evaluación.	Escala Likert 5 opciones de respuesta (1=Muy en Desacuerdo al 5= Muy de Acuerdo)
Aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en los centros de educación básica	Percepción del profesorado de orientación educativa sobre aquellos aspectos que facilitan y dificultan la respuesta a la diversidad en los centros atendiendo a las características del centro educativo, la trayectoria profesional del orientador, y a cuestiones relacionadas con la cultura y política de centro; la práctica docente; la formación del profesorado; y la evaluación.	Preguntas abiertas

Propuestas de mejora	Propuestas del profesorado de orientación educativa sobre aspectos de mejora y actuaciones a implementar en los centros con objeto de mejorar la atención a la diversidad.	Pregunta abierta
----------------------	--	------------------

Fuente: elaboración propia.

En base a estas consideraciones se elaboró un primer borrador de ítems y preguntas con objeto de recoger información sobre estas variables que fue sometido a la validación de expertos a través del estudio Delphi que se describe a continuación.

5.2.2. Estudio Delphi

Con objeto de adecuar el cuestionario a las características de la investigación y estudiar la validez se llevó a cabo un estudio Delphi desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa, para validar el contenido de las preguntas e ítems que componen el cuestionario IDEC-O.

El equipo investigador estableció los criterios de inclusión para participar en el panel Delphi y las condiciones éticas, se trasladó la información a la población invitada, y se diseñaron las tareas y el procedimiento de recogida de información y análisis de datos. En este panel de expertos se sometió a evaluación la totalidad de los ítems, preguntas, opciones de respuesta y escala Likert, a través de dos rondas. Los datos fueron exhaustivamente analizados desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa y sus resultados conformaron la versión final del IDEC-O, del que se han diseñado tres versiones para facilitar su aplicación.

5.2.2.1. Participantes

En el proceso de validación se contó con la colaboración de los orientadores y orientadoras de la actividad formativa que se desarrolla en el Centro del Profesorado y Recursos de Avilés-Occidente “*Grupo de trabajo Intercentros de Orientación Educativa*”. Se trata de una actividad formativa que lleva en funcionamiento desde el curso 2001-2002 enmarcada en la convocatoria de actividades de formación del profesorado, en la que participan principalmente orientadores/as del ámbito de Avilés, también acuden orientadores/as del resto de la región. Este grupo tiene una amplia trayectoria por lo que se ha convertido en un referente del trabajo colaborativo de profesorado de Orientación Educativa en Asturias. En este grupo se abordan distintas temáticas de trabajo en función de los intereses de las personas participantes

partiendo de la realidad educativa y reflexionando sobre aspectos directamente con el desarrollo de sus funciones, entre las que se encuentra el objeto de estudio.

En el momento que se solicitó su participación en el panel Delphi el grupo estaba formado por 15 orientadores y orientadoras con perfiles heterogéneos en cuanto a características profesionales (experiencia en orientación, antigüedad en el centro, etapa educativa y experiencia laboral previa) y personales (edad, género y formación previa).

Con objeto de garantizar la validez de contenido del cuestionario y la generalización al conjunto de la población se fijó el siguiente criterio de inclusión: formar parte del grupo de trabajo y haber trabajado en servicios especializados de orientación de centros que impartan la educación primaria y/o secundaria. A la hora de seleccionar los participantes en el estudio Delphi se estimó pertinente incluir a personas con perfiles heterogéneos respecto a variables profesionales “etapa educativa en la que prestan servicios” y “años de experiencia en servicios de orientación”. Se consideró relevante equilibrar la participación en el proceso de validación del profesorado en función de la etapa educativa, primaria y secundaria, para evitar sesgos y asegurar que el contenido de las preguntas e ítems de la escala se adecuasen a ambas etapas. En el caso de contar con una experiencia menor a los 5 años como orientador/a, se tuvo en cuenta para su inclusión que contasen con una trayectoria académica y profesional previa destacable.

5.2.2.2. Diseño y procedimiento

El haber participado como orientadora en este grupo de trabajo, y asumir en la actualidad la función de responsable de esta actividad de formación docente como asesora del CPR de Avilés-Occidente facilitó el procedimiento para establecer el contacto y solicitar la colaboración de las personas del grupo en el proceso. En primer lugar se mantuvo una conversación con la coordinadora del grupo para trasladar la solicitud, valorar su pertinencia y fijar una posible fecha de reunión para facilitar información sobre la investigación y solicitar la colaboración de las personas del grupo para participar en el estudio Delphi. La coordinadora estuvo de acuerdo con la propuesta, ya que conocía el proceso al igual que compañeros y compañeras del grupo que ya que anteriormente habían participado en el proceso de validación del cuestionario de partida.

De manera previa a la reunión con las personas del Grupo de Trabajo Intercentros se acordó el orden del día, y se diseñó el procedimiento, rondas y tareas que iban a formar parte del estudio Delphi. Llegado el día de la reunión, se informó a los compañeros y compañeras sobre el propósito de la tesis, la mayoría ya estaban al tanto al haber participado y recibido los resultados del pilotaje, y les explicamos los requisitos y condiciones de participación. Se dedicó parte de la reunión a la explicación sobre los compromisos que asumirían al participar en el Panel de expertos y la explicación del procedimientos y las tareas que tendrían que realizar. También se les informó de la voluntariedad en cuanto a la participación del proceso y que se garantizaría el anonimato y la confidencialidad durante todo el proceso (APA, 2010; Buendía, & Berrocal, 2001; Opazo, 2011). Todas estas cuestiones se encuentran recogidas en el acta de la actividad formativa con fecha de 6 de marzo de 2015. Se acordó el procedimiento, optando por el envío de las tareas e instrucciones a través del correo electrónico (Anexo 1). El diseño del proceso de validación constó de dos Rondas con tareas diferentes que se recogen en la Figura 11.

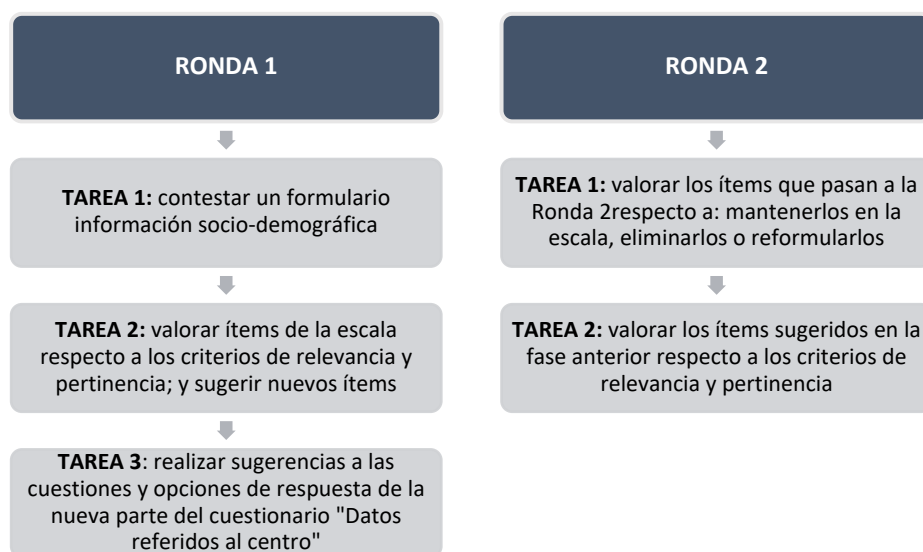


Figura 11. Fases y tareas del estudio Delphi

A continuación pasamos a describir las actuaciones realizadas en cada una de ellas:

Ronda 1

Se envió un correo con las instrucciones (Anexo 2) y se solicitó que realizaran las siguientes tareas:

- *Tarea 1.* Contestar un formulario referido a cuestiones sociodemográficas sobre las personas participantes (Anexo 3).
- *Tarea 2.* Valorar los ítems de la escala Likert respecto a dos criterios: pertinencia y relevancia. Sugerir nuevos ítems que pasen a formar parte de la escala. Opciones de respuesta. Nada (1) ; Poco (2) ; Bastante (3) , Muy (4) (Anexo 4).
- *Tarea 3.* Formular sugerencias a las cuestiones planteadas sobre el contexto y el centro (Anexo 5).

Ronda 2

Se informó a los 9 participantes de los resultados obtenidos en la fase anterior y se les solicitó que realizaran las siguientes tareas (Anexo 6 y Anexo 7):

- *Tarea 1.* Valorar los ítems que en la ronda anterior no han superado el corte fijado respecto a uno de los dos criterios establecidos pertinencia o relevancia, atendiendo a las siguientes alternativas:
 - SI: si consideran que se debe mantener en el cuestionario.
 - NO: no consideran que se deba mantener en el cuestionario.
 - R: si consideran que se debe reformular; en este caso se les da la opción si lo desean de que realicen una nueva propuesta de redacción.
- *Tarea 2.* Valorar la pertinencia y relevancia de los ítems que reformulados y los nuevos ítems sugeridos aplicando el procedimiento de la Tarea 2 de la Ronda 1.

5.2.2.3. Resultados del estudio Delphi

Resultados participantes

En el estudio Delphi han participado 9 profesores/as de Orientación Educativa del Principado de Asturias (N=9): Su edad media se sitúa en los 45 años y respecto al género, el 33,33% (N=3) eran hombres. En cuanto al nivel educativo la totalidad cuenta con al menos el título de Licenciatura (Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía), un 22,22% (N=2) han cursado previamente la titulación de Magisterio, una persona es Doctora en Psicología y cuenta con experiencia en investigación educativa. En cuanto a la experiencia como profesorado de orientación educativa señalar que el 66,66 % (N=6) de los participantes ha prestado servicios al

menos 10 años y que todos cuentan con experiencia laboral previa vinculado al campo social y/o de la educación.

Resultados Ronda 1

Respecto a la valoración de los ítems que conforman la Escala Likert realizada en la Tarea 2 de la Ronda 1, respecto a la valoración de los ítems respecto a su pertinencia y relevancia respecto a la siguiente escala: Nada (1) ; Poco (2) ; Bastante (3) , Muy (4). Realizamos un análisis de las medias de cada uno de los ítems respecto a los dos aspectos. El criterio adoptado para considerar los ítems como válidos fue el siguiente:

- 1) Presentar una media superior a 3 (>3) y una desviación típica inferior o igual a 1,5 ($\leq 1,5$).
- 2) Presentar valoraciones de 3 ó 4 en al menos el 80% de las respuestas.

Todos los ítems que cumplían estos dos criterios pasaron a formar parte de la escala definitiva y por tanto, no fueron sometidos al foro de discusión en la siguiente ronda. En la Tabla 19 que aparece a continuación se muestra el resumen del número de ítems válidos y no válidos respecto a los dos criterios de Pertinencia y Relevancia.

Tabla 19.

Resumen de ítems "no válidos" y "válidos"

	No válidos	Válidos
Pertinencia	8	40
Relevancia	11	37

Tras el análisis de los resultados obtenidos en esa primera ronda, se detallaron los ítems que no cumplieron con uno de los dos criterios, o con ambos. Consideramos eliminar de la escala aquellos que presentaron un "no vale" tanto en pertinencia como en relevancia. Estos ítems son el 30, 31, 39 y 46. En cuanto a los ítems que presentaron valores que pueden ser considerados como no válidos en pertinencia o relevancia, decidimos que pasasen al foro de discusión de la segunda ronda.

- Ítems eliminados: 30, 31, 39 y 46.

- Ítems que pasan al foro de discusión en la siguiente ronda: 3, 13, 17, 20, 24, 26, 29, 34, 35, 38 y 43.

La Tabla 20 muestra el resumen de resultados respecto a la escala inicial (48 ítems)

Tabla 20.

Resultados ítems “no válidos”, ítems “válidos respecto a un criterio” e ítems “válidos en ambos criterios”

Escala Inicial	Ítems que se mantienen	Ítems Eliminados	Ítems que pasan a la Fase dos
	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 32, 33, 36, 37, 40, 41, 42, 44, 45, 47 y 48	30, 31, 39 y 46	3, 13, 17, 20, 24, 26, 29, 34, 35, 38 y 43.
48 ítems	33 ítems	4 ítems	11 ítems

Respecto a la posibilidad de sugerir nuevos ítems, las personas que participaron en el panel aportaron la redacción de 4 ítems a añadir en la escala, estos son:

- El profesorado del alumnado con NEE dispone de horario para coordinarse con los especialistas.*
- El profesorado considera inútiles las medidas de atención a la diversidad que están destinadas al alumnado desmotivado y con falta de interés hacia el estudio.*
- La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado.*
- El alumnado beneficiario de las medidas de atención a la diversidad considera que éstas le han ayudado en su progreso educativo.*

En cuanto a los resultados de la Tarea 3, referida a las sugerencias sobre el enunciado y opciones de respuesta a las cuestiones sobre el centro educativo que pasarán a formar parte, en términos generales, las sugerencias se centran en aspectos relacionados con la redacción tanto de las preguntas planteadas, como de las opciones de respuestas. Señala que todas las sugerencias obtenidas en este proceso se han tenido en cuenta a la hora de realizar la redacción final de las preguntas y opciones de respuestas que se plantean en los distintos modelos de cuestionario en la parte “Bloque III. Centro” (Anexo 9, Anexo 10 y Anexo 11).

Finalizada la aplicación y análisis de los resultados de esta primera ronda, pasamos a describir los resultados obtenidos en la segunda fase en el marco del estudio Delphi. Es importante señalar que las tareas de la segunda fase se centraron en la validación de la escala Likert, ya que las partes del cuestionario referidas a cuestiones sociodemográficas, datos referidos al centro y preguntas abiertas, ya habían sido sometidas al proceso de validación y se había procedido a la redacción final.

Resultados de la Ronda 2 del estudio Delphi.

Respecto a la primera tarea, se sometieron a este foro de discusión un total de 11 ítems (3; 13; 17; 20; 26; 29; 24;34; 35; 38; 43). El criterio adoptado para mantener, eliminar o reformular los ítems, fue el siguiente.

- Mantener los ítems aceptados por el 77,8%
- Eliminar los ítems que rechacen un 40% o más.
- 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.

En la Tabla 21 que aparece a continuación, se muestran las respuestas aportadas en el foro de discusión de la segunda ronda.

Tabla 21.

Valoración ítems estudio Delphi. Porcentaje de respuesta y sugerencias de redacción de ítems

ÍTEMS	SI	NO	R	REFORMULADOS
3. La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado	88.9	11.1		
13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado.	77.8	22.2		
17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado.	77.8	11.1	11.1	- En las programaciones docentes se especifican las medias a adoptar para dar una respuesta individualizada al alumnado
20. El centro cuenta con protocolos para registrar las medias de atención a la	77.8	11.1	11.1	- El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptad con el

diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la etapa.				alumnado a lo largo de la etapa y que se incluyen en el expediente
24. El profesorado solicita al departamento de Orientación asesoramiento metodológico que les permita atender a la diversidad en el aula	88.9	11.1		
26. 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.	88.9	11.1		
29. El equipo directivo se limita a garantizar los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad	22.2	22.2	55.6	<ul style="list-style-type: none"> - El Equipo Directivo establece las medidas organizativas y curriculares que permitan la atención personalizada del centro. - El equipo directivo facilita el desarrollo de medidas de atención a la diversidad. - El equipo directivo garantiza que se cumplan los aspectos prescriptivos.... - El equipo directivo garantiza los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad. - En qué grado se implica el equipo directivo en la promoción y/o garantía de los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad
34. Los equipos docentes discrepan sobre las medidas que se han de adoptar para dar una respuesta personalizada al alumnado	77.8		22.2	<ul style="list-style-type: none"> - Los equipos docentes toman decisiones colegidas sobre las medidas de atención a la diversidad que adoptan con el alumnado de sus grupos. - Los equipos docentes desarrollan las medidas que se deben de adoptar para dar una respuesta individualizada al alumnado.
35. El profesorado desconoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad	66.7		33.3	<ul style="list-style-type: none"> - El profesorado conoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad. - El profesorado conoce los criterios para la incorporación del alumnado a las medidas de atención a la diversidad.
38. Las reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades,... son insuficientes	11.1	22.2	66.7	<ul style="list-style-type: none"> - Las reuniones son suficientes... - Las reuniones que el profesorado mantiene con las familias que presenta dificultades... son efectivas - El profesorado mantiene reuniones periódicas, al menos trimestrales, con las familias del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje. - Las reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades o necesidades específicas de apoyo educativo son insuficientes. - Poner alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo
	88.9		11.1	

43. El agrupamiento del alumnado respeta los criterios de heterogeneidad

- La respuesta educativa responde a los criterios de heterogeneidad

Nota. aparece destacado en negrita las sugerencias respecto a la redacción de ítems que fueron reformuladas.

Tras el análisis de los datos obtenidos se determina:

- Mantener los siguientes ítems: 3, 13, 17, 20, 24, 26, 34 y 43.
- No eliminar ningún ítem, puesto que ninguno ha sido rechazado por el 40% de las personas participantes.
- Reformular los ítems 29, 34, 35 y 38 en los que más de un 20% de las personas han considerado pertinente su reformulación, se valoraron las alternativas y se determinó la nueva redacción en base a las sugerencias aportadas. Este es el caso del ítem 29 “El equipo directivo garantiza los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad”, el ítem 34. “*Los equipos docentes desarrollan las medidas que se deben de adoptar para dar una respuesta individualizada al alumnado*”, el ítem 35 “*El profesorado conoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medias de atención a la diversidad*” y el ítem 38 “*El profesorado mantiene reuniones periódicas con las familias del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo*”.

En cuanto a la segunda tarea, los resultados de la valoración de los cuatro ítems sugeridos para formar parte de la escala respecto a los criterios de pertinencia y relevancia muestran dos ítems que no superaron los dos criterios, concretamente el “b” y el “d”, siendo descartados. Y dos ítems “a” y “c” que cumplen ambos criterios y que por tanto, pasan a formar parte de la escala, ver Tabla 22.

Tabla 22.

Valoración de los ítems sugeridos

Ítems que se añaden a la escala	Ítems que se descartan
a. El profesorado del alumnado con NEE dispone de horario para coordinarse con los especialistas.	b. El profesorado considera inútiles las medidas de atención a la diversidad que están destinadas al alumnado desmotivado y con falta de interés hacia el estudio.
c. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado.	d. El alumnado beneficiario de las medidas de atención a la diversidad considera que éstas le han ayudado en su progreso educativo.

Finalizada la Ronda 2, y en vista de los resultados obtenidos en el proceso de validación de la escala Likert, se reformuló el ítem 36 de la escala “*El profesorado del alumnado con NEE carece*

de horario para coordinarse con los especialistas”, que había superado la primera ronda del panel de expertos, a favor del “ítem a” sugerido para formar parte de la escala en esta segunda ronda, al tratarse el mismo contenido formulado en positivo.

La Figura 12 resume los principales resultados en cada una de las rondas y la composición final de la escala Likert.

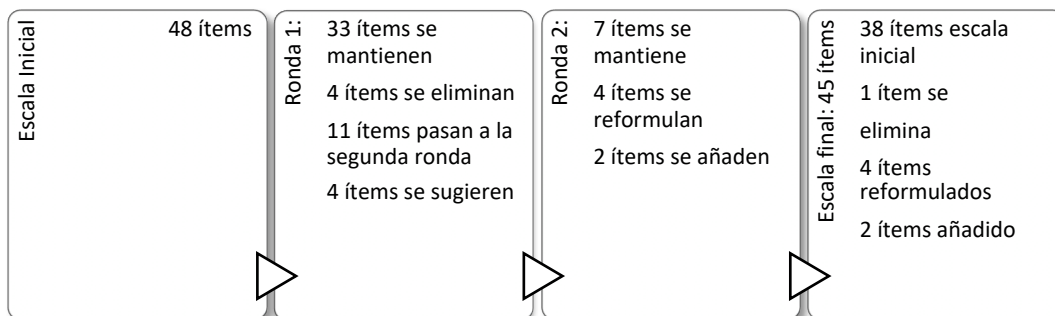


Figura 12. Resumen resultados del proceso de validación de la escala Likert.

5.2.3. Versión final del Cuestionario “Inclusión, Diversidad y Equidad. Cuestionario para orientadores y orientadoras (IDEC-O)”

Finalizado el estudio Delphi, el equipo de investigación se centró en la redacción de la versión final del cuestionario IDEC-O, que responde a la estructura que se muestra en la Tabla 23:

Tabla 23.

Estructura del cuestionario IDEC-O

BLOQUE	INFORMACIÓN	TIPO DE PREGUNTAS
I	Variables sociodemográficas (edad, sexo y formación)	
II	Variables profesionales (experiencia, antigüedad en el puesto, formación y cargo)	Preguntas e ítems de diversa tipología (abiertas, de opciones,...)
III	Variables centro (localidad, titularidad, tipología, enseñanzas, alumnado, recursos del servicio de orientación, participación en programas de innovación y formación)	
IV	Respuesta a la diversidad. Facetas: cultura de centro (11 ítems), política (14 ítems), práctica (7 ítems), formación (5 ítems) y evaluación (8 ítems)	Escala Likert 45 ítems de cinco alternativas de respuesta (1= Muy en desacuerdo hasta 5= Muy de acuerdo)
V	- Aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad. - Propuestas de mejora de atención a la diversidad centros.	Preguntas abiertas

Para facilitar el procedimiento de recogida de información se optó por construir tres tipos diferenciados de cuestionarios como se expone en la Figura 13.

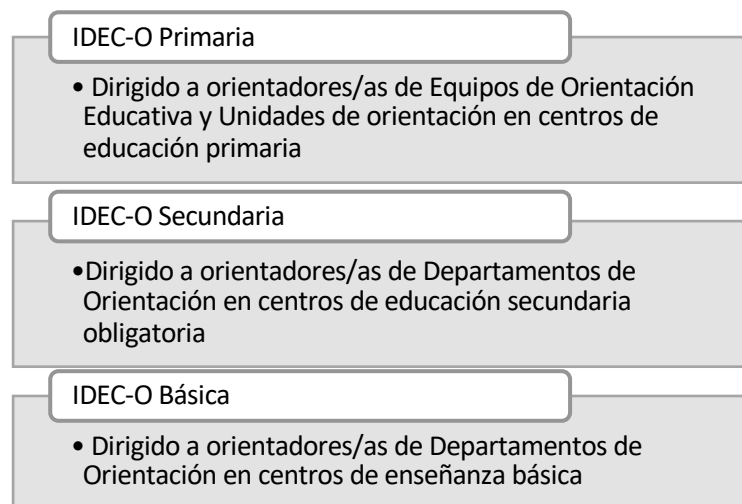


Figura 13. Versiones del IDEC-O adaptadas a las distintas etapas y tipologías de centros.

En el caso del IDEC-O B, se duplican las preguntas del Bloque III referidas a la etapa educativa (alumnado de la etapa, alumnado con NEE y ACNEEs), y se duplica el Bloque IV, Escala Likert, en el que han de contestar a los 45 ítems que componen la escala respecto a la etapa de Primaria y a la etapa de Secundaria.

Una vez finalizado este proceso y contando con la versión definitiva y las distintas versiones del cuestionario, pasaremos a detallar como se llevo a cabo el procedimiento de recogida de datos.

6. Procedimiento

En este apartado se describe el procedimiento de recogida de información utilizado para recoger información a través de los cuestionarios. La aplicación de los cuestionarios se realizó *on line* utilizando la aplicación Google Forms con objeto de facilitar el proceso de recolección y registro de los datos.

De manera previa a la aplicación del cuestionario se contactó con el Servicio de Alumnado, Participación y Orientación Educativa con la finalidad de dar a conocer la investigación, informar de los objetivos que se perseguían. También se solicitó su colaboración en la difusión de la misma y en el proceso de recogida de información. La respuesta a la demanda realizada fue muy positiva y se comprometieron a colaborar de manera específica en su difusión y solicitud de participación a través del envío de los cuestionarios a través del correo institucional. Este fue remitido a todos los orientadores y las orientadoras que daban servicio a los centros de titularidad pública y privada concertada que imparten la educación básica en el Principado de Asturias. El procedimiento de aplicación de los cuestionarios se desarrolló en dos momentos diferenciados: tercer trimestre del curso 2014-15 y segundo trimestre del curso 2015-16, con objeto de ampliar la muestra.

Con objeto de facilitar la aplicación del instrumento se diseñaron tres versiones de cuestionario *on line* en función del centro y servicio de orientación al que iban dirigidos. Estas coinciden con las tres versiones del cuestionario IDEC-O:

- IDEC-O S (Anexo 9): dirigido a DO que prestan servicios en centros que imparten la ESO, Institutos de Educación Secundaria e Institutos de Educación Secundaria Obligatoria.
- IDEC-O P (Anexo 10): dirigido a las UO y a los EOE de centros que imparten la EP.
- IDEC-O B (Anexo 11): dirigido a DO que prestan servicios en centros que imparten EP y ESO, centros públicos de educación básica y colegios concertados.

Se redactó un e-mail, que se facilitó al Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado, en el que se presentaba la investigación y los objetivos que se perseguía, se solicitaba su colaboración y adjuntaba el enlace a los cuestionarios (Anexo 6). También se remitió en el correo un enlace al formato del Trabajo Fin de Máster (Miranda, 2013) para difundir los resultados de la investigación previa realizada. En el cuerpo del correo se explicaban las condiciones y voluntariedad en la participación, y se garantizaba la confidencialidad en el tratamiento y uso de los datos atendiendo a las normas éticas en investigación educativa (APA, 2010; Buendía, 2004; Opazo 2011).

En el correo también se detallaban las instrucciones, el tiempo estimado para cubrir cada uno de las versiones del IDEC-O, los plazos establecidos de respuestas y se facilitaba información de contacto, mail y teléfono, por si se requiriera de cualquier aclaración.

7. Grupos de discusión

Con objeto de profundizar en el análisis de la información cualitativa y cuantitativa de los cuestionarios; y ahondar en la visión del profesorado de orientación educativa se optó por utilizar los grupos de discusión. Como señalan Kinneer & Taylor (1998) los grupos focales pueden constituirse en la investigación en sí mismos o ser parte de una investigación más grande, permitiendo la triangulación de los resultados con otras técnicas de recolección de datos. Siguiendo a Gil (2008) resulta de interés recolectar datos a través de este procedimiento ya que permite recoger datos sobre las preocupaciones, sentimientos y actitudes de las personas participantes no limitados por las concepciones previas del investigador, como sucede en los cuestionarios o entrevistas estructuradas.

En consonancia con los objetivos definidos en la tesis doctoral se optó por la utilización del grupo de discusión como herramienta cualitativa de recogida de datos con una doble finalidad: profundizar en el discurso del profesorado de orientación educativa, y contrastar la información cualitativa y cuantitativa obtenida través de los cuestionarios. Descrita la finalidad y la justificación de la metodología empleada, a continuación se recoge la secuencia del plan de acción desarrollado por ello en primer lugar describimos los objetivos que se persiguen, el número de grupos, el tamaño de los mismos y los criterios tenidos en cuenta a la hora de determinar sus componentes.

7.1. Descripción de los grupos de discusión

La recogida de información a través de los grupos de discusión se centró en *“detectar aspectos que dificultan y facilitan la atención a la diversidad en los centros e identificar propuestas de mejora respecto a variables socio-profesionales de la muestra, centro educativo, y respuesta a la diversidad, tomando como referencia las categorías descritas en la conceptualización del constructo de atención a la diversidad”*. A fin de dar respuesta a lo planteado se desarrollaron **dos grupos de discusión** con un **doble objeto**:

- Analizar la opinión de orientadoras expertas para detectar aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros.
- Analizar la opinión de orientadoras expertas para identificar propuestas de mejora a desarrollar en los centros para atender a la diversidad.

Los grupos han sido confeccionados atendiendo a los objetivos de investigación, por ello se optó por contar con la participación de orientadoras expertas en base a criterios relacionadas con su trayectoria profesional en materia de orientación educativa y atención a la diversidad. También se ha tenido en cuenta que contasen con experiencia y conocimiento de las prácticas que se desarrollan en los centros que imparten la educación básica. Otro criterio que se planteó la heterogeneidad de perfiles respecto a su experiencia profesional en las etapa de EP y ESO. Asimismo se tomó en consideración como criterios para valorar su inclusión aspectos referidos a sus trayectorias académicas y profesionales como haber ocupado cargos de responsabilidad en equipos directivos o en la administración educativa, contar con experiencia en orientación educativa en centros de educación primaria y secundaria, y su implicación en actividades de formación, innovación e investigación.

Otras de las cuestiones que se tuvo en cuenta es el número de personas invitadas a participar, atendiendo a la bibliografía (Albert, 2006) el número de participantes ideal para formar parte de estos grupos se sitúa entre dos y ocho personas. De acuerdo a ello se consideró solicitar la colaboración de seis orientadoras expertas en la materia.

7.2. Plan de acción

Una vez determinadas las características de las participantes y del tamaño se procedió a contactar con las personas que cumplieran los criterios descritos. El contacto se realizó a través de llamada telefónica por parte de la investigadora en el que se les informó acerca del trabajo de investigación, las condiciones y se solicitó su colaboración. Todas aceptaron participar en los grupos de discusión y manifestaron su interés a nivel personal en formar parte del estudio. En esta primera llamada se les informó de manera sucinta sobre el tema a abordar para evitar que acudieran a la reunión con posturas prefabricadas. También se acordó que la convocatoria para asistir a la reunión se realizaría a través de correo electrónico en el que se concretaría el día, horario y lugar (Anexo 12). Por motivos de agenda de las participantes se decidió desarrollar los dos grupos de discusión en el mismo día. En la Figura 14 se recogen las fichas de los grupos de discusión.

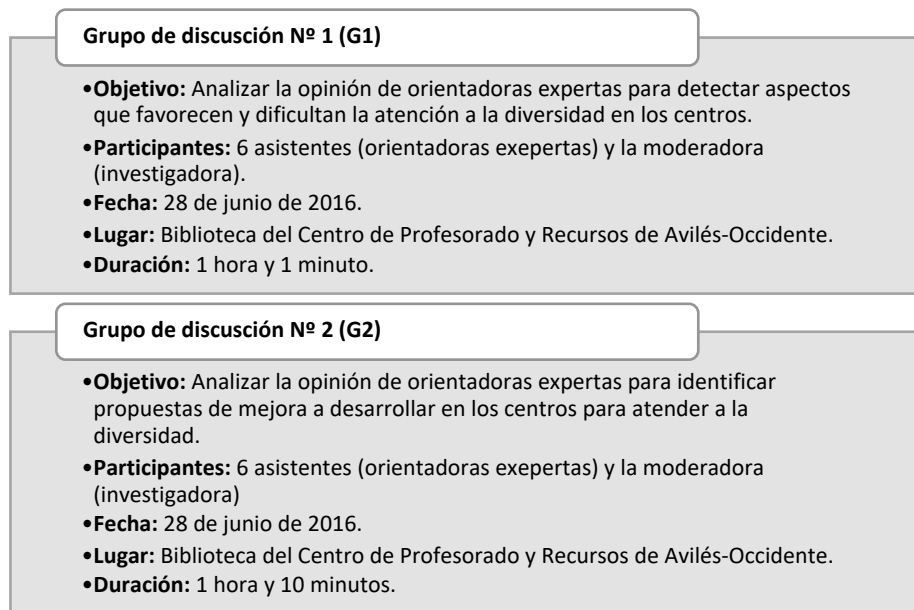


Figura 14. Fichas de los grupos de discusión

7.3. Desarrollo de las reuniones

En lo que se refiere al desarrollo de las reuniones, de manera previa, se diseñó un guion con objeto de dar respuesta a los objetivos de investigación planteados. También se elaboró un documento de “Consentimiento informado” (Anexo 13) atendiendo a las normas éticas en investigación educativa (APA, 2010; Buendía & Berrocal, 2001; Opazo, 2011) que se entregó a las participantes antes de proceder al desarrollo del primer grupo de discusión. En el documento se garantizaba la confidencialidad y el anonimato. Se informó y solicitó la conformidad para la grabación en audio y vídeo de las reuniones. Por último, se pidió su consentimiento para el uso de los datos obtenidos en la presente tesis doctoral y en la difusión del estudio a través de distintas publicaciones y foros.

La metodología empleada en ambos grupos de trabajo fue la misma, a excepción de que de manera previa al desarrollo del primer grupo de discusión se proporcionó información sobre la finalidad de la investigación y se informó sobre las condiciones éticas de investigación educativa, como ya se ha señalado en el párrafo anterior. Antes de iniciar la discusión se solicitó a cada una de las participantes que realizasen una breve presentación sobre su trayectoria profesional. Seguidamente la moderadora les explicó las normas de funcionamiento.

La sala en la que se desarrollaron las reuniones se dispuso de manera que todas las personas tuvieran contacto ocular. Se facilitó un bloc de notas y un bolígrafo a cada una de las participantes por si requiriesen realizar algún apunte.

Respecto al desarrollo de la discusión, en ambos grupos se inició con una pregunta que lanzó la moderadora ofreciéndoles la posibilidad de que anotasen alguna idea si lo requerían. Se les concedió un par de minutos para realizar esta tarea. A continuación se abrió un turno de intervención en base a los guiones previamente diseñados atendiendo a las variables planteadas en el marco de la investigación. En estos se recogía una pregunta inicial y una serie de categorías sobre las que se pretendía recoger información en ambos grupos a través de la formulación de preguntas por parte de la moderadora. Las categorías fueron definidas en base a la conceptualización de las variables de investigación con objeto de facilitar la triangulación de datos obtenidos en el conjunto de la investigación. La Tabla 24 ilustra el guion elaborado, en ambos casos recoge la pregunta inicial planteada en cada grupo de discusión; así como las categorías y subcategorías de análisis que guiaron la intervención de la moderadora a la hora de plantear y lanzar propuestas sobre temas a tratar.

Tabla 24.

Guion de los grupos de discusión

Grupo de discusión Nº 1 (G1)	Grupo de discusión Nº 2 (G2)
<p>Objetivo GD Nº1: Analizar la opinión de orientadoras expertas para detectar aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros.</p> <p>Pregunta inicial GD Nº1: Pensando en los centros educativos en los que habéis trabajado ¿Qué aspectos consideraréis que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en los centros?</p>	<p>Objetivo GD Nº2: Analizar la opinión de orientadoras expertas para identificar propuestas de mejora a desarrollar en los centros para atender a la diversidad.</p> <p>Pregunta inicial GD Nº2: ¿Qué propuestas de mejora plantearías para favorecer la atención a la diversidad en los centros educativos?</p>
Categorías y subcategorías	
Centro	
Plantillas, recursos, recursos y tipo de SEO, nº de alumnado con NEAE; y participación en programas.	
Cultura de centro	
Valores y creencias, participación y colaboración, liderazgo de los Equipos Directivos; comunidad.	
Política	
Gestión de centro; organización y funcionamiento; planes y programas; coordinación, recursos: tiempos, espacios...	
Práctica docente	
Concreción curricular, procesos de enseñanza - aprendizaje, asesoramiento del SEO.	

Formación docente

Normativa y atención a la diversidad; formación inicial y continua

Evaluación

Seguimiento y adecuación de la normativa, resultados, y supervisión.

Cabe señalar que la predisposición de las participantes fue muy positiva, mostrando sus inquietudes, opiniones y propuestas respecto a cada uno de los aspectos abordados. Finalizados los grupos de discusión mostraron su agradecimiento por haber tenido la oportunidad de participar en la investigación, señalaron que había sido una experiencia enriquecedora ya que les proporcionó un espacio para reflexionar sobre su profesión y las prácticas. La mayoría no habían participado en un grupo de discusión, señalaron que gracias a la experiencia habían comprendido su utilidad en el marco de la investigación educativa y manifestaron su interés en profundizar sobre el uso de esta metodología. De su discurso emerge que su participación en el grupo de discusión ha contribuido a la mejora de sus competencias profesionales y ha aumentado su motivación en cuanto a la participación en procesos de investigación.

8. Análisis de datos

8.1. Análisis de datos cuantitativos

A continuación se detallan los análisis de datos realizados respecto a los datos cuantitativos recogidos a través de la secuencia de investigación planteada.

Para el análisis cuantitativo de datos obtenidos de las tareas de valoración de la escala a través del estudio Delphi se ha utilizado el programa IBM SPSS para Windows (versión 20). Se ha calculado en la primera ronda la valoración de los ítems en cuanto a su pertinencia y relevancia respecto a la escala (de 1 a 4). Se realizó un análisis de las medias de cada uno de los ítems en cuanto a pertinencia y relevancia. El criterio adoptado para considerar los ítems como válidos fue el siguiente: 1) presentar una media superior a 3 y una desviación típica inferior o igual a 1,5; y 2) presentar valoraciones de 3 o 4 en, al menos, el 80% de las respuestas. Se siguió el mismo criterio en la segunda ronda para valorar los ítems nuevos (N=4) sugeridos por los expertos en la primera ronda.

Por lo que respecta a las propiedades métricas, en primer lugar se comprobó que los valores de los ítems en asimetría y curtosis estaban dentro del rango entre -1,25 y +1,25 aquellos ítems que estaban fuera del rango fueron descartados de los análisis. Posteriormente para evaluar la validez de constructo de la escala mediante un Análisis Factorial Exploratorio (AFE) mediante el método de máxima verosimilitud y rotación oblicua, calculado a partir de la matriz de correlaciones de Pearson. Si los análisis demostraban una estructura unifactorial se repetían los Análisis Factoriales (AF) pidiendo un único factor. Para determinar una estructura esencialmente unidimensional se analizó a través de un gráfico de sedimentación, un porcentaje superior al 20% de la varianza explicada por el primer factor (Reckcase, 1979), una proporción de varianza que explica el primer factor con respecto al segundo y tercer factor (Paz, 1996). Como medidas de adecuación muestral para llevar a cabo AFE se calcularon el estadístico Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Barlett. La valoración de la prueba KMO se consideró inadecuada (KMO por debajo de 0,50); mediocre (entre 0,60 y 0,69; y satisfactoria (0,80 en adelante) (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2014; Kaiser, 1974; Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza, & Tomás-Marco, 2014).

Se seleccionaron aquellos ítems que presentaban un peso factorial igual o superior a 0,25. Los ítems que presentaban pesos factoriales inferiores a 0,25 fueron eliminados de forma iterativa. Posteriormente, se realizaron análisis de los ítems calculando los índices de discriminación y la fiabilidad o consistencia interna de cada escala mediante el alfa de Cronbach (1951). Finalmente se comprobó el supuesto de normalidad mediante la prueba Kolgomorov-Smirnov (KS).

Para averiguar qué variables sociodemográficas y profesionales están relacionadas con la percepción en la atención a la diversidad se han realizado pruebas paramétricas para la comparación de medias a través del estadístico t de Student para muestras independientes, ANOVAS unifactoriales y diferentes tipos de correlaciones como Pearson, Spearman y parciales. Para las pruebas de comparaciones de medias, previamente se comprobó el supuesto de homogeneidad de varianzas medido a través de la prueba de Levene. Dada la relevancia de la variable tipo de servicio y dado el número desigual del tamaño de muestra en los grupos que conforman esta variable, se optó por una prueba robusta o no paramétrica como es la U de Mann-Whitney. Todos los análisis se llevaron a cabo tomando como referencia un nivel de confianza del 95% o un alfa de 0,05.

El programa de IBM SPSS 20 para Windows fue el software empleado para efectuar todos los análisis.

8.2. Análisis de datos cualitativo

Con objeto de conocer la opinión y puntos de vista de los participantes sobre aquellos aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad; así como las propuestas de mejora que se han de desarrollar en los centros se realizó un análisis cualitativo de los datos obtenidos a través de las preguntas abiertas del cuestionario IDEC-O y de los dos grupos de discusión. Para realizar su tratamiento se utilizó el Software Informático de análisis cualitativo de datos MXQDA (versión 18).

Cabe señalar que el análisis de los datos cualitativos se desarrolló a partir de la definición apriorística de categorías y subcategorías construidas a partir del planteamiento de objetivos y la conceptualización de las variables definidas en el marco de esta investigación. Se decidió definir las categorías de manera previa con objeto de dar respuesta a los objetivos del estudio y facilitar la triangulación de datos (Cisterna, 2005). Estas han constituido la guía en el proceso de codificación de los documentos y selección de las unidades de registro. También han permitido la recuperación de segmentos/citas textuales con objeto de ilustrar el discurso.

El proceso de análisis de datos se realizó en los siguientes pasos. En cuanto a la información recolectada a través de las preguntas abiertas del IDEC-O cabe señalar que con objeto de garantizar el anonimato de la muestra se asignó un identificador a cada una de las personas participantes. También se procedió a organizar los datos a través de una revisión de las respuestas que se centró en cuestiones de edición, y un análisis exploratorio del contenido en el que se detectaron errores sintácticos y ortográficos que fueron subsanados

En el caso de la información obtenida a través de los grupos de trabajo, la autora de esta tesis doctoral llevó a cabo un proceso de transcripción a través del visionado de las grabaciones realizadas en las reuniones. Para garantizar el anonimato de las participantes se utilizó la clave "OR" seguida de un número arábigo en el caso de las participantes, y una "M" en el caso de la investigadora del grupo que actuó como moderadora. Este proceso permitió un análisis exploratorio del contenido y la organización de los documentos.

El procesamiento y análisis de la información cualitativa se realizó mediante el programa MXQDA (versión 18). Los análisis se realizaron en base a un sistema de códigos establecidos a partir de las variables previamente definidas y las categorías de análisis señaladas en el apartado referido a los grupos de discusión. Las actuaciones realizadas en cuanto al tratamiento de los datos cualitativos aparecen descritas en la Figura 15.

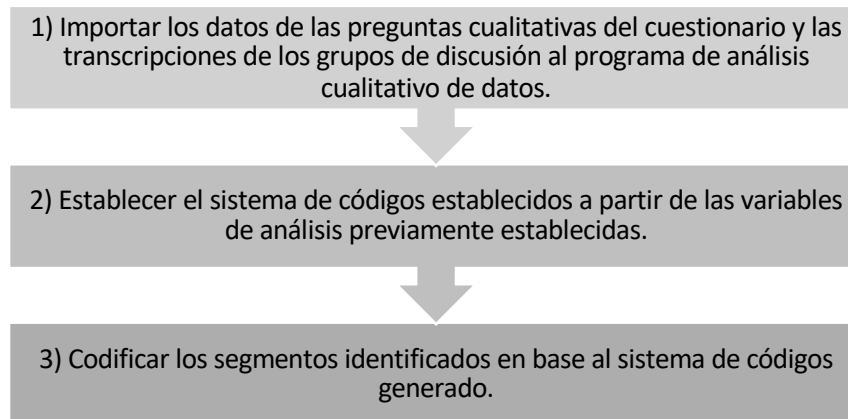


Figura 15. Tratamiento de los datos cualitativos

Los análisis realizados respecto a los datos cualitativos obtenidos se centraron en el análisis de frecuencia y porcentaje de los segmentos identificados en base al sistema de categorías elaborado de manera previa; así como la recuperación de segmentos codificados/citas textuales que tienen por objeto mostrar la visión que el profesorado de orientación educativa sobre los aspectos abordados.

9. Triangulación metodológica

Para garantizar una mayor validez, credibilidad y rigor en los datos alcanzados se decidió emplear la triangulación metodológica ya que es una técnica que permite contratar la información a través de diferentes estrategias y fuentes de información (Aguilar & Barroso; 2015). Durante el estudio se utilizaron diferentes técnicas e instrumentos de investigación de manera independiente, el Cuestionario IDEC-O y los grupos de discusión. “Este empleo conjunto abre paso a la posibilidad de triangulación, confirmando los hallazgos de los grupos de discusión mediante el contraste con los resultados de técnicas como el cuestionario.” (Gil, 1993: 209).

La triangulación se centró en detectar semejanzas y diferencias en cuanto a los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros del Principado de Asturias a

través de la comparación de los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos de la aplicación del Cuestionario IDEC-O y los grupos de discusión, como se representa en la Figura 16.

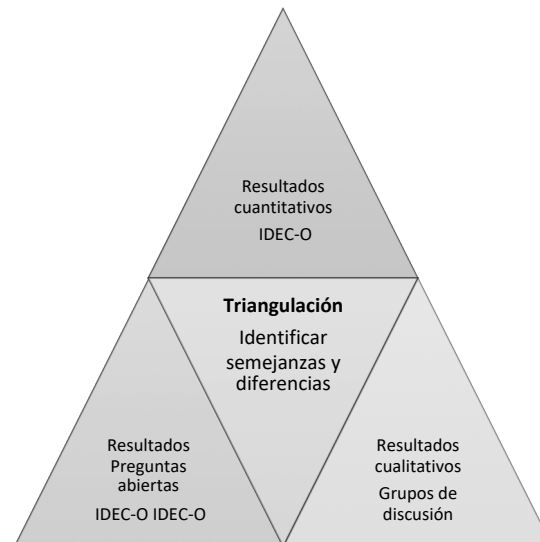


Figura 16. Resultados obtenidos en la investigación

Capítulo 6

Resultados

1. Introducción

En este capítulo se recogen los resultados obtenidos en el estudio. Para su presentación y con objeto de facilitar su comprensión se han organizado en torno a los objetivos de investigación planteados y atendiendo a la naturaleza cuantitativa y cualitativa de los datos obtenidos en las distintas fases del estudio.

En primer lugar se presentan los resultados de los datos cuantitativos referidos a la escala IDEC-O, así como sus relaciones con el resto de variables recogidas en el cuestionario tales como las características profesionales y sociodemográficas de los participantes; y sus relaciones con respecto a las variables relativas al centro escolar.

En un segundo momento pasamos a describir los resultados fruto del análisis de los datos cualitativos obtenidos a través de las preguntas abiertas que contiene el cuestionario IDEC-O y de la información recogida a través de los grupos de discusión.

Para finalizar se presenta una síntesis de las conclusiones obtenidas a través de la triangulación realizada a partir de los resultados obtenidos como consecuencia de la utilización de distintas técnicas de recogida de información.

2. Propiedades métricas del Cuestionario IDEC-O

En este apartado se detallan los resultados obtenidos respecto al objetivo 1 de investigación *“Diseñar un instrumento “ad hoc” válido y fiable de recogida de información que permita la indagación*

acerca de la opinión del profesorado de orientación educativa sobre la respuesta a la diversidad en centros de educación básica en el Principado de Asturias”.

A continuación se presentan los resultados obtenidos del cálculo de la validez, fiabilidad y los estadísticos descriptivos de los ítems que componen la escala Likert del cuestionario IDEC-O.

2.1. Evidencias de estructura interna

Entendemos por validez de un instrumento, en términos generales, el grado en la que las inferencias realizadas a partir de las puntuaciones obtenidas resultan apropiadas, significativas y útiles para el estudio en cuestión (McMillan y Schumacher, 2005). Con objeto de garantizar la adecuación de la escala IDEC-O a los objetivos que nos habíamos planteados se examinó la validez de contenido y del constructo.

Por una parte se realizó un panel Delphi, para ello se pidió a 9 expertos en la materia que valoraran el grado de pertinencia y relevancia de los ítems que conforman la escala. Este proceso aparece detallado de manera exhaustiva en el Capítulo 5.

Por otra parte se recogió la información de la muestra formada por 143 orientadores y orientadoras¹, se obtuvieron 180 respuestas. Como se describió en el apartado de análisis de los datos del capítulo anterior, se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE), mediante el método de máxima verosimilitud. Los resultados indican una adecuación de los datos para llevar a cabo análisis factorial, dado que la prueba KMO presenta un valor de 0,91 ($p > 0,05$) considerado como satisfactorio y la prueba de esfericidad de Barlett, estadísticamente significativa, toma un valor Chi-Cuadrado (990) = 4576,73; $p < ,001$. En el AFE se obtuvieron 11 factores que alcanzan autovalores mayores que 1. Pero de todos ellos se obtiene que los ítems que constituyen la escala forman esencialmente una sola dimensión, dado que se obtuvo un primer factor dominante que explica el 31,41% de la varianza total, por tanto cumple con el supuesto de Reckase (1979) (explica más del 20% de la varianza) y el criterio de Paz (1996) ya que la proporción entre el primer factor con respecto al segundo es de 23,06%. La Figura 17 muestra el gráfico de sedimentación de esta solución factorial.

¹Es necesario tener en cuenta que para examinar las propiedades métricas de las propiedades IDEC-O se han tenido en cuenta las 180 respuestas emitidas por 143 personas participantes, puesto que el Profesorado de Orientación educativa de CPEBs y Colegios Concertados contestaron a dos escalas, una relativa a la EP y otra referente a la ESO como aparece recogido y explicado en el apartado referido a la muestra del Capítulo 5.

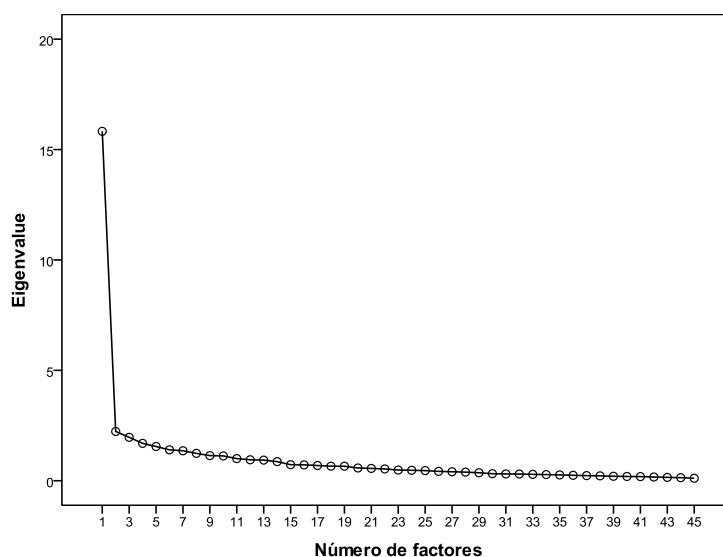


Figura 17. Gráfico de sedimentación del Análisis Factorial Exploratorio

Con el fin de confeccionar la escala final, se volvió a repetir el análisis factorial extrayendo un único factor y se eliminaron 2 ítems, de forma iterativa, que presentaban un peso factorial inferior a 0,25 como son: "en la distribución del alumnado en grupos prevalece el criterio organizativo sobre el pedagógico" (ítem 30) y "en el centro existe la posibilidad de realizar agrupamientos o fórmulas organizativas distintas a las ordinarias" (ítem 36). Seguidamente, se eliminaron el ítem 30 y el ítem 36 de la escala inicial compuesta por 45 ítems y se reenumeraron los ítems iniciales del it1 al it43. En la Tabla 25 se muestra la correspondencia de los ítems iniciales con los ítems reenumerados. Realizado este proceso, muestra los pesos factoriales de los ítems que finalmente componen la escala.

Tabla 25.

Cargas factoriales de los ítems de la escala de IDEC-O

Ítems iniciales	Ítems reenumerados	Cargas factoriales
it1	it1. El profesorado conoce la normativa sobre atención a la diversidad	0,61
it2	it2. La CCP funciona como elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado	0,51
it3	it3. La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado	0,57
it4	it4. El equipo directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad	0,61
it5	it5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...)	0,69
it6	it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	0,67
it7	it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	0,45

it8	it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	0,69
it9	it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	0,73
it10	it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	0,71
it11	it11. 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	0,60
it12	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	0,69
it13	it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	0,33
it14	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	0,39
it15	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	0,73
it16	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	0,69
it17	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	0,63
it18	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	0,65
it19	it19. 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	0,67
it20	it20. 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	0,50
it21	it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	0,63
it22	it22. Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa	0,67
it23	it23. 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	0,73
it24	it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula	0,47
it25	it25. El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra (R)	0,33
it26	it26. 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	0,32
it27	it27. Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado	0,37
it28	it28. Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado	0,54
it29	it29. El equipo directivo garantiza los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad	0,41
it30	it30. El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado (R)	0,40
it31	it31. Los equipos docentes desarrollan las medidas que se deben adoptar para dar una respuesta individualizada al alumnado	0,75
it32	it32. El profesorado conoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad	0,56
it33	it33. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad es sistemática	0,67
it34	it34. El número de reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades es adecuado	0,55
it35	it35. Cuando las medidas de atención a la diversidad que se aplican a un alumno/a no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas	0,69
it36	it36. El profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre los materiales que utiliza en el aula	0,73
it37	it37. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad	0,47
it38	it38. El profesorado del centro participa en acciones formativas (grupos de trabajo, cursos, seminarios...) para actualizar conocimientos relativos a la atención a la diversidad	0,52
it39	it39. Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades,...	0,65
it40	it40. Las familias participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as	0,62

it43	it41. El profesorado considera la mejora del alumnado respecto a la actitud de trabajo, asistencia... como criterios	0,50
	que se han de tener en cuenta al valorar la eficiencia de las medidas de atención a la diversidad	
it44	it42. El profesorado con alumnado con NEE dispone de horario para coordinarse con los/as especialistas	0,46
it45	it43. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado	0,72

Nota. Los ítems que han sido reformulados para proceder al análisis de los datos al encontrarse formulados en negativo se encuentran señalizados con el siguiente símbolo (R).

2.2. Consistencia interna

Para establecer la fiabilidad del cuestionario se calculó su consistencia interna por medio del coeficiente alpha de Cronbach (1951). El valor obtenido fue de 0,95. Este es un valor elevado, lo cual indica que la escala IDEC-O es altamente fiable.

2.3. Estadísticos descriptivos de los ítems

En la Tabla 26 se exponen los estadísticos descriptivos de los 43 ítems que finalmente conforman la escala IDEC-O. Además se pueden observar los índices de discriminación de los ítems finales, los cuales se sitúan entre valores de ,33 y ,72; y los valores de asimetría y curtosis que son inferiores a $\pm 1,25$.

Tabla 26.

Estadísticos descriptivos de los ítems que conforman el IDEC-O.

	I.D.	Mín.	Máx.	M	D.T.	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	E.T.	Estadístico	E.T.
it1	0,60	1,00	5,00	2,83	0,94	0,17	0,18	-0,82	0,36
it2	0,50	1,00	5,00	3,13	1,02	-0,16	0,18	-0,58	0,36
it3	0,55	2,00	5,00	3,87	0,83	-0,54	0,18	-0,05	0,36
it4	0,59	1,00	5,00	4,23	0,83	-1,00	0,18	0,88	0,36
it5	0,68	1,00	5,00	3,81	0,84	-0,32	0,18	-0,15	0,36
it6	0,65	1,00	5,00	3,49	0,95	-0,48	0,18	0,11	0,36
it7	0,45	1,00	5,00	3,38	1,09	-0,55	0,18	-0,30	0,36
it8	0,66	1,00	5,00	3,17	1,02	-0,13	0,18	-0,50	0,36
it9	0,70	1,00	5,00	3,56	0,96	-0,39	0,18	-0,36	0,36
it10	0,68	1,00	5,00	3,37	1,05	-0,14	0,18	-0,61	0,36
it11	0,58	1,00	5,00	3,64	1,14	-0,50	0,18	-0,65	0,36
it12	0,67	1,00	5,00	3,38	1,01	-0,37	0,18	-0,24	0,36
it13	0,33	1,00	5,00	3,26	1,00	-0,34	0,18	-0,34	0,36
it14	0,39	1,00	5,00	3,58	1,06	-0,53	0,18	-0,21	0,36

it15	0,71	1,00	5,00	3,78	0,98	-0,50	0,18	-0,38	0,36
it16	0,67	1,00	5,00	3,68	0,93	-0,64	0,18	0,12	0,36
it17	0,61	1,00	5,00	3,41	0,89	-0,04	0,18	-0,10	0,36
it18	0,64	1,00	5,00	3,52	1,09	-0,34	0,18	-0,75	0,36
it19	0,66	1,00	5,00	3,98	0,86	-0,82	0,18	0,79	0,36
it20	0,49	1,00	5,00	3,51	1,15	-0,44	0,18	-0,76	0,36
it21	0,62	1,00	5,00	2,59	1,00	0,23	0,18	-0,61	0,36
it22	0,64	1,00	5,00	3,51	0,86	-0,62	0,18	0,41	0,36
it23	0,71	1,00	5,00	3,68	0,88	-0,50	0,18	-0,13	0,36
it24	0,46	1,00	5,00	3,66	1,03	-0,70	0,18	-0,17	0,36
it25r	0,34	1,00	5,00	3,85	1,12	-0,92	0,18	0,31	0,36
it26	0,33	1,00	5,00	3,81	0,96	-0,85	0,18	0,84	0,36
it27	0,36	1,00	5,00	3,83	0,96	-0,71	0,18	0,29	0,36
it28	0,55	1,00	5,00	3,59	1,00	-0,53	0,18	-0,05	0,36
it29	0,41	1,00	5,00	4,11	0,93	-0,99	0,18	0,63	0,36
it30r	0,39	1,00	5,00	2,95	0,98	-0,01	0,18	-0,43	0,36
it31	0,72	1,00	5,00	3,30	0,83	-0,07	0,18	-0,42	0,36
it32	0,54	1,00	5,00	3,17	0,99	-0,07	0,18	-0,47	0,36
it33	0,66	1,00	5,00	3,54	0,99	-0,37	0,18	-0,38	0,36
it34	0,53	1,00	5,00	3,49	1,01	-0,53	0,18	-0,03	0,36
it35	0,67	1,00	5,00	3,63	0,95	-0,43	0,18	-0,19	0,36
it36	0,71	1,00	5,00	3,36	0,99	-0,32	0,18	-0,23	0,36
it37	0,47	1,00	5,00	3,54	1,10	-0,45	0,18	-0,28	0,36
It38	0,52	1,00	5,00	3,19	1,15	-0,12	0,18	-0,91	0,36
It39	0,63	2,00	5,00	3,73	0,84	-0,25	0,18	-0,49	0,36
it40	0,60	1,00	5,00	3,35	0,95	-0,44	0,18	-0,28	0,36
it41	0,49	1,00	5,00	3,62	0,98	-0,97	0,18	0,84	0,36
it42	0,45	1,00	5,00	2,67	1,32	0,27	0,18	-1,17	0,36
it43	0,71	1,00	5,00	3,63	1,02	-0,59	0,18	-0,08	0,36

Nota.ID= Índice de Discriminación; Mín.= Mínimo; Máx.= Máximo; M=Media; D.T.= Desviación Típica; E.T.= Error Típico.

3. Opinión del profesorado de orientación educativa sobre cómo los centros de educación básica responden a la diversidad a partir de los resultados obtenidos de la escala IDEC-O.

Este apartado recoge los resultados obtenidos respecto al objetivo 2 planteado en esta investigación y que se concreta en *“Conocer la opinión del profesorado de orientación educativa sobre cómo los centros de educación básica del Principado de Asturias responden a la diversidad en la educación básica atendiendo los ítems que componen la escala Likert”*.

Para organizar resultados respecto a este objetivo de investigación se ha tomado como referencia los resultados obtenidos de la Escala IDEC-O (N=180).

3.1. Grado de acuerdo del profesorado de orientación educativa respecto a cómo los centros responden a la diversidad en la educación básica.

Como se señaló en el apartado de análisis de datos, se calculó el valor medio global de la escala con la finalidad de “Conocer el grado de acuerdo del profesorado de orientación educativa respecto a cómo los centros responden a la diversidad en la educación básica”. Se obtuvo un valor medio global de 3,46. Esto indica una percepción de los orientadores y las orientadoras ligeramente positiva con respecto a cómo se da respuesta al principio de atención a la diversidad en los centros, aunque con un amplio margen de mejora; ya que se considera como valoración positiva una puntuación igual o superior a 3,5 puntos, como se determinó en el anterior capítulo, y porque la puntuación máxima son 5 puntos.

3.2. Opinión del profesorado de orientación educativa en relación con las categorías en las que se agrupan los ítems de la escala IDEC-O.

Con objeto de profundizar y dar respuesta a lo planteado respecto al objetivo 2.1. “*Analizar cómo los centros responden a la diversidad atendiendo a las facetas o categorías definidas en el marco conceptual de la escala Likert: cultura de centro; política de centro; práctica docente; formación; y evaluación*” en este epígrafe se profundiza en los resultados recogidos en el apartado anterior “Estadísticos descriptivos de los ítems” en relación con las categorías o facetas en las que se han distribuido los ítems de la escala IDEC-O: Cultura de centro, Política de centro, Prácticas docentes, Formación y Evaluación.

a) Cultura de centro (11 ítems)

Tabla 27.

Estadísticos descriptivos de los ítems “Cultura de centro”

	I.D.	Mín.	Máx.	M	D.T.	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	E.T.	Estadístico	E.T.
it4. El equipo directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad	0,59	1,00	5,00	4,23	0,83	-1,00	0,18	0,88	0,36
it5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...)	0,68	1,00	5,00	3,81	0,84	-0,32	0,18	-0,15	0,36
it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	0,70	1,00	5,00	3,56	0,96	-0,39	0,18	-0,36	0,36
it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	0,64	1,00	5,00	3,52	1,09	-0,34	0,18	-0,75	0,36
it19. 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	0,66	1,00	5,00	3,98	0,86	-0,82	0,18	0,79	0,36
it25. El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra (R)	0,34	1,00	5,00	3,85	1,12	-0,92	0,18	0,31	0,36
it26. 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	0,33	1,00	5,00	3,81	0,96	-0,85	0,18	0,84	0,36
it28. Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado	0,55	1,00	5,00	3,59	1,00	-0,53	0,18	-0,05	0,36
it34. El número de reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades es adecuado	0,53	1,00	5,00	3,49	1,01	-0,53	0,18	-0,03	0,36
it40. Las familias participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as	0,60	1,00	5,00	3,35	0,95	-0,44	0,18	-0,28	0,36
it41. 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	0,49	1,00	5,00	3,62	0,98	-0,97	0,18	0,84	0,36

Nota. El ítem 25 se encuentra señalado con el símbolo “(R)” puesto que ha sido reformulados para proceder al análisis de los datos al tratarse de un enunciado formulado en sentido negativo .

Del análisis de los ítems que componen esta categoría, Tabla 27, se puede señalar que existe una opinión positiva en cuanto a la cultura de centro con respecto a la diversidad, obteniéndose

puntuaciones por encima de los 3,5 puntos en 10 de los 11 ítems que forman parte de esta faceta. Los dos ítems en los que se observan puntuaciones por debajo de los 3,5 puntos, son aquellos referidos a aspectos relacionados con la participación de las familias (ítem 34 y 40). Cabe destacar, que la puntuación media más alta es la obtenida en el ítem 4 “El equipo directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad”, con una puntuación por encima del acuerdo ($M=4,23$ D.T.=,826), lo que señala que el Profesorado de Orientación educativa valora de manera positiva la actitud de los equipos directivos en materia de atención a la diversidad.

b) Política de centro (12 ítems)

Tabla 28.

Estadísticos descriptivos de los ítems “Política de centro”

	I.D.	Mín.	Máx.	M	D.T.	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	E.T.	Estadístico	E.T.
it2. La CCP funciona como elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado	0,50	1,00	5,00	3,13	1,02	-0,16	0,18	-0,58	0,36
it3. La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado	0,55	2,00	5,00	3,87	0,83	-0,54	0,18	-0,05	0,36
it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	0,45	1,00	5,00	3,38	1,09	-0,55	0,18	-0,30	0,36
it11. 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	0,58	1,00	5,00	3,64	1,14	-0,50	0,18	-0,65	0,36
it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	0,67	1,00	5,00	3,38	1,01	-0,37	0,18	-0,24	0,36
it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	0,39	1,00	5,00	3,58	1,06	-0,53	0,18	-0,21	0,36
it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	0,67	1,00	5,00	3,68	0,93	-0,64	0,18	0,12	0,36
it20. 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	0,49	1,00	5,00	3,51	1,15	-0,44	0,18	-0,76	0,36
it29. El equipo directivo garantiza los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad	0,41	1,00	5,00	4,11	0,93	-0,99	0,18	0,63	0,36
it37. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad	0,47	1,00	5,00	3,54	1,10	-0,45	0,18	-0,28	0,36
it42. El profesorado con alumnado con NEE dispone de horario para coordinarse con los/as especialistas	0,45	1,00	5,00	2,67	1,32	0,27	0,18	-1,17	0,36

it43. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado	0,71	1,00	5,00	3,63	1,02	-0,59	0,18	-0,08	0,36
--	------	------	------	------	------	-------	------	-------	------

Atendiendo a las puntuaciones medias de los 12 ítems que componen esta categoría, Tabla 28, se aprecia que en términos generales la opinión del Profesorado de Orientación educativa resulta positiva en cuanto a la política de centro para atender a la diversidad, ya que contamos con 8 ítems con puntuaciones superiores a los 3,5 puntos; 2 ítems con puntuaciones medias cercanas al acuerdo (ítems 7 y 12) y con dos ítems puntuaciones medias por debajo del acuerdo (ítem 2 y 42). El ítem con mayor puntuación media ($M=4,11$ D.T.=,93) es el ítem 29 “El equipo directivo garantiza los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad”, que pone de manifiesto la opinión positiva del profesorado de Orientación Educativa con respecto a la valoración que realizan del papel de los equipos directivos respecto a la atención a la diversidad en los centros. Encontrándose este dato en consonancia con la puntuación observada en el ítem 4 reseñado en la faceta anterior. Por contraposición se observa la puntuación más baja en el ítem 2, referido al papel de la CCP en los centros como dinamizadora en actuaciones referidas a la atención a la diversidad. Atendiendo a las puntuaciones medias del resto de ítems planteados en esta faceta, se puede concluir que el Profesorado de Orientación educativa presenta una opinión positiva respecto al funcionamiento de centro para atender a la diversidad en aspectos como procedimientos, agrupamientos, espacios, tiempos y recursos personales y materiales (ítems 3,11,14, 16, 20, 29, 37 y 43). También se muestra esta tendencia en los ítems referidos a planes y programas, observándose un grado de acuerdo respecto a la contribución del PAT en la atención a la diversidad del alumnado (ítem 3). Igualmente se aprecia una tendencia hacia el acuerdo en la inclusión de actuaciones para atender a la diversidad en los planes de mejora en centro (ítem 12).

d) Prácticas docentes (7 ítems)

Tabla 29.

Estadísticos descriptivos de los ítems “Prácticas docentes”

	I.D.	Mín.	Máx.	M	D.T.	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	E.T.	Estadístico	E.T.
it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	0,65	1,00	5,00	3,49	0,95	-0,48	0,18	0,11	0,36
it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	0,66	1,00	5,00	3,17	1,02	-0,13	0,18	-0,50	0,36

it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	0,61	1,00	5,00	3,41	0,89	-0,04	0,18	-0,10	0,36
it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula	0,46	1,00	5,00	3,66	1,03	-0,70	0,18	-0,17	0,36
it30. El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado (R)	0,39	1,00	5,00	2,95	0,98	-0,01	0,18	-0,43	0,36
it31. Los equipos docentes desarrollan las medidas que se deben adoptar para dar una respuesta individualizada al alumnado	0,72	1,00	5,00	3,30	0,83	-0,07	0,18	-0,42	0,36
it36. El profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre los materiales que utiliza en el aula	0,71	1,00	5,00	3,36	0,99	-0,32	0,18	-0,23	0,36

Nota. El ítem 30 se encuentra señalado con el símbolo "(R)" puesto que ha sido reformulados para proceder al análisis de los datos al tratarse de un enunciado formulado en sentido negativo .

Todos los ítems que conforman la categoría referida a las prácticas docentes obtienen puntuaciones por debajo de los 3,5 puntos, Tabla 29, exceptuando en el ítem 24 "El profesorado solicita al departamento/unidad de orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula", en el que la media supera la puntuación establecida como grado de acuerdo. Del análisis de los estadísticos de los ítems de esta faceta se puede abstraer que la opinión del Profesorado de Orientación educativa considera que tanto a nivel de centro, como los equipos docentes, tienen presente la necesidad de atender a la diversidad alcanzándose puntuaciones cercanas al grado de acuerdo en los ítems referidos a la concreción curricular, las programaciones docentes y la toma de decisiones sobre las medidas que se han de desarrollar (ítems 36, 31,17 y 6), respecto a las puntuaciones de los ítems referidas a los procesos de enseñanza-aprendizaje, respecto al desarrollo de metodologías activas y planteamiento de actividades diversas en las prácticas de aula (ítems 8 y 30).

d) Formación docente (5 ítems)

Tabla 30.

Estadísticos descriptivos de los ítems "Formación docente"

	I.D.	Mín.	Máx.	M	D.T.	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	E.T.	Estadístico	E.T.
it1. El profesorado conoce la normativa sobre atención a la diversidad	0,60	1,00	5,00	2,83	0,94	0,17	0,18	-0,82	0,36
it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	0,68	1,00	5,00	3,37	1,05	-0,14	0,18	-0,61	0,36

it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	0,62	1,00	5,00	2,59	1,00	0,23	0,18	-0,61	0,36
it32. El profesorado conoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad	0,54	1,00	5,00	3,17	0,99	-0,07	0,18	-0,47	0,36
it38. El profesorado del centro participa en acciones formativas (grupos de trabajo, cursos, seminarios...) para actualizar conocimientos relativos a la atención a la diversidad	0,52	1,00	5,00	3,19	1,15	-0,12	0,18	-0,91	0,36

Tomando como referencia el análisis descriptivo de los ítems de esta faceta, Tabla 30, se observa que todos las medias alcanzadas en esta faceta se encuentran por debajo del 3,5 puntos, que se ha tomando como referencia para entender que existe un grado de acuerdo con las afirmaciones propuestas, entendiendo que la opinión que muestra el Profesorado de Orientación Educativa respecto a la formación del profesorado en materia de inclusión y atención la diversidad dista de alcanzar lo esperable para proporcionar respuestas educativas ajustadas a la diversidad del alumnado.

e) Evaluación (8 ítems)

Tabla 31

Estadísticos descriptivos de los ítems "Evaluación"

	I.D.	Mín.	Máx.	M	D.T.	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	E.T.	Estadístico	E.T.
it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	0,33	1,00	5,00	3,26	1,00	-0,34	0,18	-0,34	0,36
it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	0,71	1,00	5,00	3,78	0,98	-0,50	0,18	-0,38	0,36
it22. Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa	0,64	1,00	5,00	3,51	0,86	-0,62	0,18	0,41	0,36
it23. 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	0,71	1,00	5,00	3,68	0,88	-0,50	0,18	-0,13	0,36
it27. Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado	0,36	1,00	5,00	3,83	0,96	-0,71	0,18	0,29	0,36
it33. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad es sistemática	0,66	1,00	5,00	3,54	0,99	-0,37	0,18	-0,38	0,36
it35. Cuando las medidas de atención a la diversidad que se aplican a un alumno/a no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas	0,67	1,00	5,00	3,63	0,95	-0,43	0,18	-0,19	0,36

it39. Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades,...	0,63	2,00	5,00	3,73	0,84	-0,25	0,18	-0,49	0,36
---	------	------	------	------	------	-------	------	-------	------

Como se recoge en la Tabla 31 todos los ítems, a excepción del ítem 13, puntúan por encima de los 3,5 lo que indica en que hay un grado de acuerdo respecto al seguimiento y evaluación que se realizan de las medidas de atención a la diversidad en los centros. También se observa que los resultados del desarrollo de medidas de atención a la diversidad contribuyen positivamente a la mejora de resultados académicos y al desarrollo personal del alumnado. Como ya se comentó, contamos con tan sólo un ítem que muestra una puntuación por debajo del grado de acuerdo. Este está relacionado con los aspectos que se recogen en la normativa respecto a la adecuación de las medidas de atención a la diversidad. En vista de los resultados, se considera que la opinión de los orientadoras y orientadores respecto al seguimiento y resultados de las medidas de atención a la diversidad en términos generales, resulta positiva.

3. 3. Diferencias respecto a la opinión del profesorado de orientación educativa en cuanto a la atención a la diversidad entre las etapas de EP y ESO.

Además de conocer la opinión del Profesorado de Orientación educativa respecto a la atención a la diversidad en los centros, desde esta investigación nos planteamos analizar si existían diferencias con respecto a su percepción atendiendo a la etapa educativa.

Por ello, una vez conocida la valoración global de la escala IDEC-O se han comparado las diferencias entre las etapas. Los resultados indican que las respuestas del profesorado respecto a los centros de EP presentan una menor media (N=63; M=3,32; D.T.=0,52) en comparación con los de ESO (N=105; M=3,54 D.T.=0,60) respecto a la atención a la diversidad; siendo estas diferencias estadísticamente significativas, asumiendo igualdad de varianzas [$t(178) = -2,41, p < 0,05$].

Se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en 17 ítems (39,53% de la escala).

Tabla 32.

Estadísticos descriptivos y significación por el tipo de etapa en cada ítem que compone la escala IDEC-O

Ítems		M.	D.T.	t	gl	SIG																																																																																																																																																																												
it1. El profesorado conoce la normativa sobre atención a la diversidad	EP	2,68	0,83	-1,69	178	0,09																																																																																																																																																																												
	ESO	2,92	0,98				it2. La CCP funciona como elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado	EP	3,23	0,90	1,02	178	0,31	ESO	3,07	1,08	it3. La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado	EP	3,43	0,83	-5,64	117,54	0,000*	ESO	4,12	0,71	it4. El equipo directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad	EP	4,20	0,87	-0,41	178	0,68	ESO	4,25	0,80	it5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...)	EP	3,60	0,75	-2,58	178	0,011	ESO	3,93	0,87	it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	EP	3,29	0,90	-2,11	178	0,036	ESO	3,60	0,96	it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	EP	3,11	1,02	-2,59	178	0,010	ESO	3,57	1,10	it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	EP	2,97	0,88	-2,14	154,93	0,034*	ESO	3,29	1,07	it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	EP	3,51	0,92	-0,50	178	0,62	ESO	3,58	0,98	it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*	ESO	3,49	1,09	it11. 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	EP	3,78	1,08	1,24	178	0,22	ESO	3,56	1,17	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	EP	3,09	0,91	-1,71	178	0,09	ESO	3,36	1,04	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07	EP	3,86
it2. La CCP funciona como elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado	EP	3,23	0,90	1,02	178	0,31																																																																																																																																																																												
	ESO	3,07	1,08				it3. La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado	EP	3,43	0,83	-5,64	117,54	0,000*	ESO	4,12	0,71	it4. El equipo directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad	EP	4,20	0,87	-0,41	178	0,68	ESO	4,25	0,80	it5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...)	EP	3,60	0,75	-2,58	178	0,011	ESO	3,93	0,87	it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	EP	3,29	0,90	-2,11	178	0,036	ESO	3,60	0,96	it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	EP	3,11	1,02	-2,59	178	0,010	ESO	3,57	1,10	it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	EP	2,97	0,88	-2,14	154,93	0,034*	ESO	3,29	1,07	it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	EP	3,51	0,92	-0,50	178	0,62	ESO	3,58	0,98	it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*	ESO	3,49	1,09	it11. 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	EP	3,78	1,08	1,24	178	0,22	ESO	3,56	1,17	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	EP	3,09	0,91	-1,71	178	0,09	ESO	3,36	1,04	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15		
it3. La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado	EP	3,43	0,83	-5,64	117,54	0,000*																																																																																																																																																																												
	ESO	4,12	0,71				it4. El equipo directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad	EP	4,20	0,87	-0,41	178	0,68	ESO	4,25	0,80	it5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...)	EP	3,60	0,75	-2,58	178	0,011	ESO	3,93	0,87	it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	EP	3,29	0,90	-2,11	178	0,036	ESO	3,60	0,96	it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	EP	3,11	1,02	-2,59	178	0,010	ESO	3,57	1,10	it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	EP	2,97	0,88	-2,14	154,93	0,034*	ESO	3,29	1,07	it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	EP	3,51	0,92	-0,50	178	0,62	ESO	3,58	0,98	it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*	ESO	3,49	1,09	it11. 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	EP	3,78	1,08	1,24	178	0,22	ESO	3,56	1,17	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	EP	3,09	0,91	-1,71	178	0,09	ESO	3,36	1,04	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15												
it4. El equipo directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad	EP	4,20	0,87	-0,41	178	0,68																																																																																																																																																																												
	ESO	4,25	0,80				it5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...)	EP	3,60	0,75	-2,58	178	0,011	ESO	3,93	0,87	it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	EP	3,29	0,90	-2,11	178	0,036	ESO	3,60	0,96	it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	EP	3,11	1,02	-2,59	178	0,010	ESO	3,57	1,10	it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	EP	2,97	0,88	-2,14	154,93	0,034*	ESO	3,29	1,07	it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	EP	3,51	0,92	-0,50	178	0,62	ESO	3,58	0,98	it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*	ESO	3,49	1,09	it11. 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	EP	3,78	1,08	1,24	178	0,22	ESO	3,56	1,17	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	EP	3,09	0,91	-1,71	178	0,09	ESO	3,36	1,04	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15																						
it5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...)	EP	3,60	0,75	-2,58	178	0,011																																																																																																																																																																												
	ESO	3,93	0,87				it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	EP	3,29	0,90	-2,11	178	0,036	ESO	3,60	0,96	it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	EP	3,11	1,02	-2,59	178	0,010	ESO	3,57	1,10	it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	EP	2,97	0,88	-2,14	154,93	0,034*	ESO	3,29	1,07	it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	EP	3,51	0,92	-0,50	178	0,62	ESO	3,58	0,98	it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*	ESO	3,49	1,09	it11. 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	EP	3,78	1,08	1,24	178	0,22	ESO	3,56	1,17	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	EP	3,09	0,91	-1,71	178	0,09	ESO	3,36	1,04	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15																																
it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	EP	3,29	0,90	-2,11	178	0,036																																																																																																																																																																												
	ESO	3,60	0,96				it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	EP	3,11	1,02	-2,59	178	0,010	ESO	3,57	1,10	it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	EP	2,97	0,88	-2,14	154,93	0,034*	ESO	3,29	1,07	it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	EP	3,51	0,92	-0,50	178	0,62	ESO	3,58	0,98	it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*	ESO	3,49	1,09	it11. 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	EP	3,78	1,08	1,24	178	0,22	ESO	3,56	1,17	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	EP	3,09	0,91	-1,71	178	0,09	ESO	3,36	1,04	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15																																										
it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	EP	3,11	1,02	-2,59	178	0,010																																																																																																																																																																												
	ESO	3,57	1,10				it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	EP	2,97	0,88	-2,14	154,93	0,034*	ESO	3,29	1,07	it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	EP	3,51	0,92	-0,50	178	0,62	ESO	3,58	0,98	it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*	ESO	3,49	1,09	it11. 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	EP	3,78	1,08	1,24	178	0,22	ESO	3,56	1,17	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	EP	3,09	0,91	-1,71	178	0,09	ESO	3,36	1,04	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15																																																				
it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	EP	2,97	0,88	-2,14	154,93	0,034*																																																																																																																																																																												
	ESO	3,29	1,07				it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	EP	3,51	0,92	-0,50	178	0,62	ESO	3,58	0,98	it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*	ESO	3,49	1,09	it11. 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	EP	3,78	1,08	1,24	178	0,22	ESO	3,56	1,17	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	EP	3,09	0,91	-1,71	178	0,09	ESO	3,36	1,04	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15																																																														
it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	EP	3,51	0,92	-0,50	178	0,62																																																																																																																																																																												
	ESO	3,58	0,98				it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*	ESO	3,49	1,09	it11. 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	EP	3,78	1,08	1,24	178	0,22	ESO	3,56	1,17	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	EP	3,09	0,91	-1,71	178	0,09	ESO	3,36	1,04	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15																																																																								
it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*																																																																																																																																																																												
	ESO	3,49	1,09				it11. 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	EP	3,78	1,08	1,24	178	0,22	ESO	3,56	1,17	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	EP	3,09	0,91	-1,71	178	0,09	ESO	3,36	1,04	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15																																																																																		
it11. 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	EP	3,78	1,08	1,24	178	0,22																																																																																																																																																																												
	ESO	3,56	1,17				it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	EP	3,09	0,91	-1,71	178	0,09	ESO	3,36	1,04	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15																																																																																												
it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047																																																																																																																																																																												
	ESO	3,50	1,05				it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	EP	3,09	0,91	-1,71	178	0,09	ESO	3,36	1,04	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15																																																																																																						
it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	EP	3,09	0,91	-1,71	178	0,09																																																																																																																																																																												
	ESO	3,36	1,04				it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15																																																																																																																
it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006																																																																																																																																																																												
	ESO	3,74	1,00				it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15																																																																																																																										
it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21																																																																																																																																																																												
	ESO	3,85	1,03				it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15																																																																																																																																				
it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61																																																																																																																																																																												
	ESO	3,70	0,99				it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15																																																																																																																																														
it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*																																																																																																																																																																												
	ESO	3,53	0,91				it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07		EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15																																																																																																																																																								
it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000																																																																																																																																																																												
	ESO	3,75	1,07																																																																																																																																																																															
	EP	3,86	0,88				-1,43	178	0,15																																																																																																																																																																									

it19. 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	ESO	4,05	0,85			
it20. 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	EP	3,25	1,08	-2,36	178	0,019
	ESO	3,66	1,16			
it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	EP	2,37	0,88	-2,24	178	0,027
	ESO	2,71	1,05			
it22. Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa	E.P.	3,431	0,83	-0,94	178	0,35
	ESO.	3,557	0,88			
it23. 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	EP	3,54	0,81	-1,68	178	0,09
	ESO	3,76	0,90			
it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula	EP	3,63	0,94	-0,29	178	0,77
	ESO	3,68	1,08			
it25. El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra (R)	EP	2,11	1,02	-0,38	178	0,70
	ESO	2,17	1,17			
it26. 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	EP	3,65	0,94	-1,75	178	0,08
	ESO	3,90	0,95			
it27. Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado	EP	3,72	0,99	-,109	178	0,27
	ESO	3,89	0,94			
it28. Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado	EP	3,32	0,99	-2,78	178	0,006
	ESO	3,75	0,98			
it29. El equipo directivo garantiza los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad	EP	3,98	0,89	-1,38	178	0,17
	ESO	4,18	0,94			
it30. El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado (R)	EP	3,00	0,81	-0,51	178	0,61
	ESO	3,08	1,07			
it31. Los equipos docentes desarrollan las medidas que se deben adoptar para dar una respuesta individualizada al alumnado	EP	2,86	0,92	-2,70	152,31	0,008
	ESO	3,35	0,98			
it32. El profesorado conoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad	EP	2,86	0,92	-3,27	178	0,001
	ESO	3,35	0,98			
it33. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad es sistemática	EP	3,400	0,83	-1,42	178	0,16
	ESO	3,617	1,06			
it34. El número de reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades es adecuado	EP	3,369	0,86	-1,25	178	0,21
	ESO	3,565	1,09			
it35. Cuando las medidas de atención a la diversidad que se aplican a un alumno/a no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas	EP	3,60	0,81	-,315	158,99	0,77*
	ESO	3,64	1,02			
it36. El profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre los materiales que utiliza en el aula	EP	3,14	0,86	-2,31	178	0,022
	ESO	3,49	1,03			
it37. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad	EP	3,431	0,93	0,99	178	0,32
	ESO	3,600	1,18			
it38. El profesorado del centro participa en acciones formativas (grupos de trabajo, cursos, seminarios...) para actualizar conocimientos relativos a la atención a la diversidad	EP	3,06	1,03	-1,22	178	0,24
	ESO	3,27	1,23			

it39. Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades,...	EP	3,65	0,87	-1,04	178	0,29
	ESO	3,78	0,82			
it40. Las familias participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as	EP	3,26	0,96	-0,93	178	0,35
	ESO	3,40	0,95			
it41. 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	EP	3,58	0,81	-0,38	178	0,70
	ESO	3,64	1,06			
it42. El profesorado con alumnado con NEE dispone de horario para coordinarse con los/as especialistas	EP	3,01	1,15	2,84	153,16	0,005
	ESO	2,47	1,38			
it43. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado	EP	3,462	0,95	-1,71	178	0,09
	ESO	3,730	1,05			

Nota. En los ítems resaltados en negrita se obtienen diferencias estadísticamente significativa. EP=Educación Primaria; ESO=Educación Secundaria; M=Media; D.T.=Desviación Típica; SIG=Significación (p-valor) con igualdad de varianzas; SIG*=Significación (p-valor) sin igualdad de varianzas.

Como se recoge en la Tabla 32, 17 ítems muestran diferencias estadísticamente significativas encontrando puntuaciones más altas en secundaria que en primaria, a excepción de dos ítems como son: 20 y 42 que se refieren a la organización de centro, en concreto referidos a la existencia de protocolos y coordinación, respectivamente.

4. Opinión del profesorado de orientación educativa respecto a la atención a la diversidad en relación a variables sociodemográficas y profesionales de la muestra; y variables de centro.

En este apartado se recogen los resultados obtenidos en la escala IDEC-O en relación con las variables sociodemográficas y profesionales de la muestra; y respecto a variables del centro con objeto de dar respuesta al *objetivo 3* planteado en esta investigación *“Analizar si existe relación entre la opinión que el profesorado de orientación educativa muestra respecto a al constructo “Respuesta a la atención a diversidad en la educación básica” en relación a variables sociodemográficas y profesionales de la muestra; y variables referidas al centro”*.

4. 1. Diferencias en función de variables sociodemográficas

Las evidencias con respecto a este objetivo de investigación se organizaron en tres apartados: diferencias en función de la edad, el sexo y los estudios.

a) Diferencias en función de la edad.

La media de edad del profesorado de orientación es de 46,03 años (D.T.=8,04), el/la orientador/a más joven tiene 32 años y el/la orientadora con más edad tiene 64 años y la edad más frecuente son 50 años, la Tabla 33 muestra los estadísticos descriptivos de la variable edad.

Tabla 33.

Estadísticos descriptivos de la variable edad

	N	% Válidos	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mín.	Máx.	Rango
Edad	143	100	46,03	47,00	50	8,04	32,00	64,00	32,00

Nota. D.T.= Desviación típica; Mín.=mínimo; Máx.= Máximo.

Esta variable se distribuye de forma normal [KS=0,77 p=0,59], por lo que se calculó la correlación de Pearson para saber si la percepción de la atención a la diversidad y la edad muestran relación entre sí. Los resultados de dicho análisis muestran una tendencia positiva: a más edad, una mejor valoración; sin embargo ambas variables no tienen un relación estadísticamente significativa [$r=0,14$ p=0,10].

b) Diferencias en función del sexo.

El 74,82% (N=107) de los participantes son mujeres frente a un 25,17% (N=36) que son hombres, Tabla 34.

Tabla 34.

Distribución de los participantes en la variable sexo.

	N	% Válidos
Sexo		
Mujeres	107	74,82
Hombres	36	25,17
TOTAL	143	100

Para comprobar si hay diferencias estadísticamente significativas entre el sexo y la escala IDEC-O se aplicó una prueba t de student para muestras independientes. Los resultados indicaron que no hay diferencias significativas [asumiendo igualdad de varianzas $t(141) = 1,74$ $p=0,08$] entre la percepción de la atención a la diversidad entre los hombres ($M=3,54$ D.T.=0,68) y las mujeres ($M=3,35$ D.T.=0,54).

c) Diferencias en función de los estudios.

Otra variable que se tuvo en cuenta fue la titulación académica, referida al tipo de estudios (Licenciatura o Grado). Se encontró que la titulación más frecuente fue Psicología, cursada por un 48,25% (N=69) de la muestra, seguida de Pedagogía por un 42,66% (N=61) y Psicopedagogía por un 9,09% (N=13).

Tabla 35.

Distribución de los participantes en la variable Titulación

		N	% Válidos
Titulación académica	<i>Psicología</i>	69	48,25
	<i>Pedagogía</i>	61	42,66
	<i>Psicopedagogía</i>	13	9,09
TOTAL		143	100

Para averiguar si hay diferencias estadísticamente significativas entre el tipo de formación del Profesorado de Orientación educativa y la percepción de la atención a la diversidad se llevó a cabo un ANOVA unifactorial [asumiendo igualdad de varianza $F(2,140)=0,15$ $p=0,86$]. Dicho análisis mostró un mayor valoración por los titulados y las tituladas en Pedagogía ($M=3,42$ D.T.=0,59), seguido por los y las que han cursado Psicología ($M=3,40$ D.T.=0,60) y finalmente aquellos y aquellas que cuentan con la titulación en Psicopedagogía ($M=3,32$ D.T.=0,45).

4.2. Diferencias en relación a las variables profesionales

En este apartado se recogen las relaciones entre las puntuaciones de la escala IDEC-O en relación con las variables profesionales correspondientes a los años de experiencia en orientación educativa, antigüedad en el centro, tipo de servicio de orientación educativa y profesional, y desempeño de cargos directivos y cargos en el Departamento de Orientación.

a) Diferencias de opinión en relación a los años de experiencia como orientador u orientadora.

En cuanto a la experiencia en orientación se encuentra un mayor porcentaje de participantes que han desempeñado este trabajo entre 16 y 20 años (22,38% N=32), seguidos por un 21,68% (N=31) que cuentan con una experiencia entre 6 y 10 años. Mientras que se encuentran porcentajes más bajos entre 21 y 25 años (10,49% N=15) y más de 25 años (9,79% N=14).

Como es esperable que la edad y los años de experiencia estén relacionados, se ha recurrido utilizar correlaciones rho de Spearman ($\rho=0,69$ $p=0,001$). Se correlacionó la experiencia como orientador u orientadora con la percepción de la atención a la diversidad controlando la edad. Los resultados indican que la experiencia en el perfil profesional de orientación y el constructo de atención a la diversidad medido no están relacionados significativamente ($r=-0,15$ $p=0,8$).

Tabla 36.

Distribución de los y las participantes en la variable experiencia en orientación.

	N	% Válidos
Años de experiencia en orientación		
<i>de 1 a 5</i>	24	16,78
<i>de 6 a 10</i>	31	21,68
<i>de 11 a 15</i>	27	18,88
<i>de 16 a 20</i>	32	22,38
<i>de 21 a 25</i>	15	10,49
<i>más de 25</i>	14	9,79
TOTAL	143	100

b) Diferencias de opinión según los años de antigüedad en el centro

Además de la experiencia como profesional de la orientación se preguntó por los años de antigüedad en el centro, encontrando que más de la mitad de las personas participantes 53,15% (N=76) cuentan con una experiencia de entre uno y cinco años en el mismo centro; mientras que el 46,85% (N=67) llevan trabajando más de cinco años en el mismo centro. La Tabla 37 muestra las frecuencias y porcentajes en años trabajados en un mismo centro.

Tabla 37.

Distribución de la muestra respecto a la variable años de antigüedad en el centro

		N	% Válidos
Años de antigüedad en el centro	<i>de 1 a 5</i>	76	53,15
	<i>de 6 a 10</i>	22	15,38
	<i>de 11 a 15</i>	15	10,49
	<i>de 16 a 20</i>	17	11,89
	<i>más de 21</i>	13	9,09
TOTAL		143	100

Esta variable muestra una relación significativa con la variable edad ($p=0,21$ $p=0,01$) y con la experiencia como profesional de la orientación ($p=0,22$ $p=0,01$). De tal forma que para conocer la relación entre los años de experiencia en el centro y la puntuación en la escala IDEC-O se llevaron a cabo correlaciones parciales controlando la edad (anexo 14) y los años de experiencia en la orientación (anexo 15). Los resultados indican que controlando los años de experiencia en orientación, se encuentra una relación estadísticamente significativa y positiva entre los años en el centro y la percepción de atención a la diversidad ($r=0,21$ $p=0,01$); asimismo ocurre controlando la edad encontrando diferencias estadísticamente significativas ($r=0,017$ $p=0,04$).

c) Diferencias de opinión en función de si el SEO es interno o externo al centro.

Una de las cuestiones que resultan de interés analizar es en qué medida existen diferencias de opinión teniendo en cuenta si el Profesorado de Orientación educativa desempeña sus funciones dentro del propio centro educativo, como lo es en el caso de las Unidades de Orientación (UO) y los Departamentos de Orientación (DO), con respecto aquellos que desarrollan sus funciones en servicios externos al centro, como es el caso de los Equipos de Orientación Educativa (EOEs).

Un 72,73% (N=104) de los/as orientadores/as pertenecen a un servicio interno (DO y UO) frente a un 27,27% (N=39) que pertenece un servicio externo (EOE), Tabla 38.

Tabla 38.

Distribución de los participantes en la variable tipo de servicio.

		N	% Válidos	p-valor
Tipo de servicio	<i>externo</i>	39	27,27	0,001
	<i>interno</i>	104	72,73	
TOTAL		143	100	

La media del profesorado que pertenece a un servicio externo (EOEs) es menor ($M=3,14$ D.T.=0,45) que la de aquellos que pertenecen a un servicio interno (DOs y UOs) ($M=3,50$ D.T.=0,59). Debido que en Asturias se ha apostado por un modelo de orientación interno de centro, a pesar de la diferencia entre los tamaños de muestra entre los grupos, se llevó a cabo una prueba robusta o no paramétrica como la U de Mann Whitney con objeto de conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en función si el profesorado de orientación pertenece o no a la plantilla del centro. Los resultados indicaron diferencias estadísticamente entre los grupos [U de Mann Whitney=1224,00 $Z=-3,64$ $p=0,001$], la Figura 18 muestra dicha diferencia en rangos promedios.

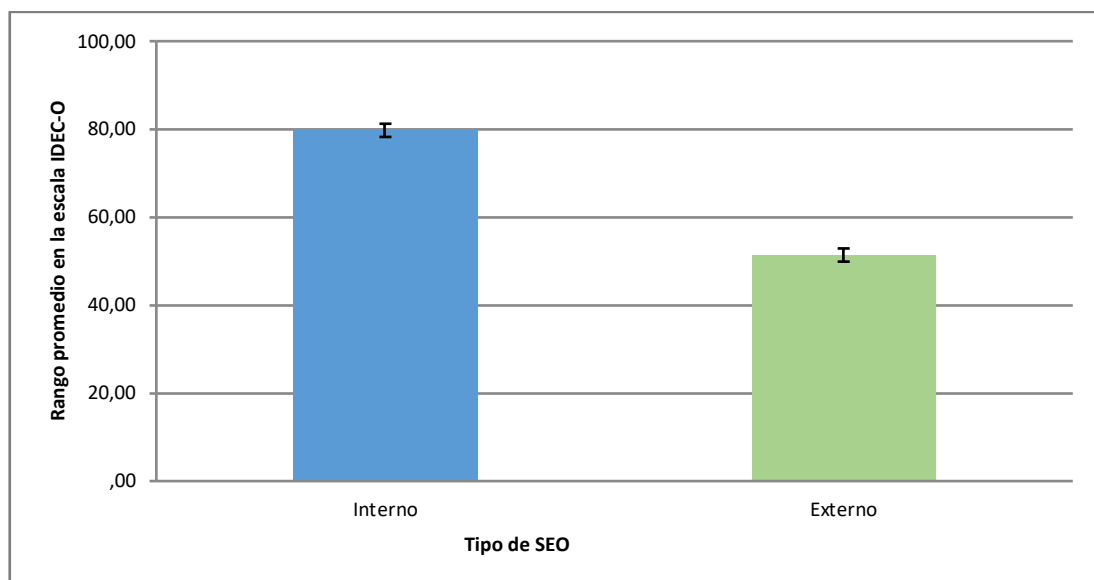


Figura 18. Rangos promedios en la escala IDEC-O según el tipo de SEO

En el anexo 16 se muestran las comparaciones de medias en función del modelo de SEO en la escala IDEC-O.

d) Diferencias de opinión en función de desempeñar un cargo en un Equipo Directivo

Otra de las preguntas que nos hemos planteado es conocer si existen diferencias de opinión entre aquellos profesionales que forman o han formado parte del Equipo Directivo, frente a los que no.

Analizados los datos nos encontramos con que el 79,72% (N=114) del Profesorado de Secundaria de la especialidad de Orientación educativa no ha desempeñado un cargo en equipos directivos frente a un 20,28% (N=29) que sí lo han desempeñado, Tabla 39.

Tabla 39.

Distribución de los participantes en la variable equipo directivo

		N	% Válidos
Equipo directivo	<i>No</i>	114	79,72
	<i>Sí</i>	29	20,28
TOTAL		143	100

Debido a que los grupos están muy desequilibrados en cuanto al número de participantes, no se han llevado a cabo pruebas de comparaciones de medias. De forma descriptiva se encuentra una menor percepción de atención a la diversidad en los orientadores y las orientadoras que no han formado parte de un equipo directivo (M=3,39 D.T.=0,57) frente aquellos que sí han sido miembros (M=3,42 D.T.=0,62).

e) Diferencias en la escala en función del cargo en el SEO.

Otra de las cuestiones de interés es detectar si existen diferencias de opinión entre aquellas personas que han ocupado u ocupan algún cargo en los SEO, frente a aquellas que no han asumido estas funciones.

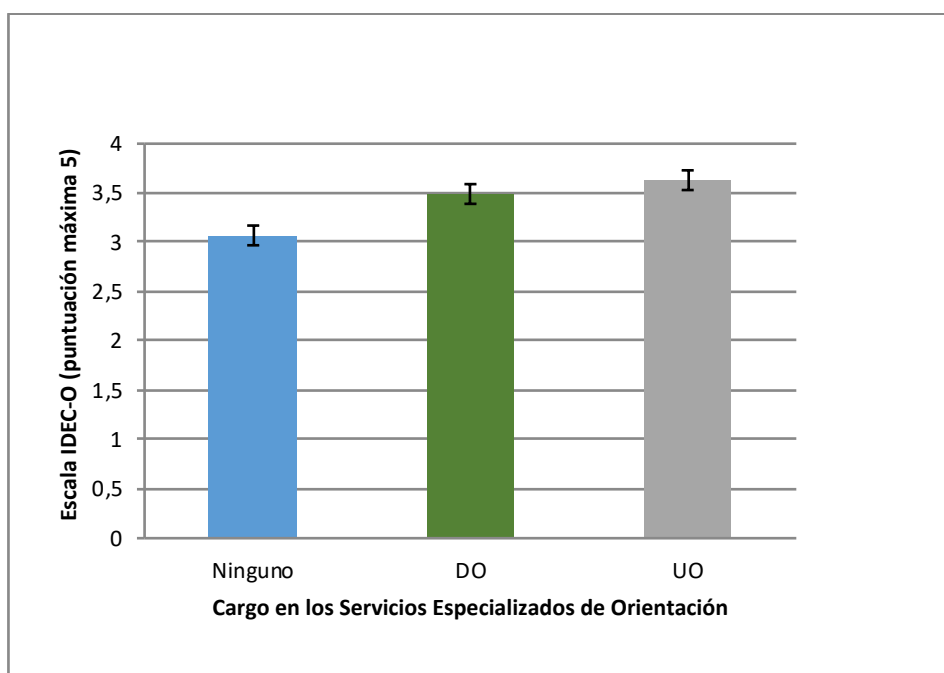
En este sentido los datos ponen de manifiesto que un 53,15% (N=76) de los orientadores y orientadoras desempeñan una Jefatura de Departamento de Orientación, un 16,78% (N=24) son Coordinadores y Coordinadoras en Unidades de orientación, un 4,20% (N=6) son Directores/as de los equipos de orientación educativa (este grupo es coincidente con la población de estudio) y un 25,87% (N=37) no desempeña algún cargo mencionado, Tabla 40.

Tabla 40.

Distribución de los participantes en la variable cargo en SEO

		N	% Válidos
Cargo en el servicio especializado de orientación	<i>Ninguno</i>	37	25,87
	<i>Jefatura DO</i>	76	53,15
	<i>Coordinación UO</i>	24	16,78
	<i>Dirección EOE</i>	6	4,20
TOTAL		143	100

Para conocer si hay diferencias estadísticamente significativas y conocer entre qué perfiles de orientación se dan, se calculó un ANOVA unifactorial y se aplicó una prueba post-hoc como es la prueba de Tukey. Para estos análisis se ha eliminado la categoría de “Dirección del EOE” dado que el número de participantes es de 6. Los resultados indican diferencias estadísticamente significativas [asumiendo igualdad de varianzas $F(2,134)=9,70$ $p=,001$]. En concreto, la prueba de Tukey sitúa estas diferencias entre no desempeñar un cargo dentro de los SEOEPs ($M=3,07$ D.T.=0,50) en comparación con aquellos que ejercen la Jefatura del DO ($M=3,49$ D.T.=0,61) y con las personas que asumen la Coordinación de la UO ($M=3,63$ D.T.=0,41). Aquellos profesionales que no desempeñan ningún cargo puntúan más bajo como se muestra en la Figura 19.



Nota. EOE=Equipos de Orientación Educativa; DO=Departamento de Orientación; UO=Unidad de Orientación.

Figura 19. Puntuación media en la escala IDEC-O según los diferentes cargos del profesorado de orientación educativa en los SEOs

En el anexo17 se recogen las comparaciones de medias en función del cargo en el DO y en la UO en la escala IDEC-O.

4.3. Diferencias en relación con las variables referidas al centro educativo

En este apartado se trata de detectar si existe relación entre la percepción del profesorado de orientación educativa en relación con las variables de centro, como número de alumnado y alumnado de NEAE; recursos especializados de apoyo; formación en atención a la diversidad; participación en Contrato-Programa; programas institucionales; y actividades de formación e innovación.

a) Diferencias en función al número de alumnado de NEAE que se escolariza en el centro.

Para conocer la relación entre la percepción de atención a la diversidad y la tipología del alumnado NEAE, se dividió la muestra de centros en etapas. La Tabla 41 muestra los estadísticos descriptivos de dicha variable, encontrando números de alumnado de NEAE muy similares en Educación Primaria (EP) como Secundaria (ES). La media en EP es 3,32 (D.T.=0,52) y en secundaria es de 3,54 (D.T.=0,60).

Tabla 41.

Estadísticos descriptivos de la variable alumnado con NEAE

	N	% Válidos	Media	Mediana	Moda	D.T.	Mín.	Máx.	Rango	r	p-valor
EP	65	100	3,32	3,44	3,12	0,52	1,67	4,33	2,65	0,43	0,01
ES	115	100	3,54	3,51	3,47	0,60	1,95	4,84	2,88	0,69	0,01

Nota. EP=Educación Primaria, ES=Educación Secundaria.

Se dan correlaciones estadísticamente significativas y positivas entre el total de alumnado y el número de alumnado con NEAE en ambas etapas, como se observa en la Tabla 41. Sin embargo, no se encuentran diferencias en ninguna de las etapas entre el número de alumnado con NEAE y la medida de atención a la diversidad: en Educación Primaria ($r=0,14$ $p=0,26$) y en Secundaria ($r=-0,21$ $p=0,07$).

b) Diferencias en relación al número de recursos de apoyo especializado en el centro.

Para conocer el efecto del número de recursos sobre la percepción de la respuesta a la diversidad, se tomó como referencia la asignación de plantilla de maestros especialistas de PT y AL en los centros. En el caso de los centros que cuentan con un recurso a media jornada se les pidió que lo computasen con un valor de 0,5 y en el caso de contar con un recurso a jornada completa se les pidió que lo computasen con el valor de 1. Para realizar el análisis se sumó el número de PT y AL de cada centro; posteriormente se calcularon los cuartiles para conocer la distribución de la variables; y por último se agrupó la variable en tres grupos distribuyéndose de la siguiente forma: El 38,46% (N=55) cuentan con un recurso a media jornada hasta un recurso y medio; el 47,55% (N=68) disponen entre un recurso y medio hasta tres recursos; y el 13,99% (N=20) tienen más de tres recursos, Tabla 42.

Tabla 42.

Distribución de los participantes en la variable recursos en el centro

		N	% Válidos
Recursos en el centro	<i>Hasta 1,5</i>	55	38,46
	<i>Recurso de 1,5 hasta 3</i>	68	47,55
	<i>Recurso de más de 3</i>	20	13,99
TOTAL		143	100

Una vez recodificada esta variable y conocida su distribución en frecuencias y porcentajes, se llevó a cabo un ANOVA y la prueba posthoc de Tukey para determinar si hay diferencias estadísticamente significativas. Los resultados indicaron que hay diferencias estadísticamente significativas [asumiendo igualdad de varianzas $F(2,140)=3,017$ $p=0,050$], en concreto entre el grupo de 0,5 hasta 1,5 (M=3,34 D.T.=0,59) y el grupo de más de tres (M=3,68 D.T.=0,62). Por tanto, a más recursos se obtiene una mayor puntuación en la escala IDEC-O como se muestra en la Figura 20.

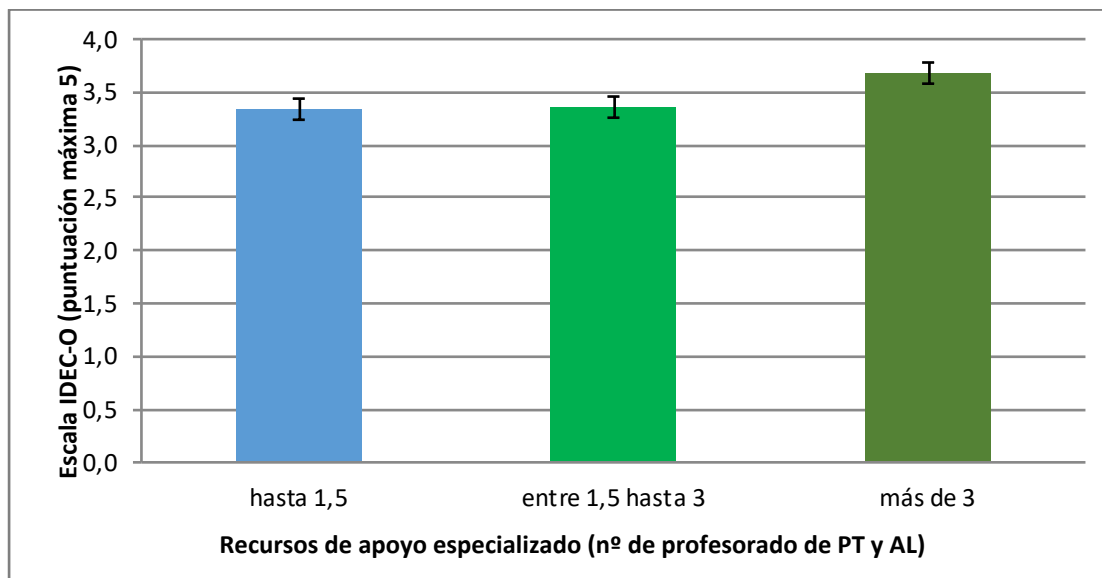


Figura 20. Puntuación media en la escala IDEC-O en función del número de recursos

En el anexo 18 se muestran las comparaciones de las medias de recursos de apoyo especializado en relación a la escala IDEC-O .

c) Diferencias atendiendo a la participación del centro en actividades de formación específicas de atención a la diversidad.

Se preguntó si la formación que se realiza en el centro, se encuentra relacionada con la atención a la diversidad. El 57% (N=81) de los participantes su respuesta fue afirmativa frente a un 43% (N=61) cuya respuesta fue negativa, Tabla 43.

Tabla 43.

Distribución de los participantes en la variable formación en el centro en atención a la diversidad

		N	% Válidos
Formación en atención a la diversidad	No	61	43,00
	Sí	81	57,00
TOTAL		142	100

Nota. N° de casos perdidos=1

Posteriormente se llevó cabo una prueba t de student para muestras independientes para conocer si la formación en atención a la diversidad hace puntuar de forma diferencial en la escala IDEC-O. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas [asumiendo igualdad de varianzas

$t(140) = -3,20$ $p=0,002$] entre recibir formación de atención a la diversidad ($M=3,54$ $D.T.=0,53$) y no recibirla ($M=3,24$ $D.T.=0,57$), Figura 21.

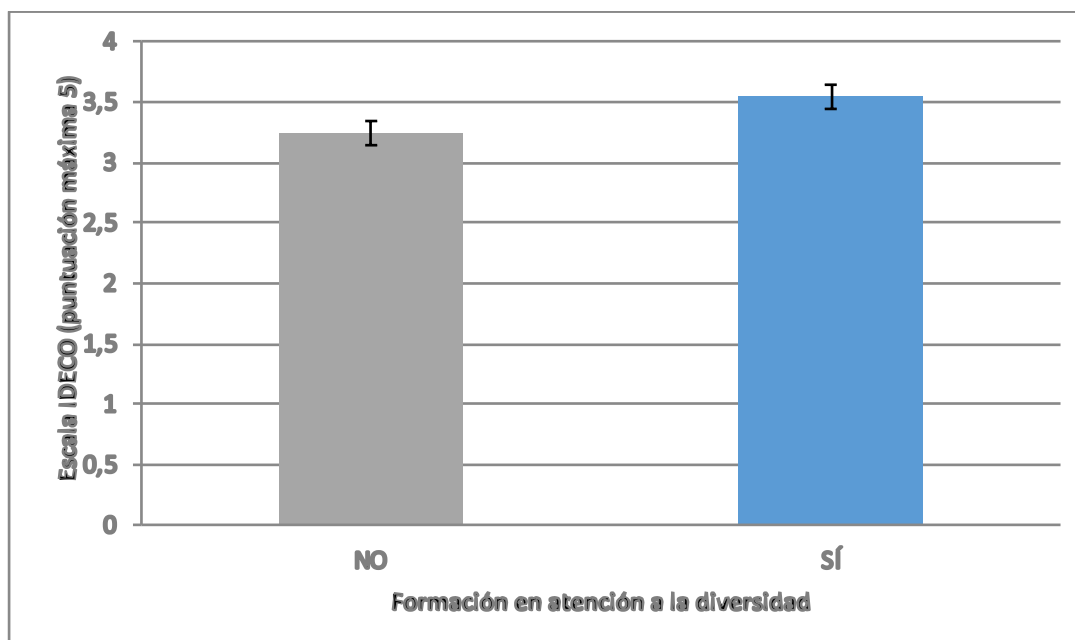


Figura 21. Puntuación media en la escala IDECO en función de la formación de atención a la diversidad.

d) *Diferencias en relación a la participación del centro en Contrato-Programa (C-P).*

El 25,87% ($N=37$) de los centros participan en C-P frente a un 74,13% ($N=106$) que no lo hacen, Tabla 44.

Tabla 44.

Distribución de los participantes en la variable contrato programa

		N	% Válidos
Contrato programa	No	106	74,13
	Sí	37	25,87
TOTAL		143	100

Debido a que las diferencias entre el tamaño de muestra de los grupos, no se han realizado pruebas de comparaciones de medias. Aunque de forma descriptiva ambos grupos presentan medias muy similares: entre aquellos que no participan ($M=3,40$ $D.T.=0,57$) y aquellos que participan ($M=3,37$ $D.T.=0,55$).

e) Diferencias en función de la participación del centro en Programas Institucionales.

A diferencia de la participación en C-P, existe un mayor porcentaje de centros que participan en programas institucionales (81,12% N=116) frente aquéllos que no participan (18,18% N=27), Tabla 45.

Tabla 45.

Distribución de los participantes en la variable programas institucionales

		N	% Válidos
Programas institucionales	<i>No</i>	27	18,88
	<i>Sí</i>	116	81,12
TOTAL		143	100

Como en la variable anterior, dadas las diferencias entre el tamaño de muestra de los grupos no se han realizado pruebas de comparaciones de medias. No obstante se encuentra la tendencia de que aquellos centros que participan en programas institucionales obtienen una media superior (M=3,43) frente aquéllos que no (3,22).

f) Diferencias en relación a la participación del centro en actividades de innovación y formación.

El 93,32% (N=132) de los centros organizan grupos de trabajo, cursos, proyectos de formación... frente a un 6,38% (N=9) que no participan en actividades de formación en centros.

Tabla 46.

Distribución de los participantes en la variable formación en centros

		N	% Válidos
Formación en centros	<i>No</i>	9	6,38
	<i>Sí</i>	132	93,62
TOTAL		141	100

Nota. Nº de casos perdidos=2

Como ocurre con variables anteriores, debido a la disparidad en los tamaños de muestra no se realizaron pruebas de comparación de medias, aunque se encuentra una tendencia de que aquellos centros que organizan actividades formativas tienen una mayor media en la percepción de atención a la diversidad (M=3,41 D.T.=0,58) frente aquéllos que no desarrollan este tipo de actividades (M=3,21 D.T.=0,45).

5. Opinión del profesorado de orientación educativa sobre los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros; y propuestas de mejora.

En este apartado se recogen los resultados del análisis cualitativo de los datos obtenidos en las preguntas abiertas del cuestionario IDEC-O; y posteriormente se detallan los resultados referidos a los grupos de discusión en los que participaron 6 orientadoras que cuentan con una experiencia y trayectoria profesional en el campo de la orientación educativa.

5.1. Opinión del profesorado de orientación educativa en el cuestionario IDEC-O respecto a los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad; así como propuestas de mejora

En las preguntas abiertas del IDEC-O se recoge la opinión del profesorado de orientación educativa sobre aquellos aspectos relacionados con el centro, la cultura del centro, la política, la práctica docente, la formación del profesorado, y la evaluación en su relación con la atención a la diversidad en los centros de enseñanza básica. Para organizar los resultados se tomó como referencia las categorías y subcategorías de análisis establecidas a priori que se especifican en el capítulo anterior; y que han sido utilizadas para codificar los segmentos de texto a través del programa MXQDA. En la Figura 22 se recoge el sistema de códigos y subcódigos asignados.

Códigos y subcódigos Aspectos favorecen (AF)	Códigos y subcódigos Aspectos que dificultan (AD)	Códigos y subcódigos Propuestas de mejora (PM)
<ul style="list-style-type: none"> • AF_Centro: <ul style="list-style-type: none"> • Tamaño • Recursos del SEO • Plantillas • AF_Cultura de centro: <ul style="list-style-type: none"> • Valores y creencias • Participación y colaboración • Comunidad • Liderazgo de los equipos directivos • AF_Política de centro: <ul style="list-style-type: none"> • Organización y funcionamiento • Procedimientos y protocolo • Planes y programa • Coordinación • Recursos, tiempos, espacios • AF_Práctica docente: <ul style="list-style-type: none"> • Concreción curricular • Proceso de enseñanza aprendizaje • Asesoramiento SEO • AF_Formación del profesorado: <ul style="list-style-type: none"> • Formación en normativa y AD • Formación inicial y continua • AF_Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de la normativa • Resultados • Seguimiento y evaluación • Supervisión 	<ul style="list-style-type: none"> • AD_Centro: <ul style="list-style-type: none"> • Tamaño • Recursos del SEO • Plantillas • AD_Cultura de centro: <ul style="list-style-type: none"> • Valores y creencias • Participación y colaboración • Comunidad • Liderazgo de los equipos directivos • AD_Política de centro: <ul style="list-style-type: none"> • Organización y funcionamiento • Procedimientos y protocolo • Planes y programa • Coordinación • Recursos, tiempos, espacios • AD_Práctica docente: <ul style="list-style-type: none"> • Concreción curricular • Proceso de enseñanza aprendizaje • Asesoramiento SEO • AD_Formación del profesorado: <ul style="list-style-type: none"> • Formación en normativa y AD • Formación inicial y continua • AD_Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de la normativa • Resultados • Seguimiento y evaluación • Supervisión 	<ul style="list-style-type: none"> • PM_Centro: <ul style="list-style-type: none"> • Tamaño • Recursos del SEO • Plantillas • PM_Cultura de centro: <ul style="list-style-type: none"> • Valores y creencias • Participación y colaboración • Comunidad • Liderazgo de los equipos directivos • PM_Política de centro: <ul style="list-style-type: none"> • Organización y funcionamiento • Procedimientos y protocolo • Planes y programa • Coordinación • Recursos, tiempos, espacios • PM_Práctica docente: <ul style="list-style-type: none"> • Concreción curricular • Proceso de enseñanza aprendizaje • Asesoramiento SEO • PM_Formación del profesorado: <ul style="list-style-type: none"> • Formación en normativa y AD • Formación inicial y continua • PM_Evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de la normativa • Resultados • Seguimiento y evaluación • Supervisión

Figura 22. Sistema de códigos y subcódigos utilizados para la codificación de los segmentos de texto

Para tener una visión de conjunto respecto a cada una de las cuestiones planteadas, en el caso de las respuestas obtenidas de las preguntas abiertas, en primer lugar se presenta el porcentaje que supone cada una de las categorías de análisis abordadas respecto a los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad; así como de las propuestas de mejora planteadas. A continuación se muestra la frecuencia de segmentos codificados respecto a cada una de las categorías en relación con el SEO en el que desempeñan la tarea los orientadores y orientadoras.

Por último se recogen los resultados respecto al número de segmentos codificados en función de las subcategorías y se aportan citas textuales de las subcategorías en las que se obtienen porcentajes más elevados con objeto de ilustrar la opinión del profesorado de orientación educativa respecto a las cuestiones planteadas.

a) Opinión del profesorado de orientación educativa sobre los aspectos que favorecen la atención a la diversidad en la ESO

Para tener una visión de conjunto se presenta el porcentaje de frecuencia respecto al total de las respuestas obtenidas en relación con cada una de las categorías establecidas a priori sobre aquellos aspectos que favorecen a la diversidad y que se recogen en la Figura 23.

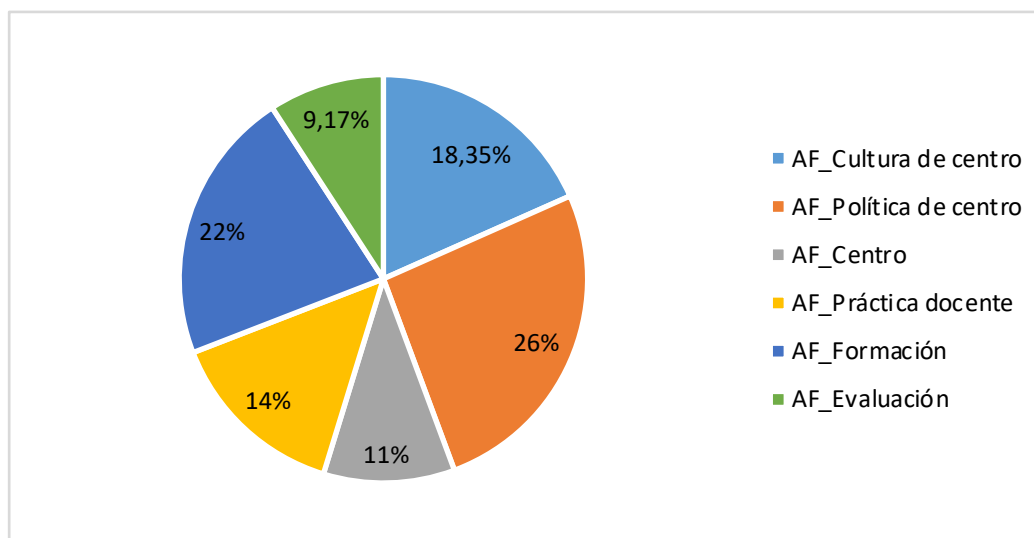
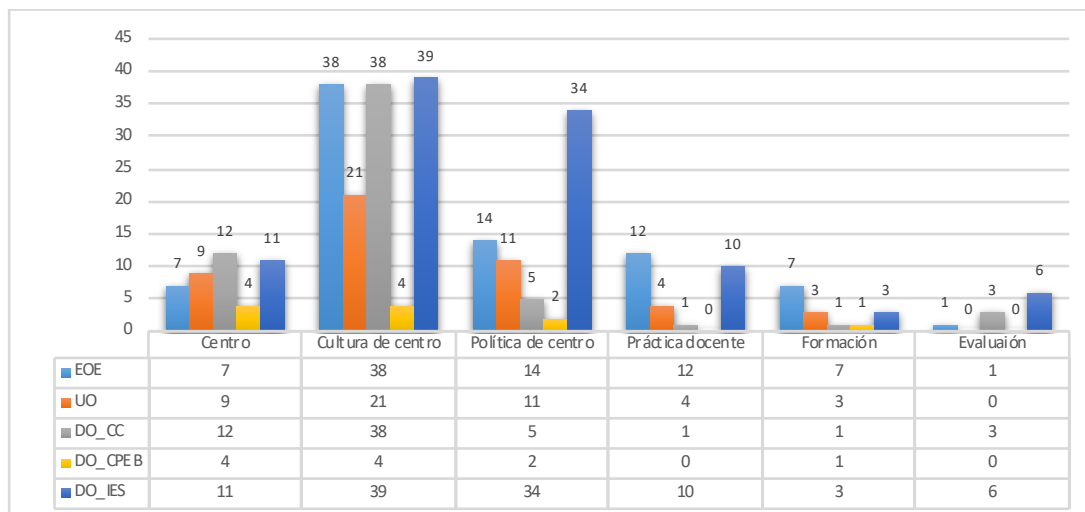


Figura 23. Porcentaje de segmentos codificados: aspectos favorecen la AD en función de las categorías

Atendiendo a los resultados en términos generales, podemos observar que son los aspectos relacionados con la “Cultura de centro” ($f=140$) a los que mayoritariamente hacen referencia los orientadores y las orientadoras como facilitadores para desarrollar una adecuada respuesta en los centros educativos.

La Figura 24, muestra los resultados los índices de frecuencia de segmentos codificado en relación a cada una de las categorías.



Nota. EOE=Equipo de Orientación Educativa; UO=Unidad de Orientación; DO_CC=Departamento Orientación de Colegio Concertado; DD_CPEB=Departamento de Orientación de Centro Público de Educación básica; DO_IES= Departamento de Orientación Instituto de Enseñanza Secundaria

Figura 24. Índice de frecuencia de segmentos: aspectos que favorecen la AD por tipología de SEO

Si tomamos como referencia de análisis las respuestas emitidas por el profesorado de orientación educativa en función del servicio de orientación (SEO) al que pertenecen, observamos resultados acordes con lo anteriormente descritos, siendo los aspectos relacionados con la “Cultura de centro” los que adoptan protagonismo como facilitadores de la atención a la diversidad en los centros.

Con objeto de ahondar en el análisis de los aspectos que favorecen la atención a la diversidad en los centros, la Tabla 47 recoge el número de segmentos codificados en cada una de las subcategorías y los aspectos que son planteados por los orientadores y orientadoras respecto a cada una de ellas.

Tabla 47.

Número de segmentos codificados por subcategorías: aspectos que favorecen la AD

Categorías	Subcategorías	Aspectos que favorecen la atención a la diversidad	Nº de segmentos codificados
Centro	Tamaño	<i>Centros del ámbito rural o con poco número de profesorado y alumnado</i>	18
	Recursos del SEO	<i>Plantilla estable y número adecuado de recursos de apoyo especializados para responder a la diversidad</i>	22
	Plantillas	<i>Profesorado estable en el centro</i>	4
Cultura de centro	Valores y creencias	<i>Cultura positiva de la diversidad</i> <i>Sensibilidad de la comunidad hacia la diversidad</i>	34

	Participación y colaboración	<i>Implicación, colaboración y participación de toda la comunidad educativa</i>	77
	Comunidad	<i>Apertura del centro a la comunidad y trabajo colaborativo con distintas organizaciones e instituciones del entorno</i>	7
	Liderazgo de los equipos directivos	<i>Equipos Directivos sensibles a la diversidad y que lideran prácticas inclusivas</i>	40
Política	Organización y funcionamiento	<i>Centros que organizan el centro atendiendo a la diversidad del alumnado en cuanto a diseño de horarios, agrupamientos, etc.</i>	27
	Procedimientos y protocolos	<i>Protocolos y procedimientos diseñados en el centro que favorecen la respuesta a la diversidad</i>	7
	Planes y programas	<i>Planes y programas de atención a la diversidad, acción tutorial, de innovación, etc. ajustados a la realidad</i>	10
	Coordinación	<i>Espacios de coordinación entre profesionales suficientes para organizar la respuesta educativa</i>	13
	Recursos, tiempos, espacios	<i>Recursos suficientes y ajustados a la diversidad</i>	13
Prácticas	Concreción curricular	<i>Prácticas educativas que tienen en cuenta aspectos emocionales y psicopedagógicos del alumnado, sin reducir la programación docente a cuestiones meramente "curriculares"</i>	2
	Proceso de enseñanza-aprendizaje	<i>Metodologías activas y utilización de recursos adaptados a la diversidad del alumnado</i>	9
	Asesoramiento SEO	<i>Profesorado que colabora y requiere del asesoramiento del SEO para ajustar la respuesta a la diversidad en la práctica docente</i>	16
Formación	Normativa y formación en AD	<i>Profesorado que conoce la normativa y como ajustar la respuesta a la diversidad del alumnado</i>	11
	Formación inicial y continua	<i>Profesorado que participa en actividades de formación e innovación docente para atender a la diversidad</i>	4
Evaluación	Adecuación de la normativa	<i>Las medidas de atención a la diversidad se adecuan a la diversidad del alumnado</i>	3
	Resultados	<i>Las medidas de atención a la diversidad mejoran los resultados obtenidos por el alumnado</i>	2
	Seguimiento y evaluación	<i>Las medidas de atención a la diversidad son objeto de una evaluación sistemática en el centro</i>	3

Supervisión

*Procesos de evaluación en centros desarrollados
por la Inspección educativa*

2

Nota. En negrita aparecen resaltados las subcategorías que presentan un mayor número de segmentos codificados.

Atendiendo al número de segmentos codificados recogidos en la Tabla 47, vemos que la opinión de los orientadores y las orientadoras sobre los aspectos que favorecen la atención a la diversidad se concentran en torno a tres tópicos incluidos en la categoría "Cultura de centro". En primer lugar, la importancia de que se establezcan procesos de *participación y colaboración* entre las personas que forman parte de la comunidad educativa (n=77). En segundo lugar, destaca la disposición de *equipos directivos* sensibles y comprometidos con la atención a la diversidad (n=49); y por último, señalan como facilitador de las prácticas inclusivas es disponer de un marco de *valores y creencias* positivas hacia la diversidad (n=34). En la Tabla 48 se aportan citas textuales en los que se recoge la opinión de los orientadores y orientadoras sobre estas cuestiones.

Tabla 48.

Citas textuales: opinión del profesorado de orientación educativa aspectos favorecen a la diversidad

Subcategorías	Citas textuales
Participación y colaboración	<p><i>El profesorado tiene una actitud positiva y existe un buen clima de convivencia en el centro y esto favorece la atención a la diversidad [DO_CC/111]</i></p> <p><i>Implicación de familias y profesorado, intentando lograr que estos alumnos logren alcanzar su máxima potencialidad [DO_CC/100]</i></p> <p><i>Implicación de un porcentaje del profesorado del Centro, sensibilizado con la atención a la diversidad [DO_IES/15]</i></p> <p><i>Una actitud abierta y de implicación por parte del profesorado, que implique no ver a la orientación sólo como un mecanismo que proporciona recursos. [EOE_38]</i></p> <p><i>La implicación de Jefatura de Estudios y el trabajo coordinado con la de esta con la unidad de orientación [UO_16]</i></p>
Liderazgo del Equipo Directivo	<p><i>La concienciación del Equipo Directivo [DO_CC\102]</i></p> <p><i>Equipo directivo "sensible" a la atención a la diversidad [EOE\31]</i></p> <p><i>Apoyo del equipo directivo facilitando los espacios, tiempos,...búsqueda de acciones que favorezcan la inclusión de todo el alumnado... [EOE\40]</i></p> <p><i>Equipos directivos comprometidos con la diversidad que lidere cambios y no solo gestione el día a día [UO\11]</i></p> <p><i>Buen liderazgo y sensibilidad por parte del Equipo Directivo y que sepa trasmitirlo al claustro [UO\23]</i></p> <p><i>La buena disposición que tiene el equipo directivo hacia la organización de todo tipo de medidas de atención a la diversidad: apoyos, refuerzos, agrupamientos flexibles.... [DO_IES/168]</i></p>
Creencias y valores	<p><i>Se tiene en cuenta la diversidad del alumnado, sobre todo de los de minorías étnicas, dado que en el centro se escolarizado alumnado de etnia gitana [DO_IES/14]</i></p> <p><i>Al ser un centro preferente para alumnado con discapacidad y tener alumnado escolarizado en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Básica Obligatoria, cabe destacar la sensibilidad que se genera en el centro y el enriquecimiento mutuo que se produce, lo que favorece la atención a la diversidad [EOE_27]</i></p> <p><i>Profesorado concienciado con la necesidad de atender a la diversidad del alumnado [UO_26]</i></p> <p><i>El compromiso del centro que persigue conseguir un desarrollo integral de todo el alumnado</i></p>

	<p style="text-align: center;">[DO_CC/108] Implicación de un porcentaje del profesorado del Centro, sensibilizado con la atención a la diversidad [DO_IES/154] Centro con una tradición de atención a la diversidad del alumnado [EOE_43]</p>
--	---

b) *Opinión del profesorado de orientación educativa sobre los aspectos que dificultan la atención a la diversidad en la ESO.*

La opinión del profesorado de orientación educativa sobre lo que dificulta la atención a la diversidad en los centros educativos, considerando el porcentaje de frecuencia global de las respuestas obtenidas en relación con cada una de las categorías de análisis, se concentra en cuestiones referidas a la “Política de centro” (f=88) y “Cultura de centro” (f=65), como se recoge en la Figura 25.

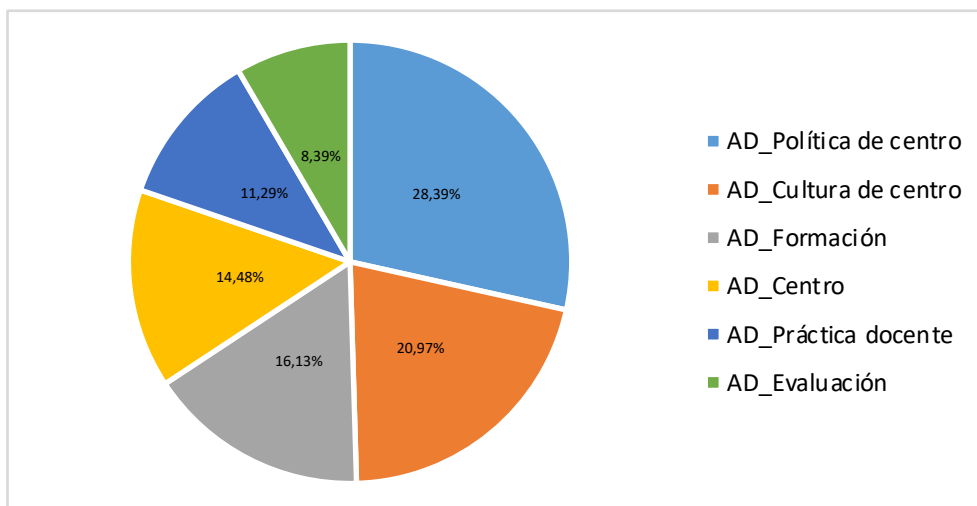
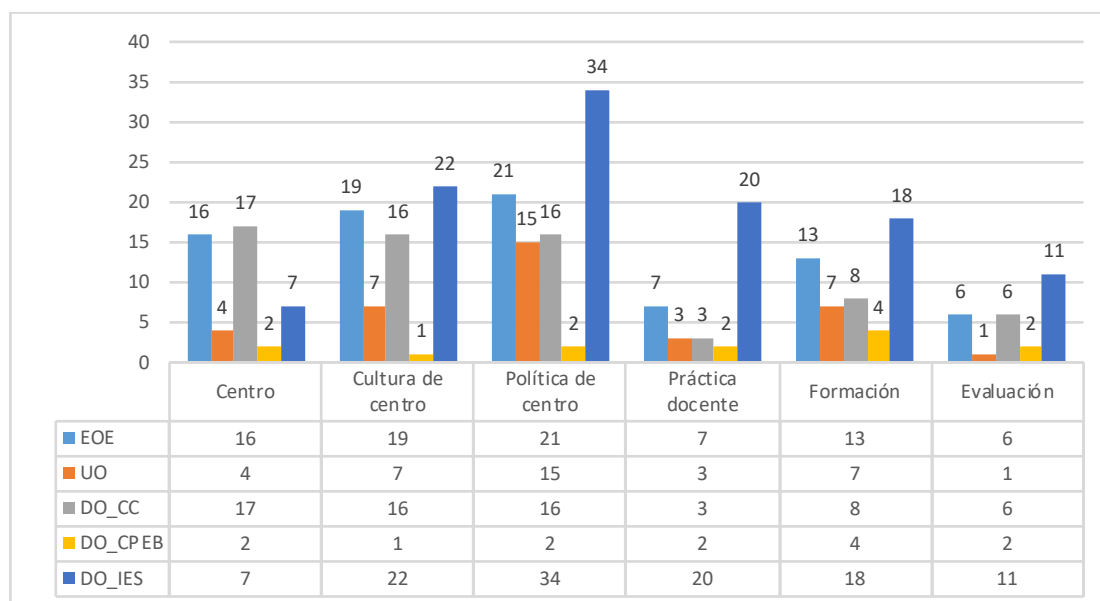


Figura 25. Porcentaje de segmentos codificados: aspectos que dificultan la AD en función de las categorías

Al adoptar como referencia de análisis las respuestas emitidas por el profesorado de orientación educativa en función del SEO, Figura 26, se observan resultados acordes con los generales, siendo los aspectos relacionados con la “Política de centro” seguidos de los relativos a la “Cultura de centro” los que adoptan mayor protagonismo en la percepción de orientadores y orientadoras sobre aquellos aspectos que dificultan la atención a la diversidad en los centros de educación básica.



Nota. EOE=Equipo de Orientación Educativa; UO=Unidad de Orientación; DO_CC=Departamento Orientación de Colegio Concertado; DD_CPEB=Departamento de Orientación de Centro Público de Educación básica; DO_IES=Departamento de Orientación Instituto de Enseñanza Secundaria

Figura 26. Índice de frecuencia de segmentos: aspectos que dificultan por tipología de SEO

En la Tabla 49 se muestran los resultados del número de segmentos codificados en cuanto a los aspectos que dificultan la atención a la diversidad en los centros en función de la percepción de los orientadores y las orientadoras respecto a cada una de las subcategorías.

Tabla 49.

Número de segmentos codificados por subcategorías: aspectos dificultan la AD

Categorías	Subcategorías	Aspectos que dificultan la atención a la diversidad	Nº de segmentos codificados
Centro	Tamaño	<i>Centros que escolarizan a numeroso alumnado de atención a la diversidad</i>	5
	Recursos del SEO	<i>Plantilla inestables e insuficientes recursos de apoyo para atender a la diversidad</i>	33
	Plantillas	<i>Profesorado estable en el centro</i>	8
Cultura de centro	Valores y creencias	<i>Cultura y creencias segregadoras alejadas de la visión de la diversidad como riqueza</i>	49
	Participación y colaboración	<i>Implicación escasa del profesorado, ausencia de colaboración entre el profesorado, y entre el profesorado y las familias</i>	15
	Comunidad	<i>Implicación insuficiente y escasa colaboración con el entorno del centro y sus circunstancias</i>	3

	Liderazgo de los equipos directivos	<i>Equipos directivos poco sensibles a la atención a la diversidad</i>	8
Política	Organización y funcionamiento	<i>Centros que organizan la atención a la diversidad no priorizando los aspectos pedagógicos a la hora de realizar agrupamientos, horarios, asignación de las tutorías de los grupos, etc.</i>	24
	Procedimientos	<i>Protocolos y procedimientos inadecuados o insuficientes</i>	5
	Planes y programas	<i>Planes y programas de atención a la diversidad, acción tutorial, de innovación, etc. que no responde a la diversidad ni al contexto del centro</i>	10
	Coordinación	<i>Espacios de coordinación entre profesionales insuficientes para organizar la respuesta educativa</i>	19
	Recursos, tiempos, espacios	<i>Recursos insuficientes en cuanto a horarios, espacio y tiempos para atender a la diversidad</i>	45
Prácticas	Concreción curricular	<i>Prácticas educativas cuya programación se centra en los contenidos de las materias obviando la educación emocional, el trabajo en equipo, etc. al no ser considerados por el profesorado como cuestiones curriculares</i>	11
	Proceso de enseñanza-aprendizaje	<i>Metodología que no respeta los distintos ritmos de aprendizaje, no tiene en cuenta la diversidad del alumnado, etc. Materiales, tiempos y recursos que no tienen en cuenta la diversidad del alumnado (e.g. uso exclusivo del libro de texto, recursos no adaptados...)</i>	17
	Asesoramiento SEO	<i>Profesorado que no tiene en cuenta las orientaciones aportadas por el profesorado de apoyo especializado y orientación. Las medidas de atención a la diversidad acordadas no son desarrolladas por el profesorado en el aula</i>	7
Formación	Normativa y AD	<i>Profesorado que carece de formación sobre aspectos psicopedagógicos, normativa, metodologías para responder a la diversidad y específicamente, al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo</i>	42
	Formación inicial y continua	<i>Profesorado con una formación inicial poco adecuada para atender a la diversidad</i>	8
Evaluación	Adecuación de la normativa	<i>Las medidas de atención a la diversidad que se recogen en la normativa no proporcionan respuestas ajustadas a la diversidad de todo el alumnado, criterios rígidos para el acceso a las medidas</i>	21
	Resultados		0
	Seguimiento y evaluación	<i>Las medidas de atención a la diversidad no son objeto de una evaluación sistemática en el centro</i>	3
	Supervisión	<i>Procesos de supervisión de la administración y la inspección centrados en aspectos burocráticos que no ahondando en las prácticas</i>	4

Nota. En negrita aparecen resaltados las subcategorías que presentan un mayor número de segmentos codificados.

A partir del análisis de contenidos de los segmentos codificados recogidos en la Tabla 49, se observa que la opinión de los orientadores y las orientadoras sobre los aspectos que dificultan la atención a la diversidad se concentran en torno a cuatro subcategorías “valores y creencias”, “recursos, tiempos y espacios”, “formación en normativa y AD”, “recursos del SEO”. En primer lugar, se hace referencia al *marco de creencias y valores* (n=49) como aspecto que dificulta la atención a la diversidad, al encontrar un número elevado profesorado que presenta concepciones alejadas de los valores inclusivos y no valora la diversidad como riqueza. En segundo lugar destaca entre los aspectos que dificultan la respuesta a la diversidad contar con *insuficientes recursos, espacios y tiempos* en los centros para organizar e implementar medidas de AD en los centros (n=45). En tercer lugar, se señala el *desconocimiento de la normativa y la inadecuada formación del profesorado* para dar respuesta a la diversidad del alumnado (n=42). Por último, señalan como dificultades no contar con suficiente profesorado de apoyo especializado, así como la escasez de horario de atención al centro en el caso de los orientadores y las orientadoras de los EOE y de los departamentos de orientación de los colegios privados concertados, que suponen una clara limitación a la hora de promover prácticas inclusivas en los centros (n=33). En la Tabla 50 se muestran algunas opiniones del profesorado de orientación educativa sobre las cuestiones planteadas.

Tabla 50.

Citas textuales: *opinión del profesorado de orientación educativa aspectos dificultan la atención a la diversidad*

Subcategorías	Citas textuales
Creencias y valores	<p><i>La manera que el profesorado tiene de entender la inteligencia, limitándola a aspectos cognitivos y "olvidando" los aspectos emocionales que la mayoría de las veces es más decisivo en el éxito escolar del alumnado [DO_IES/140]</i></p> <p><i>Algunos profesores no creen en las dificultades de aprendizaje de los alumnos y el bajo rendimiento lo achacan siempre a baja laboriosidad [DO_CC/99]</i></p> <p><i>La actitud en muchas ocasiones negativa hacia el trabajo con este alumnado por "la carga extra" que para ellos suponen [EOE_28]</i></p> <p><i>Poca sensibilidad e implicación por parte del profesorado (como si el alumno no fuese suyo, sino de las profesoras especialistas) [UO_20]</i></p> <p><i>La concepción de la diversidad como un trastorno, déficit o patología, frente al que no hay nada más allá del diagnóstico [DO_IES/177]</i></p> <p><i>Los tópicos que maneja el profesorado [DO_CPEB/74]</i></p>
Recursos, tiempos y espacios	<p><i>La limitación de recursos materiales y personales, la sobrecarga de trabajo y tareas, en aumento, que el profesorado tiene [EOE_27]</i></p> <p><i>Falta de recursos para dar una respuesta adaptada a sus necesidades (poco personal especializado, poca dotación horaria....) [DO_CC/100]</i></p> <p><i>Falta de recursos materiales (materiales de apoyo) y personales (disminución del número de profesorado que dificulta realizar apoyos ordinarios, agrupamientos flexibles en ciclos....) [UO/20]</i></p> <p><i>La falta de recursos personales y organizativos para dar respuesta a estas necesidades [DO_CPE/73]</i></p> <p><i>La posibilidad de contar con profesorado para desdobles y agrupamientos flexibles, como medidas ordinarias, pero con resultados inciertos [DO_IES/143]</i></p>

	<i>Principalmente la falta de tiempos para la coordinación y la adaptación de materiales a las distintas necesidades [DO_IES/176]</i>
Formación en normativa y AD	<p><i>Ausencia de conocimiento sobre cómo abordar metodológicamente en el aula, los casos concretos de algunos alumnos/as [DO_IES/159]</i></p> <p><i>Falta de conocimiento por parte de algunos docentes de las medidas de atención a la diversidad que existen [DO_CPEB/68]</i></p> <p><i>El profesorado no cuenta en algunas ocasiones con la suficiente formación para aplicar las medidas de atención a la diversidad [EOE_44]</i></p> <p><i>La poca formación psicopedagógica de los maestros y profesores [DO_CC/85]</i></p> <p><i>El desconocimiento de algunos profesores sobre las condiciones y características de sus alumnos [UO_3]</i></p> <p><i>Escasa formación en gestión de aula, resolución de conflictos e inteligencia emocional en general [DO_IES/162]</i></p>
Recursos SEO	<p><i>Especialistas, que además de medias jornadas, están compartidas con otros centros del sector [EOE_37]</i></p> <p><i>La escasez de recursos (horas PT, AL,) 9 Horas de orientación para atender a TODO el centro y todas las etapas (8 para la ESO y 1 para Primaria) [DO_CC/101]</i></p> <p><i>Recorte en el horario del los profesores especialistas que no tienen horas (itinerancias, quince horas de PT y 6 horas de AL en el centro) dificulta el coordinarse con el profesorado de las materias. No hay horas de estos profesores especialistas para el alumnado de NEAE, considerándolas muy necesarias [DO_IES/159]</i></p> <p><i>La falta de una orientadora un mayor tiempo de días en el centro que permita llevar a cabo un seguimiento más exhaustivo de las medidas de atención a la diversidad, así como falta de apoyo a las especialistas de AL y PT [EOE/28]</i></p> <p><i>Pero, aunque tenemos poco alumnado, la mayor carencia viene dada por la necesidad de más personal docente (en concreto otro especialista de PT y jornada completa para AL) [DO_CPEB/69]</i></p>

c) *Opinión del profesorado de orientación educativa sobre propuestas de mejora a desarrollar en los centros para mejorar la respuesta a la diversidad.*

Al preguntar al profesorado de orientación educativa por las propuestas de mejora para promover prácticas inclusivas en los centros, atendiendo al porcentaje de frecuencia del conjunto de las respuestas obtenidas en relación con cada una de las categorías, se pone de manifiesto que son las cuestiones relacionadas con la “Política de centro” (f=85) seguida por las referidas a la “Formación docente” (f=71) y la “Cultura de centro” (f=60) las que concentran el mayor porcentaje de respuestas, Figura 27.

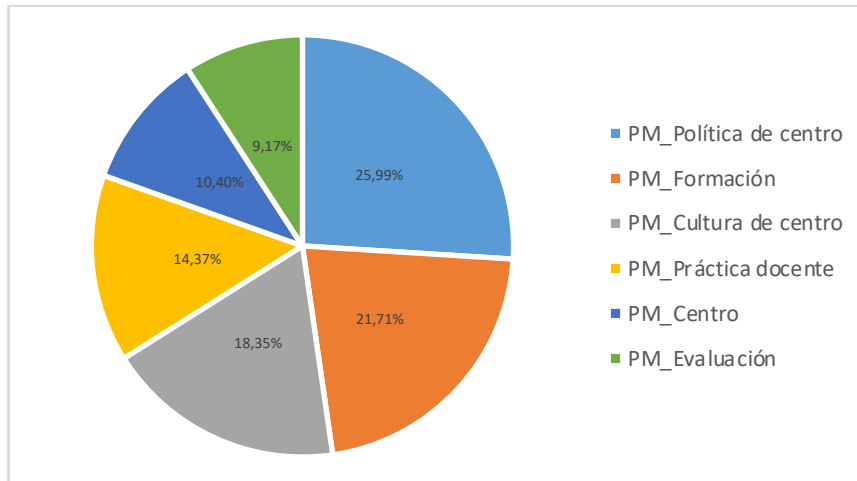
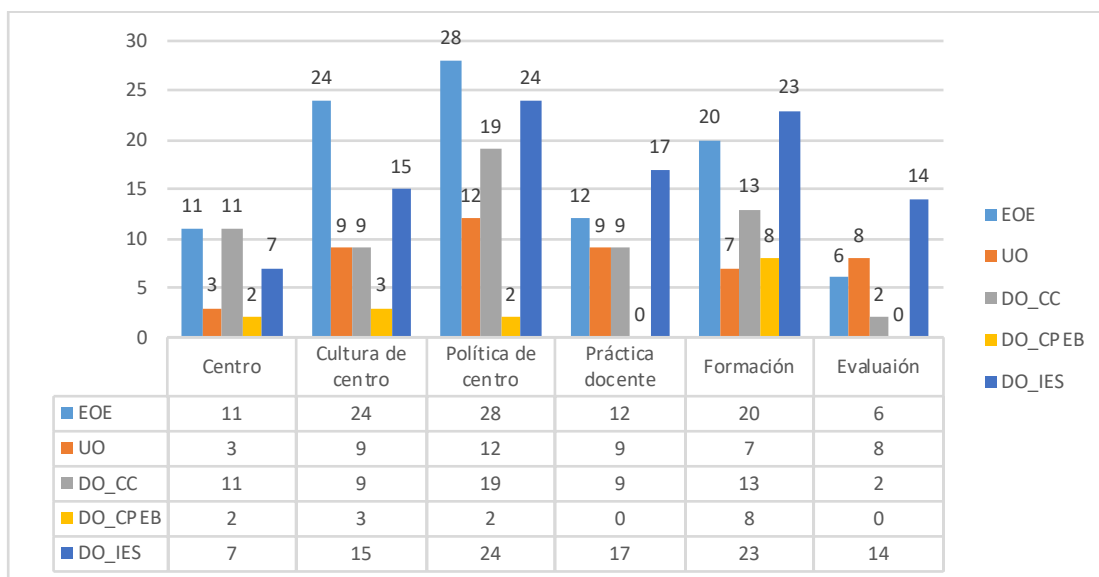


Figura 27. Porcentaje de segmentos codificados: propuestas de mejora en AD en función de las categorías

Al tomar como referencia el análisis de las respuestas emitidas por el profesorado de orientación educativa en función del SEO, Figura 28, también observamos resultados en consonancia con los generales, siendo los aspectos relacionados con la “Política de centro” seguidos de los relativos a la “Formación” y “Cultura de centro” los que alcanzan mayor protagonismo.



Nota. EOE=Equipo de Orientación Educativa; UO=Unidad de Orientación; DO_CC=Departamento Orientación de Colegio Concertado; DD_CPEB=Departamento de Orientación de Centro Público de Educación básica; DO_IES=Departamento de Orientación Instituto de Enseñanza Secundaria

Figura 28. Índice de frecuencia de segmentos: propuestas de mejora de AD por tipología de SEO

En la Tabla 51 se muestran los resultados del número de segmentos codificados respecto a las propuestas de mejoras a implementar en los centros en función de la percepción de los orientadores y las orientadoras respecto a cada una de las subcategorías.

Tabla 51.

Número de segmentos codificados por subcategorías: propuestas de mejora

Categorías	Subcategorías	Propuestas de mejora para atender a la diversidad	Nº de segmentos codificados
Centro	Tamaño		0
	Recursos del SEO	<i>Orientador/a y profesorado de apoyo especializado con mayor horario y presencia en los centros</i>	31
	Plantillas	<i>Profesorado estable y suficiente para atender las necesidades del centro</i>	3
Cultura de centro	Valores y creencias	<i>Sensibilización y concienciación en valores inclusivos</i>	20
	Participación y colaboración	<i>Promover el trabajo en equipo del profesorado, las familias y el conjunto de la comunidad educativa</i>	28
	Comunidad	<i>Favorecer la colaboración y participación en el centro de profesionales e instituciones del entorno y las familias</i>	6
	Liderazgo de los equipos directivos	<i>Equipos Directivos que ejerzan un liderazgo y propuestas organizativas para atender a la diversidad</i>	7
Política	Organización y funcionamiento	<i>Adoptar cambios organizativos y hacer uso de la autonomía para articular actuaciones en favor de la atención a la diversidad</i>	23
	Protocolos y procedimientos	<i>Disminuir la carga burocrática diseñando procedimientos y protocolos consensuados</i>	9
	Planes y programas	<i>Revisión sistemática de los planes y programas del centro; que los planes y programas del centro sean coherentes y promuevan en su conjunto la respuesta a la diversidad</i>	12
	Coordinación	<i>Sistematizar espacios y tiempos de coordinación en los centros para favorecer el trabajo en equipo, la toma de decisiones conjuntas, el intercambio, etc.</i>	23
	Recursos, tiempos, espacios	<i>Aumentar el número de recursos, horarios y materiales adaptados para mejorar la respuesta a la diversidad</i>	27
Prácticas	Concreción curricular	<i>Programaciones de aula centradas en favorecer el aprendizaje del alumnado frente a las que ponen el foco en aspectos curriculares</i>	4

	Proceso de enseñanza-aprendizaje	<i>Implementar metodologías activas (e.g. aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos,...); personalización de la enseñanza, utilización recursos diversos y adaptados a las características del alumnado.</i>	33
	Asesoramiento SEO	<i>Promover espacios y tiempos que permitan una coordinación y trabajo colaborativo sistemático del profesorado y el profesorado del SEO para ajustar la respuesta educativa</i>	10
Formación	Normativa y AD	<i>Mejorar la formación del profesorado en aspectos relacionados con la normativa, la sensibilización en cuanto a la respuesta a la diversidad del alumnado y a las necesidades específicas de apoyo educativo; y estrategias para el desarrollo de respuestas educativas ajustadas</i>	55
	Formación inicial y continua	<i>Profesorado con una formación inicial poco adecuada para atender a la diversidad</i>	16
Evaluación	Adecuación de la normativa	<i>Revisar los criterios para la asignación de recursos de apoyo y para poder desarrollar las medidas de atención a la diversidad en los centros</i>	12
	Resultados	<i>Establecer mecanismos que permitan poner en valor los progresos y avances del alumnado adoptando otros criterios no limitándolos al logro de los objetivos y competencias clave de un determinado nivel</i>	2
	Seguimiento y evaluación	<i>Establecer procedimientos sistemáticos en los centros para abordar el seguimiento y evaluación del los planes y medias de atención a la diversidad</i>	11
	Supervisión	<i>Procesos de supervisión sistemática tanto a nivel de centro, como por parte de la administración y la inspección educativa basadas en las prácticas, y que tenga por objeto la implementación de planes de mejora</i>	6

Nota. En negrita aparecen resaltados las subcategorías que presentan un mayor número de segmentos codificados.

A partir del análisis de contenidos de los segmentos codificados recogidos en la Tabla 51, se observa que la opinión de los orientadores y las orientadoras sobre los aspectos que dificultan la atención a la diversidad en los centros que imparten la educación básica se concentran en torno a cuatro subcategorías “Formación en normativa y AD”, “Procesos de enseñanza-aprendizaje”, “Participación y colaboración” y “Recursos, tiempos y espacios”. En primer lugar, se hace referencia a los aspectos relativos al conocimiento por parte del profesorado de las medidas de atención a la diversidad y a que cuenten con una formación para responder de manera ajustada a la diversidad del alumnado, (n=55) y que aparece planteada como una de las dificultades para el desarrollo de prácticas inclusivas en el apartado anterior. Por tanto podemos concluir que resulta un elemento clave para los orientadores y orientadoras en los procesos de mejora. Otra de las cuestiones que resulta relevante,

atendiendo al número de segmentos codificados, es el referido a los procesos de enseñanza-aprendizaje (n=33) haciendo alusión a la necesidad de que el profesorado utilice metodologías activas y recursos variados con objeto de proporcionar respuestas ajustadas a la diversidad de alumnado. En tercer lugar, se señala la necesidad de mejorar la dotación de los centros en cuanto a *recursos, tiempos y espacios* (n=31) que favorezcan que aquellos centros puedan organizar la atención a la diversidad en función de criterios pedagógicos y no encontrándose limitados por la escasez de recursos personales, con horarios muy ajustados y que no permite realizar una asignación de las tutorías adecuada; y desarrollar medias ordinarias de atención a la diversidad como agrupamientos flexibles, docencia compartida, etc. Para finalizar, otra de las cuestiones que se plantea como propuesta de mejora es promover la *participación y colaboración* entre las personas que forman parte de la comunidad educativa (n=28) con objeto de promover el trabajo en equipo de los equipos docentes, y la participación de las familias en la vida del centro, dichas propuestas se detallan en la Tabla 52.

Tabla 52.

Citas textuales: opinión del profesorado de orientación propuestas de mejora

Subcategorías	Citas textuales
Formación en normativa y AD	<p><i>Mayor formación del profesorado en aspectos de metodología y herramientas para mejorar su adaptación a los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje de los alumnos [EOE_38]</i></p> <p><i>Formación al profesorado tanto de primaria como de secundaria para que no vean como un trabajo extra el atender la singularidad de cada alumno y adaptarse a ella [DO_CPEB/67]</i></p> <p><i>Mejora de los recursos personales formación practica de docentes sobre como ejecutar estas medidas de AD así como de las características de los alumnos de nuestra realidad [UO_6]</i></p> <p><i>Más formación en temas de atención a la diversidad del profesorado [EOE_55]</i></p> <p><i>Mejorar la formación del profesorado en general, y en particular la del profesorado implicado en la atención a la diversidad [DO_IES/154]</i></p> <p><i>Incidir en el tema de la formación, o en la puesta en marcha de medidas de "innovación metodológica" (trabajo por proyectos, aprendizaje cooperativo), para que se favorezca la puesta en marcha de actuaciones educativas de éxito [DO_IES/143]</i></p>
Procesos de enseñanza-aprendizaje	<p><i>Uso de materiales en el aula que se adapten más a la diversidad del alumnado. [UO_20]</i></p> <p><i>Trabajo por proyectos, o al menos, por tareas integradas que incluyan criterios de las distintas asignaturas partiendo de los centros de interés del alumnado. Que incluyan trabajo cooperativo, estrategias metacognitivas, actividades de búsqueda e indagación, ayuda mutua, auto-evaluación mediante rúbricas...[EOE_30]</i></p> <p><i>Continuar avanzando en metodologías activas: lenguaje bimodal, inteligencias múltiples, grupos cooperativos... Insistir en programas ad hoc que ya se desarrollan: progresint, progentis... [DO_CC/89]</i></p> <p><i>Mejorar la inclusión del alumnado con dificultades de aprendizaje por factores sociales y culturales. En ambos casos utilizando metodología por proyectos [DO_IES/152]</i></p> <p><i>Propondría aprendizajes más globalizados, no sólo para los alumnos con necesidades sino con todos [UO_3]</i></p> <p><i>Respuesta metodológica que permita convivir y profundizar a cada alumno según sus capacidades, madurez, momento evolutivo,... [EOE_56]</i></p>
Participación y colaboración	<p><i>También es necesario mejorar el trabajo en equipo, el liderazgo de los tutores y tutoras, la participación de las familias, el clima de convivencia en el centro... ya que todos estos aspectos</i></p>

	<i>mejoran la atención a la diversidad [DO_CC/111]La necesidad de trabajar en equipo con la implicación de todo el profesorado [EOE_43]</i> <i>Implicación de todo el equipo docente, evitando que recaiga todo el peso en el tutor [UO_16]</i> <i>Implicación de los departamentos para unificar criterios de trabajo [DO_IES/147]</i> <i>Reforzar la acción tutorial y el trabajo de los equipos docentes [DO_IES/158]</i>
Recursos, tiempos y espacios	<i>Se requerirían más recursos personales y materiales [UO_20]</i> <i>Revisión de la distribución de recursos y medidas [UO_23]</i> <i>Liberación de carga de trabajo y motivación para el profesorado [EOE_27]</i> <i>Sería necesario contar con más recursos para atender al alumnado con neae [DO_CC/103]</i> <i>Más recursos personales [DO_IES/165]</i>

5.2. Opinión de las expertas de orientación educativa participante en los grupos de discusión respecto a los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad; así como propuestas de mejora

Los resultados obtenidos a través de los grupos de discusión se organizaron en torno a las categorías, al sistema de codificación empleado para el análisis de los datos cualitativos y a partir del análisis de contenido del discurso de las orientadoras expertas, por tanto se presentan en torno a estos tres elementos de análisis:

- Aspectos que favorecen la atención a la diversidad
- Aspectos que dificultan la atención a la diversidad
- Propuestas de mejora para responder a la diversidad

Con objeto de detectar los aspectos centrales de la voz de las expertas para cada una de las cuestiones planteadas, se parte de los resultados obtenidos del análisis realizado con el programa MXQDA en cuanto al porcentaje de segmentos codificados con respecto al sistema de categorías elaborado de manera previa, Figura 29.

Códigos Aspectos favorecen (AF)	Códigos Aspectos que dificultan (AD)	Códigos Propuestas de mejora (PM)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> AF_Centro	<input type="checkbox"/> AD_Centro	<input type="checkbox"/> PM_Centro
<input type="checkbox"/> AF_Cultura de centro	<input type="checkbox"/> AD_Cultura de centro	<input type="checkbox"/> PM_Cultura de centro
<input type="checkbox"/> AF_Política de centro	<input type="checkbox"/> AD_Política de centro	<input type="checkbox"/> PM_Política de centro
<input type="checkbox"/> AF_Práctica docente	<input type="checkbox"/> AD_Práctica docente	<input type="checkbox"/> PM_Práctica docente
<input type="checkbox"/> AF_Formación del profesorado	<input type="checkbox"/> AD_Formación del profesorado	<input type="checkbox"/> PM_Formación del profesorado
<input type="checkbox"/> AF_Evaluación	<input type="checkbox"/> AD_Evaluación	<input type="checkbox"/> PM_Evaluación

Figura 29. Sistema de códigos:análisis cualitativo grupos de discusión

Para profundizar en su visión, en este epígrafe, se muestran citas significativas respecto a las líneas claves extraídas de su discurso.

a) *Aspectos que favorecen la atención a la diversidad en los centros en opinión de las orientadoras expertas.*

En la Tabla 53 se recogen los resultados del análisis realizado en base a las categorías fijadas, y que sirvieron para detectar los aspectos en los que se centra el discurso de las expertas en cuanto a los aspectos que favorecen la atención a la diversidad.

Tabla 53.

Frecuencia y porcentaje de segmentos codificados aspectos favorecen la atención a la diversidad

Código	Frecuencia	% Porcentaje
AF/Cultura de centro	17	47,22 %
AF/Política de centro	8	22,22 %
AF/Centro	5	13,89 %
AF/Práctica Docente	4	11,11 %
AF/Evaluación	2	5,56 %
AF/Formación	0	0,00 %
TOTAL	36	100,00

Atendiendo a los resultados, son los aspectos relacionados con la “Cultura de centro” y la “Política de centro” en los que se centra su discurso. Respecto a la Cultura de centro señalan la importancia del marco de creencias y valores inclusivos, la colaboración entre el profesorado, la participación de las familias en el centro, así como la necesidad de crear redes que faciliten la coordinación con agentes y entidades de la comunidad.

En cuanto a las *creencias* y actitud hacia la diversidad, ponen el acento en la concepción de la diversidad como riqueza, el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad y la necesidad de que la comunidad educativa comparta un marco de valores inclusivos:

Yo creo que si queremos garantizar un derecho, todos tenemos que partir de la idea de que somos diversos por definición, y que eso es rico en la vida y ahora se habla mucho de diversidad funcional, de inteligencias múltiples,... pero ya se está hablando de personas con diversidad, ya son los unos con los otros; ya no sirve el concepto. Yo creo que es un principio y que además es positivo, enriquece la vida.[O3]

Yo es que dude porque la verdad las cosas que favorecen y dificultan son muy parecidas, empezando por la actitud de todos los miembros de la comunidad educativa; la actitud va a unido al cómo entender la vida, como entiendas la inclusión educativa y es lo que enlace con una ciudad que es muy cínica y no es muy inclusiva. Y los centros son a veces reflejos de esa sociedad.[O6]

También señalan la importancia de la *colaboración y participación*, especialmente entre los propios profesionales del centro, incidiendo en la necesidad de promover el trabajo en red. Otra de las cuestiones que plantean es el papel fundamental que ocupa la colaboración y participación de las familias en la vida del centro.

Y por tanto lo que creo que beneficia sería el empoderamiento de las estructuras horizontales no, de las reuniones por ejemplo de la coordinación de tutorías, de los equipos docentes, ... [O3]

Otro aspecto también que beneficia en algunas ocasiones pues es tener familias colaboradoras, y con una actitud flexible y abierta. [O6]

Asimismo apuntan la necesidad de *colaborar con la comunidad*, especialmente cuando se abordan casuísticas concretas en las que intervienen múltiples servicios y profesionales. Consideran que la coordinación y colaboración sistemática entre los diversos agentes favorece que la respuesta educativa sea ajustada.

Respecto al trabajo en equipo también quiero destacar el trabajo en equipo no solo dentro del mismo servicio de la comunidad educativa, si no con otros servicios, porque cuando rascas un poco en las problemáticas o en la persona, pues el enfoque sistémico...[O6]

En relación con esto, que siempre hay casos en los que interviene servicios sociales, salud mental, nosotros, ITAF, bueno ochocientos, y el caso esta perdido. Entonces igual hay que buscar formas de coordinación para casos puntuales de una manera periódica y planificada. [O1]

En cuanto a la “Política de centro” en lo referido a organización y funcionamiento señalan como aspectos que favorecen la respuesta a la diversidad las decisiones pedagógicas en la asignación de las tutorías, los criterios para establecer los agrupamientos, y la organización de las medidas, etc.

Yo creo que en Primaria el tema de los agrupamientos es mucho más fácil, tiene menos corta pisas. Simplemente hace falta que quien lleve las funciones de organización tenga en la cabeza el criterio que quiere utilizar para hacer sus agrupamientos.[O5]

Eso lo decía mi Director, si tienes un buen Septiembre vas a tener un buen curso. Hay que hacer un buen Septiembre, hay que hacer una buena organización, a lo mejor te lleva más trabajo, pero eso va a repercutir en buen año, porque claro, al final también la Jefatura le llega si hay problemas de convivencia y del grupo o no. Claro, si segregas.[O3]

Otro de los elementos clave de su discurso, es el *rol que desempeña el quipo directivo*, tanto en el *liderazgo y organización* de las medidas de atención a la diversidad en el centro, como en la *colaboración* que se establece con el servicio especializado de orientación para favorecer las prácticas inclusivas.

Yo creo que una de las cuestiones principales y no la principal que favorece la atención a la diversidad en un centro, yo creo que es, la sintonía en la actuación entre el departamento de orientación y el equipo directivo porque eso implica que las medidas organizativas en el centro van a dar cabida a... agrupamientos flexibles, a un montón de medidas que van a permitir atender a la diversidad desde prismas muy distintos, no solo la atención puntual a alumnos concretos y determinados, si no, una atención desde la base hasta el nivel más puntual y más concreto. Entonces yo creo que ese sea el punto clave y desde el que se van a derivar luego muchísimas otras cosas.[O5]

La autonomía de centros se señala como un punto clave a la hora de planificar la respuesta a la diversidad y poder realizar ajustes que permitan dar respuestas a los contextos concretos. Por un lado se cuenta con la normativa que regula y ordena las enseñanzas, y la referida a la organización de centros. Pero bien es cierto que la norma permite que los centros propongan actuaciones y planes en el marco de su autonomía de centro, y es en este sentido en el que señalan la flexibilidad como un elemento clave.

Para que las cosas funcionen tenemos que ser flexibles.¿Tiene qué haber un marco? Sí.Pero empezando desde quien hace la norma hasta quien trabaja en un cole; tiene que haber un marco para todo lo que se vaya a hacer, pero luego yo creo que tiene que haber flexibilidad, y si hay flexibilidad, se va a poder responder siempre muchísimo mejor a la diversidad.[O2]

b) Aspectos que dificultan la atención a la diversidad en los centros en opinión de las orientadoras expertas.

En cuanto a los aspectos que dificultan la atención a la diversidad, en función del porcentaje de segmentos codificados, de nuevo nos encontramos que las participantes en los grupos de discusión ponen el foco en temas relacionados con la “Cultura de centro”, la “Política de centro”; y la “Formación”, ver Tabla 54.

Tabla 54.

Frecuencia y porcentaje de segmentos de código: aspectos que dificultan la atención a la diversidad

Código	Frecuencia	% porcentaje
AD/Cultura de centro	13	39,39
AD/Política de centro	10	30,30
AD/Formación	5	15,15
AD/Evaluación	3	9,09
AD/Práctica docente	2	6,06
AD/Centro	0	0,00
TOTAL	33	100,00

La “Cultura de centro” vuelve a ser un punto central del discurso de estas profesionales. A este respecto señalan, como uno de los elementos que más dificulta la atención a la diversidad en los centros, la falta de un marco de valores inclusivos. A pesar de estar garantizados en el marco normativo, estos no han calado en la sociedad, y por ende, en la organización educativa y en parte del profesorado que forma parte de esta realidad, tal como indican estos comentarios:

Yo creo que un centro educativo es la representación a nivel de laboratorio por así decirlo de lo que es una sociedad y es la incoherencia total entre lo que decimos y lo que hacemos, totalmente.[O2]

Quería decir algo antes de que pasemos a este bloque lo de la atención a la diversidad que acabas de decir ahora, que yo creo que es otra de las cosas que no ha calado, se sigue pensando que la atención a la diversidad como aquello que se hace para los alumnos diferentes; (asienten todas las personas ante la intervención) pero no estamos hablando de una atención a la diversidad real, que es todos los alumnos del centro, que son personas diferentes, con características individuales diferentes. Y luego otra cosa que yo también quería decir que creo que si nos remontamos tiempo atrás, se ha avanzado en la atención a la diversidad, entre comillas.[O2]

Y la propia estructura yo creo que está diseñada para no atender a la diversidad, está diseñada para homogeneizar, no para la diversidad. (Todas las personas asienten). Para dar respuestas estandarizadas, y lo que se salga, ¿por dónde se sale? por aquí... lo tapo con esto; ¿por dónde se sale? por allí...lo tapo con esto otro.[O3]

En los que dificultan, yo igual destacaría... bueno la orientación entendemos que tiene tres niveles: el nivel primero es el que está a pie de calle, sería el del tutor. Todo tutor es orientador. Entonces la atención a la diversidad tendría que empezar ahí. Yo creo que ese es uno de los factores que dificultan, que muchas veces

desde la tutoría o desde el profesor de aula se entiende que la atención a la diversidad es cosa de los especialistas o de los orientadores, o de los PTs o de los ALs, y no asumen muchas de las cuestiones que realmente como tutores tendrían que asumir en el grupo, en el aula y con alumnos concretos. [O5]

Otro de los temas en los que se presentan dificultades para ofrecer respuestas educativas ajustadas son los derivados de la falta *de colaboración y participación del profesorado* señalando como causa la falta de cultura de trabajo en equipo en los centros educativos.

Yo creo que tenemos un gran problema, que no sabemos trabajar en equipo, ni nos han preparado, ni sabemos... pues entonces claro, si queremos atender a la diversidad todos a partir del trabajo común, tenemos que trabajar así y eso es lo que nos faltan los centros. [O4]

No se ha hecho pie en esa cultura de trabajar en equipo, yo creo que en los centros falta mucha cultura de trabajo en equipo, siempre se ha dicho un aula, dueño y señor de mi aula, no... es más, la gente sigue diciendo "mi aula", "mi pizarra", "mi mesa", ... sobre todo en Primaria. En secundaria igual hay menos esa enseñanza...esa ética. Yo creo que ahora mismo es el gran problema que hay ahora mismo en la enseñanza...[O4]

Respecto a la "Política de centro", plantean que la estructura de los colegios y de los institutos resulta en sí misma limitadora, dificultando la respuesta a la diversidad, ya que está pensada para un alumnado normalizado y homogéneo, y es por ello que los espacios, horarios y tiempos sean poco flexibles. Igualmente estos aspectos se manifiestan en los aspectos curriculares, como la parcelación de las enseñanzas. Esto se convierte en una barrera para promover innovaciones en los centros, tanto a nivel de cultura y política de centro, como al respecto de las prácticas docentes.

Por ejemplo que dificulta la rigidez en la propia estructura organizacional tanto de los espacios, como de los tiempos. Una falta de flexibilidad total. Yo creo entonces eso hace, todo el mundo sabemos toca un timbre ¿a qué hora?, ¿quién está?, ¿con quién está?... eh luego se rompe con un poco en aras de atención a la diversidad entendida como bajar la ratio, se rompe la idea de grupo, de equipo docente incluso. Por lo menos eso pasa...[O3]

Desde el punto de vista de la organización del centro y luego incluso yendo ya más a nivel de aula. Es muy difícil encontrarte profes que aceptan dinámicas nuevas, cambios y que dentro del aula pueden utilizar unas estrategias con este, otras con aquel, otras con el otro; (asienten) es más chocan y yo he oído a veces hacer comentarios a... un compañero le dice a otro: "es que a ti te gusta hacer trajes a medida". Y es que yo quiero en mi cole gente que haga trajes a medida y hay pocos. Hay pocos sastres y mucha confección en serie. [O5]

La *colaboración de los equipos docentes* en la planificación y seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje resulta fundamental para responder a la diversidad del alumnado, y aún más, si tenemos en cuenta el elevado número de profesorado que imparte docencia en un grupo-clase. De ahí que los procesos de colaboración y toma de decisiones conjuntas, si no se desarrollan de la manera adecuada, supongan una grandísima limitación al abordar la respuesta a la diversidad del alumnado.

En Primaria yo creo que hay poca cultura de reunión de equipo docente. Siempre se ha trabajado más por ciclos. Se reunían los ciclos. Pero ahora ya no existe como tal el ciclo y se trabaja más por grupo docente pero no hay una cultura de funcionamiento de Equipo Docente como tal y desde luego, yo creo que esas reuniones de Equipo Docente están dotándose de un contenido que revierte poco en lo que estamos hablando aquí y yo creo que no sé si es un mal general de la profesión o es que en general todo el mundo es así, pero yo creo que tendemos a ser poco críticos y yo creo que es fundamental.[O5]

En 4º de la E.S.O. no hay equipo docente. Porque hay a veces más profesorado que alumnado. Está por un lado la idea de grupo, y creo por otro lado que si no se trabaja eso al final el reunirnos es más bien para etiquetar más y juzgar más, o sea a veces es hasta contraproducente. Yo encuentro más útiles las reuniones de coordinación de tutores.[O3]

Otra de las cuestiones que señalan como barrera es la inadecuada formación del profesorado, y las cuestiones relacionadas con la identidad y profesión del docente. Es fundamental que las personas que se dediquen a la docencia cuenten con un marco de valores y una formación psicopedagógica adecuada.

Porque a lo mejor lo que dice [refiriéndose a OE6], no tienen una preparación adecuada, una empatía, una sensibilidad especial para ser docentes. Yo creo que para ser docente no vale cualquiera. Pero por otro lado pienso también que hay una parte de personas que si enfocarían su docencia de otra manera, si tuviesen detrás de ellos un respaldo de la formación que nadie les ha dado.[O4]

c) Propuestas de mejora para atender a la diversidad en los centros en opinión de las orientadoras expertas.

A partir de los resultados en cuanto al porcentaje de segmentos codificados se encuentra que las participantes en los grupos de discusión ponen el foco respecto a las propuestas de mejora a implementar en los centros para favorecer prácticas educativas inclusivas en aspectos relativos a la “Formación”, “Cultura de centro” y “Política de centro”, ver Tabla 55.

Tabla 55.

Frecuencia y porcentaje de segmentos de código: propuestas de mejora para atender a la diversidad

Códigos	Frecuencia	% porcentaje
PM/Formación	6	28,57
PM/Cultura de centro	6	28,57
PM/Política de centro	5	23,81
PM/Evaluación	2	9,52
PM/Centro	1	4,76
PM/Práctica docente	1	4,76
TOTAL	21	100,00

La “Formación del profesorado” es uno de los ámbitos de mejora propuestos, haciendo especial hincapié en la *formación inicial*, que a su entender debería de poner el acento en materias psicopedagógicas y en consonancia, dotar a los futuros docentes de competencias que les permitan abordar la *respuesta educativa a la diversidad* del alumnado.

Pues yo quiero poner énfasis en dos propuestas: la primera es en la que se refiere a la función docente, a la mejora de la función docente, a su profesionalidad, a su formación inicial, a los procesos selectivos y a las competencias del profesorado y a la metodología, porque es fundamental. [03]

Entonces, la formación universitaria, es muy importante que tenga también unos mínimos conocimientos acerca de la diversidad que se van a encontrar en un aula y cómo abordarla. Y luego a partir de ahí, profundizar en ese master de formación del profesorado, etc., etc. Y en Primaria, que no es tal el tema como el que se estudia Biología, Matemáticas,...lo mismo, los maestros te dicen que no han visto cantidad de cosas que necesitan para abordar un aula y las necesidades de un aula. Con lo cual... [02]

También en este sentido plantean la necesidad de implementar procesos de *formación y actualización docente* con objeto de introducir procesos de mejora en los centros educativos y en las prácticas docentes. En este sentido las actividades de formación e innovación en centros resultan un eje fundamental.

Otro aspectos fundamental es la formación continua sobre trabajo en equipo, ósea, metodología,... [03]

La “Cultura de centro” se convierte en un tema central al abordar las propuestas de mejora en base al discurso de estas profesionales. A este respecto inciden en el papel que la educación tiene como compensadora de las desigualdades y la necesidad de que se garanticen los derechos a recibir una educación basada en los principios de equidad y justicia social que tenga en cuenta a los más vulnerables.

¿Y luego quiénes son los que no están? Los que no están son aquellos que a lo mejor no cuentan con un movimiento social, asociativo, de familias, que lucha por sus derechos. Y entonces, ¿Quién es el marginado también en las medidas? , Pues también el colectivo que es también marginado socialmente (todas asienten y apoyan con afirmaciones). Cuando en la educación pues debería de ser todo lo contrario, el lugar y los momentos de compensar... lo que decía ella, están allí escolarizados... y eso es lo que me preocupa.[03]

Es que eso no sólo sería en los centros, sería en sociedad, la cultura de diversidad en eso en los medios de comunicación,... [03]

Y campañas para des etiquetar. Y desprejuiciar, también, eh. [04]

La *participación de las familias* es otro punto a destacar de sus argumentos. En este sentido señalan la necesidad de buscar alternativas que favorezcan su participación, más allá de la simple colaboración

en actividades puntuales, avanzando en procesos que les otorguen un papel activo en la comunidad educativa si realmente se pretende avanzar en la implementación de procesos inclusivos.

Hay que hacer un cambio vital en este sistema educativo español, que no se ha hecho ni se va a hacer, que es el tema de las familias. Ellos no son como un partido de tenis a los que mandar la mierda de que el niño estudie. No se cómo hay que hacerlo, porque yo como madre no quiero participar en nada, lo he dicho muchas veces, no quiero participar en nada; y yo sé que esto levanta ampollas. Tal y como está funcionando ahora el sistema ¿vale? Entonces no sé cómo hay que hacerlo. Creo que se pierde un material ahí buenísimo. Que no tiene que ser que una madre que tiene el tiempo libre vaya al colegio a hacer un huerto escolar o un rato de tiempo libre, voy a hacer un taller. No, eso no es la educación.... [04]

Al respecto de la “Política de centro” hacen alusión a la necesidad de una modificación de los criterios de asignación de los recursos y señalan la importancia de que el profesorado y los recursos de apoyo especializado se asignen a los centros educativos y no en función de criterios asociados a las etiquetas del alumnado. En esta asignación deben primar las cuestiones relacionadas con la implicación del profesorado en programas de innovación y procesos de mejora, ya que para llevar a cabo estos proyectos se requiere de los tiempos, espacios y recursos suficientes.

Yo es que no quiero poner el énfasis en la dotación de recursos, quiero poner el énfasis en que se permita a los centros dinamizar programas que a veces efectivamente acarrear la necesidad de recursos personales y materiales.....y muchas veces se pone el ojo en que me va a suponer medio PT más. No mira a ver qué programa se plantea, qué objetivos tiene, porque surge la necesidad, o se ve la conveniencia de llevar a cabo.....hacer un análisis más profundo.[05]

Pero es una contradicción lo que plantean ellos de que la atención a la diversidad es para todos, porque entonces tendrían que dotar de recursos personales a los centros en función de programas de actuación, no de individuos con etiqueta, de programas de actuación, y un centro que mueva una serie de programas de actuación, de prevención.. tendría que tener más recursos personales para llevar a cabo. [05]

La acción tutorial resulta un elemento clave para garantizar al alumnado su derecho a recibir una educación de calidad, y es en este sentido en el que plantean las propuestas de mejora, en la necesidad de que se desarrolle un impulso y mejora de estos procesos. Para ello es necesario contar con profesorado bien formado, recursos en el centro suficientes que permitan asignar las tutorías atendiendo a criterios pedagógicos, que el profesorado cuente con dedicación en su horario para desarrollar las tareas propias de la acción tutorial... y que estas no se limiten a aspectos burocráticos, necesarios para el registro y seguimiento de las actuaciones. Pero se requiere ir un paso más allá, si lo que se pretende es favorecer espacios en los que el alumnado se sienta acogido y acompañado. En este sentido, cabe destacar y así se refleja en algún comentario:

Y el segundo, la segunda propuesta sería la de potenciar la acción tutorial: espacios para la acción tutorial. Que yo creo que es una manera de desarrollo de ciertos aspectos, y de acompañamiento, ósea desarrollo de aspectos que van a prevenir problemas y que además es positivo, y luego, por otro lado, el acompañamiento, el acompañamiento de las personas en su proceso educativo que eso yo sí creo que eso

es atender a la diversidad. Acompañar a cada individuo, acompañarle. De acción tutorial en el sentido ese, del acompañamiento. [O3]

Menos burocracia, menos etiquetas y más hacer trabajo y responder a las necesidades concretas, que para eso estamos allí nosotros... para identificarlas, para ver que necesitan. [O3]

6. Semejanzas y diferencias en la opinión del profesorado de orientación educativa respecto a los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros de educación básica

En este apartado se muestra una síntesis de las conclusiones extraídas en torno a las semejanzas y diferencias respecto a las cuestiones que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros de educación básica del Principado de Asturias. Esta síntesis se elaboró a partir de la triangulación de los resultados del análisis cuantitativos y cualitativos de los datos obtenidos en el transcurso de la investigación a través de la aplicación de diversas técnicas de recogida de información.

Del contraste de resultados podemos concluir, en términos generales, que se observan semejanzas en la visión del profesorado de orientación educativa, no detectándose divergencias significativas en su discurso en relación con la técnica empleada y la naturaleza de los resultados obtenidos.

A continuación se extraen las principales conclusiones respecto a las diferencias y semejanzas detectadas. Para facilitar la comprensión, la información se presenta organizada en torno a las categorías de análisis establecidas en el marco de esta investigación.

a) Centro.

Se encuentran semejanzas en la importancia que confieren a que el centro cuente con recursos y plantilla suficiente para atender a la diversidad, estando esta cuestión directamente relacionada, en opinión de los orientadores y las orientadoras. En este sentido, se hace una especial referencia, a la importancia de que los centros cuenten con recursos de apoyo especializados suficientes. Y por el contrario, no contar con recursos supone una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas.

b) Cultura de centro.

En cuanto a la cultura de centro, de la comparación de los resultados se extrae que es un elemento clave en el desarrollo de las prácticas inclusivas. La opinión del profesorado de orientación educativa muestra una opinión positiva en la escala IDEC-O respecto a la respuesta a la diversidad atendiendo la cultura de los centros de educación básica. En este sentido, tanto en los resultados obtenidos del análisis de las preguntas abiertas, como en los grupos de discusión, se identifica como uno de los elementos que favorecen la respuesta a la diversidad. Cabe señalar, que atendiendo a los resultados del análisis de los datos cualitativos también se advierte como una de las cuestiones que más puede dificultar las prácticas inclusivas en los centros, ya que existen retos a superar referidos al marco de valores, la existencia de prejuicios respecto a la diversidad, la necesidad de mejora de los procesos de participación y colaboración entre los miembros de la comunidad educativa; y la necesidad de promover actuaciones para conseguir una participación activa de las familias. Otra de las cuestiones que son señaladas como facilitadoras de la atención a la diversidad es el liderazgo del equipo directivo.

c) Política de centro.

Atendiendo a los resultados del análisis cuantitativo de la Escala IDEC-O podemos concluir que el profesorado de orientación educativa tiene una percepción positiva, en términos generales, sobre cómo se organizan los centros para atender a la diversidad. Estos resultados se encuentran en línea con los obtenidos a través de las preguntas abiertas y los grupos de discusión ya que en ambos se recoge como elemento facilitador. Aunque en un análisis más profundo se observan divergencias respecto a los resultados de la opinión de los y las orientadoras en la escala IDEC-O, en la que se constata una opinión positiva en cuanto a cómo los centros realizan los agrupamientos, organizan los recursos, y ajustan los planes y programas para responder a la diversidad. Por el contrario, estos aspectos son señalados como una dificultad de las conclusiones extraídas a través del análisis de los datos cualitativos en los que se apunta a la falta de recursos y la escasez de tiempos para la coordinación como una de las principales barreras a la hora de atender a la diversidad.

c) Práctica docente.

Los resultados del análisis cuantitativos de los datos obtenidos en la escala IDEC-O ponen en relieve que los orientadores y las orientadoras consideran que las prácticas docentes que se desarrollan en los centros admiten un amplio margen de mejora. Estos resultados se encuentran en

línea con los resultados obtenidos tras el análisis cualitativos en los que también se hace referencia a la limitación que suponen cuestiones como la falta de adecuación de las programaciones docentes, no utilizar metodologías activas, así como materiales y recursos diversos que permita desarrollar respuestas educativas ajustadas. En cuanto a los aspectos que favorecen la atención a la diversidad respecto a la práctica docente se encuentra la colaboración que se establece entre el profesorado del SEO y el profesorado para ajustar la respuesta educativa, siendo el único ítem en el que se supera el grado de acuerdo en la escala Likert, y un aspecto señalado como facilitador en relación con los datos cualitativos.

d) Formación del profesorado.

Existe una convergencia en todos los hallazgos obtenidos del contraste de los resultados en cuanto a que la formación del profesorado supone una barrera para garantizar el derecho del alumnado a recibir una educación de calidad. A partir de la opinión de los orientadores y las orientadoras podemos confirmar que la formación del profesorado para responder a la diversidad dista mucho de alcanzar lo deseable.

e) Evaluación.

En cuanto a la evaluación, cabe señalar que se observa una opinión positiva del profesorado de orientación educativa, en función de los resultados del análisis cuantitativo de los datos obtenidos en la escala IDEC-O, respecto a la coordinación y seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se desarrolla en los centros, y por tanto, que este constituye un aspecto que favorece la atención a la diversidad. Sin embargo, si tenemos en cuenta los resultados cualitativos, indican ámbitos de mejora a este respecto, ya que se ponen de manifiesto carencias.

En relación con los aspectos que dificultan la atención a la diversidad en los centros respecto a la categoría evaluación, todos los resultados apuntan a la falta de la adecuación de las medidas recogidas en la normativa para dar respuesta a todo el alumnado, ya que lo establecido en la normativa para la incorporación a las medidas singulares o los criterios establecidos para contar con recursos de apoyo especializado en los centros hace que parte del alumnado no tenga acceso a las mismas, y por tanto, carezca de la oportunidad de recibir una educación de calidad.

Capítulo 7

Conclusiones y discusión

1. Introducción

En este capítulo se recogen las principales conclusiones del trabajo empírico desarrollado en la secuencia de investigación. Se realiza un contraste de los resultados con estudios e investigaciones a los que se ha hecho referencia a lo largo del marco teórico de este trabajo; y se hace referencia a una serie de limitaciones y futuras líneas de trabajo que servirán de base para la realización de futuras investigaciones.

Por último, se reflejan a modo de síntesis algunas reflexiones consecuencia del trabajo abordado en la presente Tesis Doctoral.

2. Conclusiones

El primer objetivo de la tesis fue diseñar un instrumento “ad hoc”, llamado cuestionario Inclusión, Diversidad y Equidad: cuestionario para orientadores y orientadoras (IDEC-O), que resultase válido y fiable; y que permitiese recoger la opinión del profesorado de orientación educativa sobre la respuesta a la diversidad en centros de educación básica en el Principado de Asturias. Atendiendo a las propiedades métricas de la escala IDECO, se ha elaborado un instrumento válido que muestra que el constructo de respuesta a la diversidad es esencialmente unidimensional. A su vez se trata de un instrumento fiable compuesto por ítems que discriminan entre las distintas percepciones de este profesorado sobre la atención a la diversidad. Sin duda estas buenas propiedades métricas se deben al riguroso proceso de validación que se llevó a cabo a través del estudio Delphi contando con la participación de este profesorado; y tomando como referencia los avances en educación inclusiva recogidos en política educativa a nivel internacional (ONU, 2006; UNESCO, 2015a, UNESCO, 2015b), la conceptualización de la

educación inclusiva recogida en el *Index for inclusion* (2011), la visión empírica aportada desde distintas investigaciones (Arnáiz, 2009; Arnáiz y Azorín, 2014; Arnáiz, Martínez, De Haro, y Escarbajal, 2013; Domínguez y López, 2010; Domínguez, Ferrandis, Grau, y Fortes, 2010; López, y Vázquez, 2016, Moliner, Sales, Traver, y Fernández, 2008; Rodríguez, 2013) y lo dispuesto en materia de inclusión educativa y atención a la diversidad a nivel estatal y autonómico. Dado que el objeto de estudio es la educación básica desde la visión de los servicios especializados de orientación, se tuvieron en cuenta las etapas educativas, las tipologías y características de los centros y los aspectos sociodemográficos y profesionales de la muestra.

En cuanto a las variables que componen la respuesta a la diversidad en los centros se tuvo en cuenta, como ya se ha reseñado, las dimensiones propuestas por Booth et. al (2015) en el *Index for Inclusion* referidas a la cultura de centro, la política de centro y las prácticas docentes. Y se tuvieron en cuenta aspectos referidos a la formación docente (Álvarez, Castro; Campo-Mon, & Álvarez, 2005 Colomero, 2009; Colomera & Pegalajar, 2015; Costelo & Boyle, 2013; Pedalajar & Colomero, 2017; Sales, Moliner, & Sánchez, 2010) y la evaluación (Arnáiz, 2002; Arnáiz, 2009 y Arnáiz et al. 2013; Domínguez & Pino, 2009).

Con respecto al segundo objetivo, que se centró en conocer la opinión de los orientadores y las orientadoras sobre cómo los centros de educación básica del Principado de Asturias responden a la diversidad en las etapas de educación primaria y educación secundaria obligatoria, encontramos una opinión moderadamente positiva respecto a cómo se desarrolla la atención a la diversidad en nuestra comunidad.

Haciendo un análisis de las variables que componen el constructo de atención a la diversidad se encuentra una opinión positiva en cuanto a la cultura de centro, con aspectos de mejora como es la participación de las familias. En cuanto a la categoría política de centro también se han obtenido valoraciones positivas, que tienen que ver con el papel positivo de los equipos directivos en cuanto a la organización del centro para responder a la diversidad en cuestiones como la gestión de los espacios y recursos, la organización de los agrupamientos atendiendo a criterios heterogéneos, la gestión de las medias de atención a la diversidad y la adecuación de los planes y programas. No obstante, se encuentran aspectos mejorables como una escasa dinamización de la CCP.

Por lo que respecta a cuestiones de práctica docente, se obtienen puntuaciones por debajo del grado de acuerdo en la mayoría de los ítems, lo que implica que existe un amplio margen de mejora en asuntos como la utilización de metodologías que respondan a la diversidad y la utilización de materiales y recursos diversos. El único ítem que es valorado positivamente por los orientadores y las orientadoras es el referido a la solicitud de asesoramiento de los servicios especializados de orientación por parte del profesorado, lo que implica un reconocimiento a la tarea que estos realizan en los centros en la materia objeto de estudio. La misma tendencia la encontramos en la categoría referida a la formación del profesorado en la que se obtienen puntuaciones por debajo del acuerdo en todos los ítems, esto pone de manifiesto como ya se ha venido señalando que es la formación docente es una cuestión a revisar si se pretende avanzar en los procesos inclusivos.

Por último, los resultados obtenidos en la categoría de evaluación muestran una valoración positiva en los aspectos relativos a la contribución de las medidas de atención a la diversidad respecto a la mejora de los resultados del alumnado, encontrando que estas influyen positivamente no solamente en lo referido a aspectos meramente curriculares, sino también que tienen efectos positivos en aspectos como la autoestima. Sin embargo, en cuanto a la adecuación normativa, se advierten limitaciones respecto a estas medias, ya que la rigidez de ciertos criterios impiden que estas sean accesibles para el conjunto del alumnado, y de manera específica, en el caso de los más vulnerables.

Entre las etapas de educación primaria y secundaria se encuentran resultados que muestran diferencias estadísticamente significativas. En concreto se obtienen una mejor valoración de la atención a la diversidad en la etapa de educación secundaria. El análisis detallado de las puntuaciones obtenidas en los ítems muestra esta misma tendencia, a excepción de dos ítems que forman parte de la categoría *política de centro* referidos a los protocolos que existen en el centro para recoger medidas de atención a la diversidad y los horarios de coordinación en el centro.

El tercer objetivo era analizar si existe relación entre la opinión respecto al constructo “Respuesta a la atención a diversidad en la educación básica”, variables sociodemográficas y profesionales de la muestra y variables referidas al centro. En cuanto a las variables sociodemográficas no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función

de la edad, sexo y tipo de estudios. Por lo que respecta a variables profesionales, controlando los años de experiencia en orientación y la edad, se encuentra una relación estadísticamente significativa y positiva entre los años en el centro y la percepción de la atención a la diversidad. De igual forma también se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre trabajar en un servicio interno o externo, de forma que se obtienen puntuaciones más altas entre los profesionales de la orientación que forman parte de la plantilla docentes de los centros educativos. Con respecto al efecto de desempeñar puestos en equipos directivos, se encuentra una tendencia a una valoración más positiva de la atención a la diversidad si se ha desempeñado un cargo directivo. En relación con lo anterior, sí se encuentran diferencias estadísticamente significativas en cuanto a desempeñar un cargo en un servicio especializado de orientación. En concreto, aquellos profesionales que no desarrollan un cargo de coordinación de unidad de orientación, jefatura de departamento de orientación o de dirección de equipo de orientación educativa puntúan significativamente menos que aquellos que sí lo desempeñan. Por último, cuando los centros participan en programas institucionales o desarrollan programas de formación e innovación, se encuentra una visión más positiva de la respuesta a la diversidad en los centros.

Respecto al cuarto objetivo (detectar aquellos aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad atendiendo a la opinión de los orientadores) se ha constatado que los aspectos que más facilitan son aquellos relacionados con la cultura de centro, sobre todo los relacionados con un marco de creencias asentado en valores inclusivos y de respeto a la diversidad. Así mismo, también se hace referencia a la importancia de la colaboración y participación de la comunidad educativa. Otra cuestión de alcance es la referida al liderazgo de los equipos directivos como un aspecto que favorece los procesos inclusivos. Respecto a las cuestiones que suponen una barrera para la respuesta a la diversidad se contemplan las creencias segregadoras que aún se encuentran implícitas en parte del profesorado y que suponen una gran limitación. También se señala la escasez de recursos, tiempos y espacios como un hándicap a la hora de organizar en los centros respuestas ajustadas a la diversidad del alumnado. En este sentido se plantea como una dificultad el no contar en el centro con recursos de apoyo especializado en el centro como los maestros de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, y orientación educativa. Para finalizar, cabe señalar que la inadecuada formación del profesorado en aspectos metodológicos para responder a la diversidad, así como el desconocimiento de la normativa como una de las principales dificultades.

En línea con lo expuesto, las propuestas de mejora que se realizan se centran en esta última cuestión, la necesidad de implementar mejoras en los procesos formativos de los y las docentes con objeto de promover una sensibilización y formación específica que les permita abordar el reto que supone la diversidad en su día a día. Igualmente se manifiesta la necesidad de avanzar en el ámbito de la práctica docente a través de la utilización de metodologías activas, el fomentar el trabajo en equipo y colaborativo entre el profesorado y el contar con recursos adecuados y suficientes para poder organizar una respuesta que se adecue a la diversidad.

La opinión de las expertas se encuentra alineada con las expuestas conclusiones expuestas anteriormente, detectándose en general las mismas referencias sobre aquellos aspectos que facilitan y dificultan la atención a la diversidad en los centros. Estas hacen un especial hincapié, entre los aspectos que facilitan la atención a la diversidad, en los relacionados con la cultura de centro, planteando la participación de las familias como un aspecto clave. También exponen la necesidad de compartir un marco de valores y creencias que respete la cultura de la diferencia. Otra cuestión en la que inciden es la importancia de la colaboración con agentes y entidades comunitarias para poder ofrecer respuestas coordinadas, siendo esto de gran relevancia en el caso del alumnado y las familias más vulnerables. También apuntan al liderazgo del equipo en la organización de las medidas de atención a la diversidad, haciendo una mención especial a la importancia de la colaboración de estos con los servicios especializados de orientación. Otro aspecto de relevancia en su decurso es el referido a la autonomía de centro en la búsqueda de la flexibilización y contextualización de las actuaciones.

En cuanto a las barreas, la cultura de centro vuelve a ser un tema central, señalando de nuevo la importancia de un marco de valores inclusivo, junto con la importancia del trabajo en equipo, especialmente entre el profesorado, siendo esta una de las carencias más importantes. Respecto a la política de centro señalan la rigidez del sistema y la parcelación en materias como una limitación a la hora de promover innovaciones en la práctica docente. Otra de las cuestiones que plantean es la inadecuada formación psicopedagógica del profesorado y cuestiones relativas a la identidad y profesión del docente.

Respecto a las propuestas de mejora ponen el foco en la necesidad de repensar el modelo de formación docente, tanto en su componente de formación inicial, como en los procesos de

actualización. Un aspecto de interés al que hacen referencia es la necesidad de que el cambio y la sensibilización en valores inclusivos debe de ir acompañado de una mirada que sobrepasa los muros de la institución escolar, en el que se implique de manera directa a la comunidad educativa y a la sociedad en general. Así como la búsqueda de iniciativas que ahonden en procesos que favorezcan una participación real de las familias. Igualmente apuntan la necesidad de que sean los centros los que cuenten con recursos de apoyo especializados suficientes y que estos no se asignen en función de criterios asociados al etiquetado del alumnado. Para finalizar, la acción tutorial es considerada por las expertas como un elemento clave para garantizar una educación de calidad haciendo un especial hincapié en la tarea de acompañamiento y soporte de las personas en su proceso educativo.

En cuanto al objetivo cinco, orientado a detectar las semejanzas y diferencias a través del contraste de los datos obtenidos en la secuencia de investigación, cabe señalar que en términos generales, las aportaciones obtenidas son congruentes con independencia de la técnica de recogida de información empleada. Por ello, como conclusión pasamos a señalar variables relevantes en los que el profesorado de orientación educativa se centra al plantear aspectos que facilitan y/o dificultan el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros. Estas son:

- Cultura y actitud hacia la diversidad tanto en la escuela, como en la sociedad en general.
- Recursos de apoyo especializado.
- Cultura de participación y trabajo en equipo en los centros.
- Liderazgo inclusivo de los equipos directivos.
- Autonomía de centro que permita flexibilizar y contextualizar su organización.
- Metodologías activas para responder a la diversidad.
- Formación del profesorado.
- Normativa adecuada para responder a la diversidad.
- Colaboración de los servicios especializados de orientación y el profesorado para ajustar las respuestas educativas.

3. Discusión

Una vez expuesta las conclusiones a través de los cinco objetivos planteados, este apartado se centra en contrastar los resultados encontrados con los de otras investigaciones.

En primer lugar este trabajo profundiza en el conocimiento, aportando evidencias empíricas, del constructo de respuesta a la diversidad en los centros de educación básica y a través de una escala altamente fiable. Disponer de este instrumento nos permite obtener información contextualizada sobre las prácticas que acontecen en la realidad educativa procedente de informadores claves en esta materia. Implicar de manera directa a los orientadores/as en el proceso de diseño del instrumento no solo ha propiciado un proceso de reflexión sobre su práctica y lo que acontece a los centros, sino que también ha permitido que manifestaran que la experiencia ha mejorado sus competencias en el ámbito de la investigación educativa.

En segundo lugar, con respecto a la percepción que tiene el profesorado de orientación educativa sobre las medidas de atención a la diversidad, se pone de manifiesto que aún existe un largo camino por recorrer, ya que se han obtenido resultados solamente cercanos a un ligero acuerdo en cuestiones básicas que deberían estar presentes en la realidad educativa para garantizar el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad. Estas conclusiones se encuentran en consonancia con los resultados de Arnáiz et al. (2014); Ferrandis et Al., (2010); Moliner et al., Torres y Fernández (2015) en los que se observa una actitud favorable hacia la diversidad. a la vez que se identifican aspectos de mejora en el camino hacia la inclusión siendo los más relevantes la implícita de mentalidad segregadora (e.g. Domínguez & López, 2010; Torres & Fernández, 2015; Vázquez y López; 2017) y la inadecuación formación en la materia (e.g. Azorín, 2016; Domínguez & López, 2010; Ferrandis et Al., 2010; Moliner et al., 2008; Torres & Fernández, 2015).

En tercer lugar, hay variables de atención a la diversidad que son valoradas de forma positiva relativas a la cultura de centro, a políticas y evaluación. Mientras que otras variables presentan márgenes de mejora relativos referidos a la práctica docente y mejoras en formación en consonancia con lo expuesto por Moliner et al. 2008 que señala que son dos factores fundamentales en los que es necesario acometer una mejora sustancial. En concreto estos aspectos están en consonancia con los aportados por Domínguez et al. (2010) que destacaban aspectos a mejorar como flexibilidad metodológica, recursos técnicos, materiales y humanos específicos; e insuficiente formación y atención. Esto induce a pensar que los centros educativos y los docentes de educación secundaria han progresado respecto a las limitaciones planteadas por Echeita y Verdugo (2005) relativas a la formación inicial del profesorado de esta etapa y a la

herencia en la concepción organizativa y curricular como etapa preparatoria para una formación postobligatoria. En esta línea son los resultados obtenidos por Vázquez et al. (2017) sobre el diagnóstico de la evaluación en la diversidad en Galicia que mostraban una percepción positiva de los orientadores en el camino de la inclusión, aunque advirtiendo que en los centros se mantiene la segregación en cuanto a los agrupamientos y lo específico frente a lo ordinario.

De acuerdo con Vélaz-de-Medrano et al. (2012), se considera la necesidad de seguir profundizando en variables vinculadas a los contextos escolares en los que los orientadores prestan servicio, para contemplar un análisis más amplio sobre cómo difieren los resultados en relación a otras variables (e.g. cultura de centro, servicio de orientación externo o interno, unipersonal o multiprofesional, dinámicas organizativas y de coordinación). En este sentido, este trabajo presenta una visión original de la atención a la diversidad porque se centra en el profesorado de orientación y porque compara las dos etapas educativas de la educación básica. Ambos aspectos no son encontrados con frecuencia en investigaciones porque bien se centran en la opinión de docentes y no en profesorado especializado en atención a la diversidad; y suelen centrarse en sólo una etapa.

La identificación de diferencias en cómo los centros responden a la atención a la diversidad en función de la etapa (EP y ESO) y las valoraciones más altas encontradas en secundaria, están en la línea con los resultados obtenidos por Ferrandis et al. (2010) en la etapa de secundaria, ya que muestran un avance respecto a la incorporación de metodologías activas, y consideran positivamente el asesoramiento del DO, el conocimiento de las medidas y la legislación que regula la incorporación y los planes y programas, y señalan como puntos débiles los recursos de apoyo y la formación docente en la materia, coincidentes con los obtenidos en este trabajo y con las evidencias aportadas en el estudio de Pegalajar & Colomero (2015) en el que los y las docentes manifiestan su insatisfacción con la formación recibida para atender a la diversidad.

Los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en los centros pivotan sobre elementos centrales que ocupan el discurso de estos profesionales cuando se les pregunta acerca de estas cuestiones. El primero de ellos se refiere a la cultura de centros, el cual incluye el liderazgo del equipo directivo. En este sentido, autores como Donato et al. (2014) señalan que para promover la inclusión es imprescindible un liderazgo con permanencia, compromiso y estilo democrático. Estos autores, junto con Moliner et al. (2008), también señalan como

facilitadores, en consonancia con nuestros resultados, la necesidad del trabajo y la colaboración de los equipos docentes. Las creencias segregadoras se encontraron que persisten y que dificultan la atención a la diversidad, lo que implica como señalan Domínguez et al. (2016) que existe una falta de coherencia en el planteamiento de la atención a la diversidad: las políticas educativas defienden valores inclusivos, sin embargo en las medidas, la cultura, las prácticas docentes, etc, subyacen aún principios de integración. En segundo lugar, en cuanto a las políticas de centro encontramos dificultades acordes con las planteadas por Torres y Fernández (2015), los cuales señalan que existen dificultades de índole organizativo y pedagógico respecto a la organización de centro, así como escasez de recursos. En este sentido, Arnáiz et al. (2014) destacan como un aspecto clave la necesidad de ampliar los tiempos y espacios de coordinación. En tercer lugar, en la práctica docente encontramos aspectos mejorables similares a los encontrados por Donato et al. (2014) y Torres y Fernández (2015), los cuales apuntan a la necesidad de poner el foco en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En concreto, Moliner et al. (2008) señalan como facilitadores que la organización de la docencia debe atender a la pluralidad de intereses, motivaciones y necesidades. En este sentido un facilitador para llevar a cabo una respuesta docente ajustada es el asesoramiento que realiza el departamento de orientación, como plantea Ferrandis et al. (2010). En cuarto lugar, la formación es uno de los principales ámbitos de mejora, hecho que se encuentra en la mayoría de los trabajos consultados (e.g. Pegalajar et al. 2017; Moliner et al., 2008; Ferrandis et al., 2010). En quinto lugar, con respecto a la evaluación, nuestros resultados coinciden con los encontrados por Ferrandis et al. (2010), el cual señala que el profesorado aplica las medidas recogidas en la norma pero hacen referencia a la falta de adecuación de las mismas.

4. Limitaciones

Este estudio es necesario contemplarlo a la luz de una serie de limitaciones. Entre ellas, el hecho de formar parte de la realidad objeto de estudio al estar directamente implicada debido a mi trayectoria profesional. Esto hace que existan planteamientos subjetivos que van a influir de algún modo en la investigación. Pero también es cierto que el conocer la realidad a estudiar desde la práctica educativa permite realizar otro tipo de planteamientos, que la enriquecen. Por tanto, en función de cómo se considere podrá ser visto bien como una limitación, o como un valor añadido.

Otra de las limitaciones son los escasos estudios empíricos dirigidos a recoger de manera específica la percepción del profesorado de la orientación educativa y la ausencia de estudios que comparen ambas etapas. A su vez, es necesario hacer un análisis de la realidad contextualizada considerando aspectos y variables relativas a cómo los centros educativos responden a la diversidad (e.g. cultura, tamaño, recursos), estructura del Servicio de Orientación (e.g. interno o externo al centro), y a variables sociodemográficas y profesionales; así como contar con la opinión de otros agentes que forman parte de la realidad educativa y comunitaria para poder realizar una triangulación de los resultados obtenidos. El tamaño de la población supone también otra limitación ya que resulta complejo obtener una muestra significativa que permita generalizar los resultados obtenidos a través de pruebas inferenciales. No obstante, la implementación de un enfoque mixto cuantitativo y cualitativo, a pesar de que supone el reto de sintetizar resultados que provienen de dichos enfoques, permite obtener una visión más completa de la complejidad que subyace respecto al objeto de estudio.

5. Recomendaciones para futuras investigaciones

El instrumento diseñado y validado (IDEC-O) permite recoger información sobre cómo se responde a la diversidad en los centros y puede ser utilizado como instrumento de autoevaluación y para afrontar estudios de carácter longitudinal.

Se plantea como prospectiva la adaptación y validación del instrumento para recoger las voces de todos los agentes de la comunidad educativa (alumnado, familias, personal no docente), agentes comunitarios, y administración educativa (e.g. inspección y asesores) a fin de contar con una visión más amplia de la realidad. Asimismo, podría utilizarse la escala como instrumento de autoevaluación y reflexión sobre la respuesta a la diversidad en los centros, para servir como punto de partida en la implementación de planes de mejora e innovación educativa. A nivel metodológico también se plantea completar los resultados con un enfoque cualitativo que permita profundizar en las cuestiones planteadas, trabajar en la adecuación del instrumento al resto de enseñanzas para conocer en qué medida se garantiza el derecho del alumnado al acceso, permanencia y aprendizaje a lo largo de la vida, y ampliar el estudio a otras Comunidades Autónomas.

De todo ello podemos concluir que el camino hacia la inclusión no resulta un proceso fácil, por lo que es preciso continuar en la reflexión sobre los procesos y potenciar las buenas prácticas que se están desarrollando en los centros educativos.

Referencias Bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). *Necesidades educativas especiales en Europa*. Recuperado de https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_es.pdf
- Aguerrondo, M. (1996). *La escuela como organización inteligente*. Argentina: Troquel.
- Aguilar, S., & Barroso, J.M. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (47), 73-88.
- Ainscow, M; Booth, T; Dyson, A., & otros (2006). *Improving schools. Deloping Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Ainscow, M. (2001). Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Notas y referencias bibliográficas. Recuperado de http://www.google.cl/search?hl=es&q=mel+ainscow&btnG=Buscar&meta=lr%3Dlang_es.
- Ainscow, M. (2005). *La mejora de la escuela inclusiva*. Cuadernos de Pedagogía, 349, 78-83.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A., & Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Álvarez, M., & Bisquerra, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Madrid : Wolters Kluwer.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington D.C.: Author.
- American Psychological Association, APA (2010). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. Washington: APA.
- American Psychological Association, APA. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6ª Edición). Washington: American Psychological Association, 2010.

- Arnáiz, P. (1999). Currículum y atención a la diversidad. En Yerdugo, M. A. y Jordán, B. *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (pp. 39-62). Salamanca: Amarú.
- Arnáiz, P. (2002). La integración de las minorías étnicas: Hacia una educación intercultural. http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Pilar_Arnaiz_S_nchez.pdf.
- Arnaiz, P. (2003.) *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnáiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación curricular*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Arnáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación* (349), 203-223.
- Arnáiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 1(30), 25-44.
- Arnáiz, P. & Azorín, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación* (67), 227-245.
- Arnáiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
- Arnáiz, P., Martínez, R., De Haro, R., & Escarbajal, A. (2013). Anlysis of measures for attention to diversity in compulsory secondary education: The case of the Region of Murcia, Spain. *Journal of Research in Special Educational Needs* (13), 189-197.
- Arnáiz, P., & Azorín, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista colombiana de educación* (67), 227-245.
- Azorín, C. M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1043-1060. doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Azorín, C. M., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Bank-Mikkelsen, N. (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero*, 37, 16- 21.

- Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido?. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>
- Biencinto, Ch., González, C., García, M., Sánchez, P., & Madrid, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-36. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_4.htm
- Bolívar (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Revista digital de contenidos educativos*, (1), 4-32.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-39.
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5555/5974>.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools (3ª ed.)*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index para la inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Bristol: CSIE.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Muñoz, Y., & Echeita, G. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Nueva edición revisada y ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Muñoz, Y., & Echeita, G. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Nueva edición revisada y ampliada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Bracho, T., & Hernández, J. (2009). Equidad educativa: avances en la definición del concepto. Comunicación presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz (México). Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/po nencias/1852-F.pdf.

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Buendía E., & Berrocal L. E. (2001). La Ética de la Investigación Educativa. *Ágora digital*, 1. 82-94.
Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/6606>
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Anaya.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Teoría*, 14(1), 61-71.
- Cobos, A. (2008). La construcción del perfil profesional de los orientadores y orientadoras en educación. Las competencias profesionales requeridas para el momento actual. *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 19(3), 334-338.
- Colomero, M. J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82.
- Colomero, M. J., & Pegalajar, M. C. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento. *Estudios sobre Educación*, 29, 156-189.
- Costelo, S., & Boyle, C. (2013). Pre-Service Secondary Teacher's Attitudes Towards Inclusive Education. *Australian Journal of teachers Education*, 38(4).
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*. Principado de Asturias, de 29 de diciembre de 2014, núm. 299, pp. 1-14.
- Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*. Principado de Asturias, de 30 de junio de 2015, núm. 150, pp. 1-521.

- Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias. *Boletín Oficial del Principado de Asturias*. Principado de Asturias, 30 de agosto de 2014, núm. 202, pp. 1-414.
- Delgado, P. (2014). *Competencias docentes para la atención a la diversidad: investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras*. Tesis doctoral, Universidad de Alicante. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/40509/1/tesis_paz_delgado.pdf.
- Delors, J.(1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. España: Grupo Santillana de Ediciones.
- Delval, J. (1983). *Crecer y pensar*. Barcelona: Laia.
- Domínguez, J., & Pino, M. (2009). Evaluación de las medidas de atención a la diversidad en la educación primaria en Galicia: impacto escolar, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 123-134.
- Domínguez, J., & 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.
- Domingués, J., López, A., & Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula abierta* , 44 (2), 70-76.
- Donato, R., Kurlat, M., Padín, C., & Rusler, V. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. https://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf.
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Gerardo_Echeita/publication/39211945_Perspectivas_y_dimensiones_criticas_en_las_politicas_de_atencion_a_la_diversidad/links/00b495184fb1022982000000.pdf.
- Echeita, G. (2010). *Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación en educación secundaria*. Madrid: Universidad Autónoma.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. (2016). ¿Mirando el futuro con optimismo?. *Congrés d'Educatió Inclusiva*. Valencia.

- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Echeita, G., & Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *SIGLO CERO. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 36 (1) (213), 5-12.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie55a03.pdf>.
- Essomba, M. A. (2003). *Els discursos sobre atenció a la diversitat en la comunitat educativa a Catalunya*. UAB (Tesi Doctoral).
- Faul, F. (2012). *G*POWER* (Version 3.1.5.) [Programa Estadístico]. Germany: Universitat Kiel.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Redie, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(15). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>.
- Fernández, M. (1999). La escuela como organización: agregado, estructura y sistema. *Revista de Educación*, 320, 255-267.
- Ferrandis, M. V., Grau, C., & Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Formichella, M. (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Educación*, 1 (35), 1-36. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Maria_Formichella/publication/280742629_Analisis_del_concepto_de_equidad_educativa_a_la_luz_del_enfoque_de_las_capacidades_de_Amartya_Sen/links/55c52ec208aea2d9bdc399a0/Analisis-del-concepto-de-equidad-educativa-a-la-luz-del-enfoque-de-las-capacidades-de-Amartya-Sen.pdf.
- Freixa, M. (1993). *Familia y deficiencia mental*. Salamanca: Amarú.
- Gairín, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: Muralla.

- Gairín, J.(1999). Estadios de desarrollo organizativo de la organización como estructura a la organización que aprende, .En Ortega, J. A., Lorenzo, L. & Corchón, E. (Coords.) *Enfoques comparados en organización y dirección de instituciones educativas: una mirada a la realidad educativa iberoamericana desde Andalucía Organización de Instituciones* (vol. 1, pp. 47-92). Granada: Grupo editorial universitario.
- García, E. (2003). La Formación de Profesionales para la Educación Inclusiva. Montevideo. Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_profesionales_educacion_inclusiva_teske.pdf.
- García, M., García, D., García, N.; Biencinto, Ch.; Asensio, I., & Mafokozi, J. (2007). *Análisis diferencial de la problemática generada por los altos índices de alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Universidad Complutense.
- Gil, J. (1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza*, 10-11. 199-214. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/16848>
- Gómez, I. (2012). *Dirección escolar y atención a la diversidad: rutas para el desarrollo de una escuela para todos*. Memoria de Grado, Facultad de Educación de la Universidad de Huelva. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5435/Direccion_escolar_y_atencion_a_la_diversidad.pdf?sequence=2.
- Grau, C. (2008). *Normativa española sobre atención a la diversidad*. Universitat de València. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/48239/normativa%20espa%F1ola%20sobre%20atenci%F3n%20a%20la%20diversidad.pdf?sequence=1>.
- Greñas, M. (Coord). (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de formación del profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Haladyna, T., Downing, S., & Rodríguez , M. (2002). A review of multiple-choice item-writing guidelines. *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309-334.
- Hargreaves, A. (1998). Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna. *Kikirikí*, 49(9). http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_6.htm.
- Jiménez-Rodrigo, M. L., & Guzmán-Ordaz, Raquel. (2016). Definiendo a los otros: relatos académicos sobre la diversidad en la escuela. *Convergencia*, 23(71), 13-39.

- Jiménez, D. (2004). *Un estudio sobre el nivel de desarrollo educativo, social y emocional alcanzado por alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a retraso mental, escolarizados en Institutos de Educación Secundaria de Madrid*. Tesis Doctoral inédita. UAM.
- Jiménez, D. (2004). *Un estudio sobre el nivel de desarrollo educativo, social y emocional alcanzado por alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a retraso mental, escolarizados en Institutos de Educación Secundaria de Madrid*. Tesis Doctoral inédita. UAM.
- Jomtien, Tailandia. (1990, 5 al 9 de marzo). *Declaración Mundial sobre educación para todos*. Recuperado de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>
- Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos. Boletín Oficial del Estado. *Jefatura del Estado*, de 30 de abril de 1982, núm. 52, pp. 1982-9983
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, de 4 de octubre de 1990, núm.238, pp. 28927-28942
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. España, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858- 97921.
- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado. España, núm. 106, de 4 de mayo de 2016, pp. 17158- 17207.
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A. & Tomás, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169.
- López-Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XX1*, 21(1), 17-40. doi: 10.5944/educXX1.15536
- López, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1170-1175.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., & Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas educativas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Mariño, C. (2012). Análisis de los servicios de orientación educativa en España. *Innovacion Educativa*, (22), 217-228

- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa. Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/3089>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5 ed.). Pearson: Madrid.
- Menéndez, C (2018). *Culturas, políticas y prácticas inclusivas a debate: un análisis de especialistas en respuesta a la diversidad de Educación Infantil y Primaria en el Principado de Asturias*. Trabajo Fin de Máster (U. D. Oviedo, Ed.) Oviedo, Principado de Asturias, España.
- Ministerio de Educación, Gobierno de España (2017). *Principios y fines de la educación*. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/externo/centros/jacintobenavente/es/pdf/loe/principios_fines.pdf
- Miranda, M. (2013). La atención a la diversidad en la ESO: una mirada desde la orientación educativa (TFM). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10651/18346>
- Miranda, M., Burguera, J. L., & Arias, J. M. (2015). La atención a la diversidad en los centros de secundaria: diseño y propiedades de un cuestionario de opinión dirigido a orientadores. En *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 103-112). Cádiz: Asociación Interuniversitaria de investigación Pedagógica -AIDIPE-, 2015.
- Moliner, O., Sales, A., Traver, J. A., & Fernández, 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.
- Moreno, R., Martínez, R., & Muñiz, J. (2006). New guidelines for developing multiplechoice items. *Methodology: European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences* 2(2), 65-72. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/1614-2241.2.2.65>
- Muñiz, J. & Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Muñoz, J.M., Casar, L. S., & Abalde, E. (2007). El “contexto y las “metas y objetivos” como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios. *RELIEVE*, 13(2). 235-261. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_6.htm

- Muntaner, J. J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4(1), 1-19.
- Muntaner, J., Rosselló, M., & De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1 Marzo), 31-50.
- Novak, J. (1988). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza Universidad.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill
- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del sentido ético. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 62-78. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/4704/5139>
- Orden ECD/563/2016, de 18 de abril, por la que se modifica la Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, de 20 de abril de 2016, núm. 95, pp. 26679-26681.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, de 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.
- Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla. Boletín Oficial del Estado. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, de 6 de abril de 2010, núm. 83, pp. 31332-31380.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2000). *Declaración Mundial sobre educación para todos*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/efa2000jomtien.htm>.
- Organización de las Naciones Unidas (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Organización de las Naciones Unidas (diciembre, 2006). *Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York, EE.UU.: Sede de las Naciones Unidas.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015a). *Replantear la Educación ¿Hacia un bien común mundial?*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015b). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Recuperado de <http://www.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. New York: WCEFA.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Adoptada por la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativa*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135469s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativa*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001354/135469s.pdf>.
- Ortiz, M. C. (2000). *Hacia una educación inclusiva. La educación especial ayer, hoy y mañana*. Siglo cero, 31(1), 5-11.
- Paz, M. D. (1996). *Validez*. En J. Muñiz (Ed.), *Psicometría* (pp. 51-103). Madrid: Universitas.
- Pegalajar, M. C., & Colomero, M. J. (2017). *Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 19(1), 84-97.

- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de 3 de enero de 2015, núm. 3, pp. 169-538.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, de 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 1-54.
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad*, de 3 de diciembre de 2013, núm. 289, p.p. 95635-95673
- Reckcase, M. D. (1979). Unifactor latent trait models applied to multifactor tests: result and implications. *Journal of education Statistics*, 4(3), 207-230
- Rodríguez, A. M. (2013). Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis Comparativo de los Planes de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 6(3), 41-66.
- Rodríguez, G., Gómez, J., & Gil, J. (1996). *Métodos de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE.
- Sales, A., Moliner, O., & Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.
- Sánchez-Santamaría, J. & Ballester, M. G. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 85-104.
- Sánchez-Teruel, D., & Robles, M^a. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.
- Santos, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza
- Servicio de Alumnado, Orientación y Participación educativa (2008). *Medidas de atención a la diversidad*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias.
- Simón, C., & Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez, L. Torrego, y (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Simón, C., & Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez, L. Torrego, y (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Susinos, T., & Rodríguez, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70(25,1), 15-30.
- Torres, J. A., & Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391>
- Vázquez E., & López, E. (2017). El diagnóstico en la diversidad desde la perspectiva de la orientación en secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 0(11), 096-100.
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares, A., López-Martin, E., & Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares. Estudio empírico en nueve Comunidades Autónomas. *Revista de Educación*. Nº extraordinario. 261-292.
- Walzer, M. (1993) *Las esferas de la justicia: Una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica

Índice de Tablas

Tabla 1. Definición de objetivos generales y específicos de la investigación	25
Tabla 2. Leyes de integración escolar en diversos países	34
Tabla 3. Definiciones de inclusión	36
Tabla 4. Definiciones de educación inclusiva, por Florian (2005) y Ainscow et al. (2006)	39
Tabla 5. Perfil del profesorado para la inclusión: competencias y valores asociados.	45
Tabla 6. Políticas de equidad educativa	46
Tabla 7. Medidas de atención a la diversidad en Educación Primaria	70
Tabla 8. Medidas de atención a la diversidad en la etapa de educación secundaria obligatoria	71
Tabla 9. La organización como sistema	74
Tabla 10. Valores inclusivos	86
Tabla 11. Estructuras de orientación educativa por comunidades autónomas	97
Tabla 12. Síntesis de las competencias docentes y sus diversos elementos	112
Tabla 13. Definición de objetivos generales y específicos de la investigación	132
Tabla 14. Población de orientadores y orientadoras en centros que imparten la EP y/o la ESO	139
Tabla 15. Participación según SEO y tipología de centro	140
Tabla 16. Definición de las dimensiones y descriptores.	145
Tabla 17. Estructura del cuestionario inicial “La opinión del Profesorado de Orientación Educativa de la atención a la diversidad en la ESO”	147
Tabla 18. Variables: definición y operativización	148
Tabla 19. Resumen de ítems “no válidos” y “válidos”	153
Tabla 20. Resultados ítems “no válidos”, ítems “válidos respecto a un criterio” e ítems “válidos en ambos criterios”	154
Tabla 21. Valoración ítems estudio Delphi. Porcentaje de respuesta y sugerencias de redacción de ítems.	155
Tabla 22. Valoración de los ítems sugeridos	157
Tabla 23. Estructura del cuestionario IDEC-O	158
Tabla 24. Guion de los grupos de discusión	164
Tabla 25. Cargas factoriales de los ítems de la escala de IDEC-O.	173
Tabla 26. Estadísticos descriptivos de los ítems que conforman el IDEC-O	175
Tabla 27. Estadísticos descriptivos de los ítems “Cultura de centro”	178
Tabla 28. Estadísticos descriptivos de los ítems “Política de centro”	179
Tabla 29. Estadísticos descriptivos de los ítems “Prácticas docentes”	180
Tabla 30. Estadísticos descriptivos de los ítems “Formación docente”	181
Tabla 31. Estadísticos descriptivos de los ítems “Evaluación”	182
Tabla 32. Estadísticos descriptivos y significación por el tipo de etapa en cada ítem que compone la escala IDEC-O	184
Tabla 33. Estadísticos descriptivos de la variable edad	187
Tabla 34. Distribución de los participantes en la variable sexo	187
Tabla 35. Distribución de los participantes en la variable Titulación	188
Tabla 36. Distribución de los y las participantes en la variable experiencia en orientación.	189
Tabla 37. Distribución de la muestra respecto a la variable años de antigüedad en el centro	190

Tabla 38. Distribución de los participantes en la variable tipo de servicio	191
Tabla 39. Distribución de los participantes en la variable equipo directivo	192
Tabla 40. Distribución de los participantes en la variable cargo en SEO	193
Tabla 41. Estadísticos descriptivos de la variable alumnado con NEAE	194
Tabla 42. Distribución de los participantes en la variable recursos en el centro	195
Tabla 43. Distribución de los participantes en la variable formación en el centro en atención a la diversidad	196
Tabla 44. Distribución de los participantes en la variable contrato programa	197
Tabla 45. Distribución de los participantes en la variable programas institucionales	198
Tabla 46. Distribución de los participantes en la variable formación en centros	198
Tabla 47. Número de segmentos codificados por subcategorías: aspectos que favorecen la AD	202
Tabla 48. Citas textuales: opinión del profesorado de orientación educativa aspectos favorecen a la diversidad	204
Tabla 49. Número de segmentos codificados por subcategorías: aspectos dificultan la AD	206
Tabla 50. Citas textuales: opinión del profesorado de orientación educativa aspectos dificultan la atención a la diversidad	208
Tabla 51. Número de segmentos codificados por subcategorías: propuestas de mejora	211
Tabla 52. Citas textuales: opinión del profesorado de orientación propuestas de mejora	213
Tabla 53. Frecuencia y porcentaje de segmentos codificados aspectos favorecen la atención a la diversidad	215
Tabla 54. Frecuencia y porcentaje de segmentos de código: aspectos que dificultan la atención a la diversidad	218
Tabla 55. Frecuencia y porcentaje de segmentos de código: propuestas de mejora para atender a la diversidad	220

Índice de Figuras

Figura 1. Principios que orientan la respuesta a la diversidad en la educación básica en el Principado de Asturias	68
Figura 2. Consecuencias de la aplicación de la organización escolar inteligente en el sistema educativo	77
Figura 3. Modelo ecológico-sistémico de Bronfenbrener	83
Figura 4. Diferencias entre la escuela basada en la integración y la escuela basada en la inclusión	88
Figura 5. Caracterización de la orientación en el Principado de Asturias	99
Figura 6. Niveles de intervención	100
Figura 7. Secuencia de investigación	137
Figura 8. Participación en el estudio por localidades y tipo de SEOP en Educación primaria	141
Figura 9. Participación en el estudio por localidad y tipo de centro que imparte la ESO	141
Figura 10. Participación en el estudio por localidad y tipo de centro que imparte la educación básica	142
Figura 11. Fases y tareas del estudio Delphi	151
Figura 12. Resumen resultados del proceso de validación de la escala Likert.	158
Figura 13. Versiones del IDEC-O adaptadas a las distintas etapas y tipologías de centros.	159
Figura 14. Fichas de los grupos de discusión	163
Figura 15. Tratamiento de los datos cualitativos	168
Figura 16. Resultados obtenidos en la investigación	169
Figura 17. Gráfico de sedimentación del Análisis Factorial Exploratorio	173
Figura 18. Rangos promedios en la escala IDEC-O según el tipo de SEO	191
Figura 19. Puntuación media en la escala IDEC-O según los diferentes cargos del profesorado de orientación educativa en los SEOs	193
Figura 20. Puntuación media en la escala IDEC-O en función del número de recursos	196
Figura 21. Puntuación media en la escala IDEC-O en función de la formación de atención a la diversidad	197
Figura 22. Sistema de códigos y subcódigos utilizados para la codificación de los segmentos de texto	200
Figura 23. Porcentaje de segmentos codificados: aspectos favorecen la AD en función de las categorías	201
Figura 24. Índice de frecuencia de segmentos: aspectos que favorecen la AD por tipología de SEO	202
Figura 25. Porcentaje de segmentos codificados: aspectos que dificultan la AD en función de las categorías	205
Figura 26. Índice de frecuencia de segmentos: aspectos que dificultan por tipología de SEO	206
Figura 27. Porcentaje de segmentos codificados: propuestas de mejora en AD en función de las categorías	210
Figura 28. Índice de frecuencia de segmentos: propuestas de mejora de AD por tipología de SEO	210
Figura 29. Sistema de códigos: análisis cualitativo grupos de discusión	215

Anexos

Anexo 1. Información estudio Delphi	257
Anexo 2. Correo Instrucciones Ronda 1 estudio Delphi	258
Anexo 3. Ronda 1. Tarea 1. Encuesta de datos sociodemográficos	259
Anexo 4. Ronda 1. TAREA 2. Valoración de la Escala Likert	260
Anexo 5. Ronda 1. TAREA 3. Sugerencias a la redacción de las preguntas y opciones de respuesta sobre el centro	264
Anexo 6. Correo Instrucciones estudio Delphi Ronda 2	266
Anexo 7. Ronda 2. Instrucciones y tareas Ronda 2	267
Anexo 8. Correo aplicación cuestionarios enviado por el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado	269
Anexo 9. IDECO-Secundaria. Inclusión, Diversidad y Equidad: cuestionario para orientadores y orientadoras. Cuestionario dirigido a Orientadores/as Institutos de Educación Secundaria e Institutos de Educación Secundaria Obligatoria	270
Anexo 10. IDECO-Primaria. Inclusión, Diversidad y Equidad: cuestionario para orientadores y orientadoras. Cuestionario dirigido a orientadores/as de Servicios Especializados de Orientación de los Equipos de Orientación Educativa y las Unidades de Orientación	274
Anexo 11. IDECO-Básica. Inclusión, Diversidad y Equidad: cuestionario para orientadores y orientadoras. Dirigido a orientadores/as de Centros Públicos de Educación Básica y Colegios Concertados	278
Anexo 12. Convocatoria Grupo de discusión	282
Anexo 13. Modelo “Conformidad Informada para participantes en los Grupos de Discusión”	283
Anexo 14. Correlación entre los ítems IDECO con la antigüedad en el centro controlando la edad	284
Anexo 15. Correlación entre los ítems IDECO con la antigüedad en el centro controlando los años de experiencia como orientador/a	286
Anexo 16. Comparaciones de medias en función del modelo de SEO en la escala IDECO	288
Anexo 17. Comparaciones de medias en función del cargo en el Departamento de Orientación y en la Unidad de Orientación en la escala IDECO	291
Anexo 18. Comparaciones de medias de recursos de apoyo especializado en los centros en la escala IDECO	295

Anexo 1. Información estudio Delphi

Estimados compañeros y compañeras,

Como ya os he informado con anterioridad, en el presente curso académico me encuentro embarcada en la realización de la Tesis Doctoral *“La atención a la diversidad en la enseñanza básica en Asturias: la visión del profesorado de orientación educativa”*.

Uno de los objetivos del trabajo está encaminado a realizar un estudio acerca de la opinión del profesorado de Orientación Educativa sobre cómo se articula la atención a la diversidad en los centros educativos asturianos en la educación básica. Este estudio es una continuación del trabajo realizado en el curso 2012/2013 *“La atención a la diversidad en la ESO: una mirada desde la Orientación Educativa”* en el que, como parte de las personas del Grupo de Trabajo, ya habías participado previamente.

Cabe señalar que la información y resultados del trabajo serán tratados en conjunto y garantizando el rigor en su tratamiento y la confidencialidad de los mismos. De igual modo, las conclusiones y resultados del trabajo serán puestos en vuestro conocimiento.

Agradezco de antemano vuestra colaboración y espero vuestras respuestas. Para cualquier aclaración me encuentro a vuestra disposición. Si necesitáis poneros en contacto conmigo podéis hacerlo a través de correo electrónico, o bien por vía telefónica.

Estudio Delphi

Como experto/a en el campo de la Orientación Educativa, te 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 los centros de Educación Primaria y Secundaria.

La participación en este estudio Delphi supone una implicación y compromiso de participación en las siguientes tareas:

Ronda 1:

1. Completar una encuesta de datos sociodemográficos
2. Valorar los 48 ítems contenidos en la propuesta inicial de la escala; proponer, si se considera necesario, tres nuevos ítems a añadir en la escala y sugerir la modificación de la redacción de los ítems que componen la Escala.
3. Evaluar y realizar sugerencias sobre las preguntas formuladas y las opciones de respuesta.

Ronda 2:

Tras el análisis y sugerencias realizadas en la Ronda 1, se recogerán las aportaciones y se elaborará un documento que será remitido de nuevo a los y las participantes con las tareas previstas en esta segunda fase.

Para facilitar tu participación en este proceso, hemos diseñado una serie de formularios en los que puedes ir realizando cada una de las tareas.

Tu conocimiento en el campo de la Orientación nos será de gran ayuda por eso agradecemos tu implicación y participación.

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 2. Correo Instrucciones Ronda 1 estudio Delphi.

Estimados compañeras y compañeros,

En primer lugar agradecer vuestro compromiso y participación en este estudio Delphi.

*El pasado día 17 de marzo en la reunión del **Grupo de Trabajo Intercentros de Orientación Educativa**, solicité la colaboración de las personas que formáis parte del mismo para participar en la validación del cuestionario que voy a emplear para realizar el trabajo en el marco de la Tesis **“La atención a la diversidad en la educación básica en Asturias: la visión del profesorado de orientación educativa”**.*

Este estudio es una continuación del Trabajo Fin de Máster, en el que ya habían colaborado en cursos anteriores personas que formaban parte del grupo de trabajo. Os dejo el enlace por si es de vuestro interés consultarlo pincha aquí.

*En la reunión del día 17 realice una breve introducción sobre el **procedimiento a seguir en el estudio Delphi y posteriormente os envié un correo** en el que se informaba del proceso. Es un procedimiento sencillo y que no os llevará mucho tiempo.*

*A continuación os dejo los enlace a los formularios que tendréis que responder en la **Ronda 1**. Pinchar sobre el enlace para acceder:*

- TAREA 1. Encuesta sociodemográfica.
- TAREA 2. Valoración de los ítems de la escala.
- TAREA 3. Sugerencias a las preguntas de contexto y de centro.

*La **fecha límite** para la entrega de esta actividad el **día 9 de abril** (incluido).*

Si no queréis cubrir los formularios en el mismo momento, para acceder a ellos simplemente tendréis que abrir de nuevo este correo y pinchar el enlace del formulario al que queréis acceder. Para que vuestras respuestas se registren, no olvidéis al final del formulario pinchar sobre el botón enviar.

Agradeceros vuestra disposición y el tiempo que le vais a dedicar. Para cualquier aclaración no dudéis en poneros en contacto conmigo, por correo, o bien a través del teléfono.

Agradecer vuestra participación en el estudio.

Un cordial saludo

Mirian Miranda

Anexo 3. Ronda 1. Tarea 1. Encuesta de datos sociodemográficos

En esta primera tarea se trata de que contestes a una serie de cuestiones referidas a tu trayectoria profesional. Cubrirlo no te llevará más de 5 minutos.

Cuando contestes todas las preguntas recuerda pulsar sobre la pestaña enviar para que se consignent tus respuestas.

Asígnate un pseudónimo que utilizarás a lo largo de tu participación en el estudio Delphi: _____

Es necesario que lo recuerdes porque lo utilizarás en cada una de las tareas propuestas

Sexo:

- Hombre
- Mujer

Edad: _____

Formación:

- Magisterio
- Licenciado/a en Pedagogía
- Licenciado/a en Psicología
- Licenciado en Psicopedagogía
- Máster
- Doctorado
- Otro:

EXPERIENCIA LABORAL

Señala tu experiencia laboral previa a ser Orientador/a Educativo en el ámbito social, educativo, psicopedagogía, formativo, investigación y gestión de recursos humanos.

Indicaciones. Realiza un listado indicando los datos referidos a PROFESIÓN; ORGANIZACIÓN/ENTIDAD EN LA QUE HAS TRABAJADO y AÑOS DE EXPERIENCIA, como se muestra a continuación: “- Educadora Social, Ayuntamiento de Avilés, 2 años”.

Datos de tu Trabajo actual como Orientador/a

Datos del presente curso académico

Servicio de Orientación:

- EOE
- EOE Específico
- Unidad de Orientación
- Departamento de Orientación

Tipo de centro:

- IES
- CP
- COLEGIO CONCERTADO
- Otro:

Cargo en el SEO:

- Jefatura del Departamento de Orientación
- Coordinador/a de la Unidad de Orientación
- Director/a del EOE
- Ninguno

Años de antigüedad en el puesto actual: ____

Experiencia anterior como Orientador/a

Señala las opciones en función de tu experiencia previa

Servicios de Orientación en los que hayas trabajado:

- EOE
- EOE Específico
- Unidades de Orientación
- Departamentos de Orientación

Tipo de centros en los que hayas trabajado:

- IES
- CP
- COLEGIO CONCERTADO
- Otro:

Cargos desempeñados en el SEO:

- Jefatura de Departamento
- Coordinador/a de la Unidad de Orientación
- Director del EOEP
- Ninguno:

Años totales de experiencia como Orientador/a: ____

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 4. Ronda 1. TAREA 2. Valoración de la Escala Likert

La primera parte de la tarea consiste en analizar cuidadosamente cada uno de los ítems y valorarlos respecto a:

- La **pertinencia** de los ítems para evaluar la atención a la diversidad (Nada Pertinente=1, Poco Pertinente=2, Bastante Pertinente=3 y Muy Pertinente=4).
- La **relevancia** de los ítems en la evaluación para evaluar cómo se articula y organiza la atención a la diversidad en los centros. (Nada Relevante=1, Poco Relevante=2, Bastante Relevante=3 y Muy Relevante=4).

Más tarde te pediremos que realices sugerencias, si lo consideras necesarios, sobre:

- nuevos ítems a añadir a la escala;
- nueva redacción de los ítems incluidos en la escala.

Cubrirlo no te llevará más de 15 minutos.

Cuando contestes todas las preguntas recuerda pulsar sobre la pestaña enviar para que se consignen tus respuestas.

Pseudónimo:

Recuerda que has de utilizar el mismo pseudónimo en las distintas tareas.

VALORACIÓN DE LA ESCALA

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

14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
16. El centro dispone de procedimientos que faciliten la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
17. Las Programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
19. 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	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
20. 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	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
22. Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
23. 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	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
24. El profesorado solicita al Departamento de Orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
25. El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
26. 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	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
27. Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
28. Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
29. El Equipo Directivo se limita a garantizar los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
30. Los principios que se recogen en el PEC omiten las necesidades reales del alumnado (sociales, familiares, étnicas, lingüísticas...)	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
31. La oferta de optativas en la Etapa se encuentra limitada por los recursos del centro	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
32. En la distribución del alumnado en grupos prevalece el criterio organizativo sobre el pedagógico	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
33. El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4

34. Los Equipos Docentes discrepan sobre las medidas que se han de adoptar para dar una respuesta personalizada al alumnado *	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
35. El profesorado desconoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
36. El profesorado del alumnado con NEE carece de horario para coordinarse con los especialistas	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
37. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad no es sistemática	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
38. Las reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades,... son insuficientes	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
39. El profesorado considera una pérdida de recursos las medidas de atención a la diversidad que se destinan al alumnado que presenta poca motivación, interés...	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
40. En el centro existe la posibilidad de realizar agrupamientos o fórmulas organizativas distintas a las ordinarias	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
41. Cuando las medidas de atención a la diversidad que se aplican a un alumno/a no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
42. El profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre los materiales que utiliza en el aula	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
43. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
44. El profesorado del centro participa en acciones formativas (grupos de trabajo, cursos, seminarios...) para actualizar conocimientos relativos a la atención a la diversidad	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
45. Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades...	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
46. 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...)	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
47. Las familias participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
48. 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	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4

Sugerencia de nuevos ítems

Si lo considera necesario, agradecemos que nos sugiriera como máximo 3 ítems, que a su juicio, deberían formar parte de la escala.

Ítem 1:

Ítem 2:

Ítem 3:

Sugerencias de modificación de redacción de ítems:

Si consideráis que algún ítem debe ser redactado de otra manera para que sea más claro, puedes realizar sugerencias, señalando el número de ítem y la propuesta de redacción.

Nº de
ítem

Sugerencias de nueva redacción

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 5. Ronda 1. TAREA 3. Sugerencias a la redacción de las preguntas y opciones de respuesta sobre el centro

Esta tarea consiste en realizar sugerencias a las cuestiones que se plantean respecto a las siguientes cuestiones

- La redacción y pertinencia de las preguntas y cuestiones que se plantean.
- La redacción, forma de consignar, dificultad de emitir la respuesta, etc.

Cubrirlo no te llevará más de 10 minutos.

Cuando contestes todas las preguntas recuerda pulsar sobre la pestaña enviar para que se consiguen tus respuestas.

Pseudónimo:

Introduce el mismo que has utilizado para realizar las tareas anteriores

SUGERENCIAS REDACCIÓN DE PREGUNTAS Y OPCIONES DE RESPUESTA

Pregunta 1. Localidad del centro

Respuesta 1. Seleccionar la opción que corresponda de una pestaña con el listado de localidades.

Sugerencias a la redacción de la pregunta 1:

Sugerencias a las Opciones de respuesta 1:

Pregunta 2. Tipología de centro

Respuesta 2. Seleccionar de un listado desplegable una de las siguientes opciones: - CPEB - IES - IESO - CEIP - CP - CRA - COLEGIO CONCERTADO

Sugerencias a la redacción de la pregunta 2:

Sugerencias a las opciones de respuesta 2:

Pregunta 3. Estudios que se imparten en el centro

Respuesta 3. Señalar las casillas correspondientes a las siguiente opciones: - Infantil; - Primaria; - Educación Secundaria; - Bachillerato; - Formación Profesional

Sugerencias a la redacción de la pregunta 3

Sugerencias a las opciones de respuesta 3:

Pregunta 4. Tamaño del centro

Pregunta 4.1. Nº Total de alumnado.

Pregunta 4.2. Nº Etapa Primaria.

Pregunta 4.3. Nº Etapa Secundaria.

Respuesta 4; 4.1; 4.2 y 4.3.: - menos de 50 - entre 50 y 100 - entre 101 y 200 - entre 201 y 250 - entre 251 y 400 - más de 400

Sugerencias a la redacción de la pregunta 4; 4.1; 4.2 y 4.3

Sugerencias a las opciones de respuesta 4; 4.1; 4.2 y 4.3:

Pregunta 5. Dotación personal del Departamento de Orientación

Pregunta 5.1: Nº de PTs

Pregunta 5.2: Nº ALs

Pregunta 5.3: Nº PTSC

Pregunta 5.4: Otros profesionales:

Fisioterapeuta, Auxiliar Educador, ILSE

Respuestas 5; 5.1; 5.2 y 5.3: Escribir el número de profesionales en el centro y el tipo de jornada **Respuesta 5.4:** Señalar si hay o no hay.

Sugerencias a la redacción a la pregunta 5:

Sugerencias a las opciones de respuesta 5:

Pregunta 6. Número de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo:

Respuesta 6.1: Nº de alumnado de NEE

Pregunta 6.2: Nº de alumnado de ANEAE

Respuesta pregunta 6.1. y 6.2: Señalar el número de alumnado en ambos casos.

Sugerencias a la redacción de la pregunta 6; 6.1 y 6.2:

Sugerencias a la opción de respuesta 6; 6.1 y 6.2:

<p>Pregunta 7. El centro participa en:</p> <p>Pregunta 7.1. Contrato Programa.</p> <p>Pregunta 7.2. Otros Programas institucionales.</p>	<p>Respuesta 7.1: SI; NO; NS/NC</p> <p>Respuesta 7.2: SI; NO; NS/NC</p> <p>Pregunta: 7.2.1: Indicar cuáles.</p> <p>Respuesta 7.2.1: cuadrícula para escribir texto</p>
<p>Sugerencias a la redacción de la pregunta 7; 7.1.; 7.2 y 7.2.1:</p>	<p>Sugerencias a la opción de respuesta 7; 7.1.; 7.2 y 7.2.1:</p>
<hr/>	
<p>Pregunta 8. ¿Se organizan grupos de trabajo, cursos, proyectos de formación en el centro?</p>	<p>Respuesta 8. Indicar: SI, NO, NS/NC</p>
<p>Sugerencias a la redacción de la pregunta 8:</p>	<p>Sugerencias a la opción de respuesta 8:</p>
<hr/>	
<p>Pregunta 9. La formación que se organiza en el centro, ¿se encuentra relacionada con a la atención a la diversidad?</p>	<p>Respuesta 9. Indicar: SI, NO, NS/NC Observaciones. Respuesta: cuadrícula para escribir texto.</p>
<p>Sugerencias a la redacción de la pregunta 9:</p>	<p>Sugerencias a las opciones de respuesta 9:</p>

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 6. Correo Instrucciones estudio Delphi Ronda 2.

Estimados compañeros y compañeras,

En primer lugar agradeceremos vuestra participación y colaboración en la Ronda 1 de la validación del cuestionario que voy a emplear para realizar el trabajo en el marco de la Tesis “La atención a la diversidad en la educación básica en Asturias: la visión del profesorado de orientación educativa”.

Tras el análisis de los datos que habéis aportado en la Ronda 1 respecto a la valoración de la escala Likert, os proponemos una última tarea con la que concluye vuestra participación en el proceso. La tarea consta de dos partes:

- **Tarea 1.** Valorar los 11 ítems que en la ronda anterior no han superado el corte fijado respecto a uno de los dos criterios: pertinencia o relevancia.. Teniendo en cuenta su contenido, deberéis dar vuestra opinión respecto a si finalmente deben pertenecer a dicha escala.
- **Tarea 2.** Valoración de la pertinencia y relevancia de los ítems que han sido reformulados y los nuevos ítems sugeridos. Un total de 4 ítems. Se realizará aplicando la metodología utilizada en la Tarea 2 de la ronda anterior.

*A continuación, os dejo el enlace al **formulario** que tendréis que responder:*

[Ronda 2. Ronda 2. Valoración de los ítems de la escala.](#)

Recordar que debéis utilizar el mismo pseudónimo que en la Ronda 1 para que vuestras respuestas se registren, no olvidéis al final del formulario pinchar sobre el botón enviar.

*Como en la ocasión anterior, os envío la solicitud de colaboración y las instrucciones en archivo adjunto. He pensado como **fecha límite** para la entrega de esta actividad el **día 1 de junio** (incluido).*

Para cualquier aclaración no dudéis en poneros en contacto conmigo, por correo electrónico, o bien a través de contacto telefónico.

Agradeceremos infinitamente vuestra disposición y el tiempo que le vais a dedicar como en la ocasión anterior. También comentaros que vuestras respuestas me han ayudado mucho en la redacción de las preguntas de contexto, me habéis realizado sugerencias realmente útiles y valiosas que he incorporado.

Muchísimas gracias por vuestra colaboración.

Un cordial saludo

Mirian Miranda

Anexo 7. Ronda 2. Instrucciones y tareas Ronda 2.

Tras el análisis de los datos que habéis aportado respecto a la valoración de la Escala Likert en la Ronda 1, os proponemos una última tarea con la que concluye vuestra participación en el Panel Delphi. La tarea consta de dos partes:

- **Tarea 1.** valorar los 11 ítems que en la ronda anterior no han superado el corte fijado respecto a uno de los dos criterios: pertinencia o relevancia. Teniendo en cuenta su contenido, deberéis dar vuestra opinión respecto a si finalmente deben pertenecer a dicha escala.
- **Tarea 2.** valoración de la pertinencia y relevancia de los ítems que han sido reformulados y los nuevos ítems sugeridos. Un total de 4 ítems. Se realizará aplicando la metodología utilizada en la Tarea 2 de la ronda anterior Ronda 1.

Pseudónimo:

Utiliza el mismo pseudónimo que en la Fase anterior

Tarea 1. Ronda 2.

Se trata de valorar cada uno de esos ítems, teniendo en cuenta su contenido, para concretar si finalmente deben pertenecer a dicha escala. Recordar que el objeto de la escala es que el profesorado de Orientación Educativa pueda emitir su opinión contestando a una serie de ítems que miden las actuaciones que se realizan respecto a la atención a la diversidad respecto a un centro educativo concreto en las Etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente. A continuación aparecerá una lista con un total de 11 ítems que forman parte del proceso. Respecto a cada uno de ellos aparecerán tres alternativas para que valoréis si estos deben formar parte de la escala. Debéis señalar una de ellas entre las siguientes:

- *SI: si debe mantenerse en el cuestionario.*
- *NO: no debe mantenerse en el cuestionario.*
- *R: si consideráis que se debe incluirse pero es necesario reformular el enunciado. En este caso agradeceríamos aportaseis una nueva propuesta de redacción.*

Valorar los siguientes ítems:

3. *La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado*

- SI
- NO
- R; en el caso de marcar reformular, propuesta de redacción ítem 3:

13. *Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado*

- SI
- NO
- R; en el caso de marcar reformular, propuesta de redacción ítem 13:

17. *Las Programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado*

- SI
- NO
- R; en el caso de marcar reformular, propuesta de redacción ítem 17:
-

20. *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*

- SI
- NO
- R; en el caso de marcar reformular, propuesta de redacción ítem 20:

24. *El profesorado solicita al Departamento de Orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula*

- SI
- NO
- R; en el caso de marcar reformular, propuesta de redacción ítem 24:

26. 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

- SI
- NO
- R; en el caso de marcar reformular, propuesta de redacción ítem 26:

29. El Equipo Directivo se limita a garantizar los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad

- SI
- NO
- R; en el caso de marcar reformular, propuesta de redacción ítem 29:

34. Los Equipos Docentes discrepan sobre las medidas que se han de adoptar para dar una respuesta personalizada al alumnado

- SI
- NO
- R; en el caso de marcar reformular, propuesta de redacción ítem 34:

35. El profesorado desconoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad

- SI
- NO
- R; en el caso de marcar reformular, propuesta de redacción ítem 35:

38. Las reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades,... son insuficientes

- SI
- NO
- R; en el caso de marcar reformular, propuesta de redacción ítem 38:

43. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad

- SI
- NO
- R; en el caso de marcar reformular, propuesta de redacción ítem 43:

Tarea 2. Ronda 2.

La segunda parte de la tarea consiste en analizar cuidadosamente cada uno de los ítems que habéis sugerido o reformulado. A continuación aparecen los 4 ítems que debéis valorar respecto a:

- La pertinencia de los ítems para evaluar la atención a la diversidad (Nada Pertinente=1, Poco Pertinente=2, Bastante Pertinente=3 y Muy Pertinente=4).
- La relevancia de los ítems en la evaluación para evaluar cómo se articula y organiza la atención a la diversidad en los centros. (Nada Relevante=1, Poco Relevante=2, Bastante Relevante=3 y Muy Relevante=4).

1. El profesorado del alumnado con NEE dispone de horario para coordinarse con los especialistas	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
2. El profesorado considera inútiles las medidas de atención a la diversidad que están destinadas al alumnado desmotivado y con falta de interés hacia los estudios	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
3. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4
4. El alumnado beneficiario de las medidas de atención a la diversidad considera que éstas le han ayudado en su progreso educativo	Pertinencia	1	2	3	4
	Relevancia	1	2	3	4

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 8. Correo aplicación cuestionarios enviado por el Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado.

Estimados compañeros y compañeras:

Me pongo en contacto con vosotros y vosotras para solicitaros colaboración en la investigación que estoy realizando dentro del Programa de Doctorado de Educación y Psicología de la Universidad de Oviedo. Muchos ya habéis participado en un estudio previo que podéis consultar pinchando [aquí](#).

El objetivo de esta investigación es recoger vuestra opinión como orientadores/as sobre la situación de la atención a la diversidad en los centros educativos y hacer visibles las actuaciones que se desarrollan para, en definitiva, ponerlas en valor.

Por este motivo, solicito vuestra colaboración para contestar un cuestionario, en cuyo diseño han participado los/as orientadores/as del "Grupo de Trabajo Creando Espacios en Orientación Educativa de Avilés". Contáis con tres tipos de enlace, seleccionar el que os corresponda en función del servicio de orientación en el que trabajéis.

El tiempo estimado para su cumplimentación es de unos 10 minutos. El plazo para completarlo es el 10 de julio 2015.

Enlaces al cuestionario para orientadores/as (seleccionar el que corresponda):

- [IDECO-S: Orientadores/as de IES/IESO](#)
- [IDECO-P: Orientadores/as de EOE/Unidades de orientación](#)
- [IDECO-B: Orientadores/as de CPEBs/ Colegios Concertados](#)

Si tienes cualquier duda o problema técnico respecto al acceso o la cumplimentación del cuestionario, puedes escribirme al mail que aparece en el contacto.

Agradezco de antemano vuestra inestimable atención y colaboración.

Un cordial saludo,

Mirian Miranda

Anexo 9. IDEC-O Secundaria. *Inclusión, Diversidad y Equidad: cuestionario para orientadores y orientadoras. Cuestionario dirigido a Orientadores/as Institutos de Educación Secundaria e Institutos de Educación Secundaria Obligatoria.*

El objetivo del presente cuestionario es recoger tu visión como Orientador/a sobre cuál es la situación de la atención a la diversidad en los centros educativos respecto a la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria. No te llevará más de 10 minutos cubrirlo.

Consta de cuatro páginas:

- *Primera.* Datos profesionales.
- *Segunda.* Datos referidos al centro.
- *Tercera.* Escala Likert sobre aspectos referidos a la atención a la diversidad.
- *Cuarta.* Cuestiones sobre aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad.

Para pasar de una página a otra, debe pulsar en el botón CONTINUAR.

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

Para que las experiencias queden registradas, tienes que pulsar en la casilla ENVIAR.

BLOQUE I. DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

- | | | |
|---------------------------------|--------------|---|
| Sexo: | Edad: | Formación: |
| <input type="checkbox"/> Hombre | | <input type="checkbox"/> Psicología |
| <input type="checkbox"/> Mujer | | <input type="checkbox"/> Pedagogía |
| | | <input type="checkbox"/> Psicopedagogía |

BLOQUE II. DATOS PROFESIONALES

- | | |
|---|---|
| Servicio de Orientación en el que trabajas: | Años de experiencia como orientador/a: |
| <input type="checkbox"/> Unidad de Orientación | <input type="checkbox"/> de 1 a 5 |
| <input type="checkbox"/> Equipo de Orientación Educativa | <input type="checkbox"/> de 6 a 10 |
| <input type="checkbox"/> Departamento de Orientación | <input type="checkbox"/> de 11 a 15 |
| | <input type="checkbox"/> de 16 a 20 |
| Has ocupado u ocupas algún cargo en el Equipo Directivo: | <input type="checkbox"/> de 21 a 25 |
| <input type="checkbox"/> Sí | <input type="checkbox"/> más de 25 |
| <input type="checkbox"/> No | |
| Cargo que ocupa en el servicio de orientación: | Años de experiencia en el centro: |
| <input type="checkbox"/> Ninguno | <input type="checkbox"/> de 1 a 5 |
| <input type="checkbox"/> Jefe/a de Dpto. de Orientación | <input type="checkbox"/> de 6 a 10 |
| <input type="checkbox"/> Coordinador/a de la Unidad | <input type="checkbox"/> de 11 a 15 |
| <input type="checkbox"/> Director/a del EOE | <input type="checkbox"/> de 16 a 20 |
| <input type="checkbox"/> Otro: | <input type="checkbox"/> de 21 a 25 |
| | <input type="checkbox"/> más de 25 |

BLOQUE III. CENTRO

- | | |
|---|---|
| Localidad: | Enseñanzas que se imparten: |
| | <input type="checkbox"/> Infantil |
| Tipo: | <input type="checkbox"/> Primaria |
| <input type="checkbox"/> CP | <input type="checkbox"/> Secundaria |
| <input type="checkbox"/> CPEB | <input type="checkbox"/> Bachillerato |
| <input type="checkbox"/> CRA | <input type="checkbox"/> FP |
| <input type="checkbox"/> IES | <input type="checkbox"/> TVA |
| <input type="checkbox"/> IESO | <input type="checkbox"/> EBO |
| <input type="checkbox"/> COL | <input type="checkbox"/> Otras: |
| | |
| Nº total de alumnado en el centro: | Nº total de alumnado ESO: |
| <input type="checkbox"/> menos de 50 | |
| <input type="checkbox"/> entre 50 y 100 | |
| <input type="checkbox"/> entre 101 y 250 | |
| <input type="checkbox"/> entre 251 y 400 | Nº de alumnado con necesidades educativas especiales ESO: |
| <input type="checkbox"/> entre 401 y 600 | |
| <input type="checkbox"/> entre 601 y 800 | Nº de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ESO: |
| <input type="checkbox"/> entre 801 y 1000 | |
| <input type="checkbox"/> más de 1000 | |

Recursos personales del servicio de orientación en el centro educativo:

Si el centro no cuenta con el recurso, marcar en el valor 0, si cuentan con medias jornadas, utilizar los valores .5.

	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
PT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PTSC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

El centro participa en programas institucionales:

SI NO

La formación que se realiza en el centro, ¿está relacionada con la atención a la diversidad?

SI NO

En el centro se organizan grupos de trabajo, cursos, proyectos de formación... SI NO

BLOQUE IV. ESCALA IDEC-O

Basándote en la realidad educativa de tu centro respecto a la respuesta a la diversidad en la etapa de ESO, indica el grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones. Valora los ítems teniendo en cuenta que: **1= Muy en desacuerdo** **5= Muy de acuerdo**

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 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. 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 |
| 13. 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 |
| 14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. 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 |
| 17. Las Programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

19. 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
20. 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
21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado.	1	2	3	4	5
22. 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
23. 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
24. El profesorado solicita a la Unidad de Orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula.	1	2	3	4	5
25. El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra.	1	2	3	4	5
26. 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
27. Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado.	1	2	3	4	5
28. Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado.	1	2	3	4	5
29. El equipo directivo garantiza los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad.	1	2	3	4	5
30. En la distribución del alumnado en grupos prevalece el criterio organizativo sobre el pedagógico.	1	2	3	4	5
31. El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado.	1	2	3	4	5
32. Los equipos docentes desarrollan las medidas que se deben de adoptar para dar una respuesta individualizada al alumnado.	1	2	3	4	5
33. El profesorado conoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad.	1	2	3	4	5
34. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad es sistemática.	1	2	3	4	5
35. El número de reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades,... es adecuado.	1	2	3	4	5
36. En el centro existe la posibilidad de realizar agrupamientos o fórmulas organizativas distintas a las ordinarias.	1	2	3	4	5
37. 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
38. 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
39. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad.	1	2	3	4	5
40. 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
41. Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades...	1	2	3	4	5
42. 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
43. 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
44. El profesorado con alumnado con NEE dispone de horario para coordinarse con los/as especialistas.	1	2	3	4	5
45. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado.	1	2	3	4	5

BLOQUE V. PREGUNTAS ABIERTAS

Partiendo de la realidad de tu centro, señala aquellos aspectos que a tu juicio:

Favorecen la respuesta a la diversidad:

Dificultan la respuesta a la diversidad:

¿Qué propuestas de mejora realizarías?

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 10. IDECO-Primaria. Inclusión, Diversidad y Equidad: cuestionario para orientadores y orientadoras. Cuestionario dirigido a orientadores/as de Servicios Especializados de Orientación de los Equipos de Orientación Educativa y las Unidades de Orientación

El objetivo del presente cuestionario es recoger tu visión como Orientador/a sobre cuál es la situación de la atención a la diversidad en los centros educativos respecto a la Etapa de Educación Primaria. No te llevará más de 10 minutos cubrirlo.

Consta de cuatro páginas:

- *Primera.* Datos profesionales.
- *Segunda.* Datos referidos al centro.
- *Tercera.* Escala Likert sobre aspectos referidos a la atención a la diversidad.
- *Cuarta.* Cuestiones sobre aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad.

Para pasar de una página a otra, debe pulsar en el botón CONTINUAR.

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

Para que las experiencias queden registradas, tienes que pulsar en la casilla ENVIAR.

BLOQUE I. DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

Sexo:	Edad:	Formación:
<input type="checkbox"/> Hombre		<input type="checkbox"/> Psicología
<input type="checkbox"/> Mujer		<input type="checkbox"/> Pedagogía
		<input type="checkbox"/> Psicopedagogía

BLOQUE II. DATOS PROFESIONALES

Servicio de Orientación en el que trabajas:	Años de experiencia como orientador/a:
<input type="checkbox"/> Unidad de Orientación	<input type="checkbox"/> de 1 a 5
<input type="checkbox"/> Equipo de Orientación Educativa	<input type="checkbox"/> de 6 a 10
<input type="checkbox"/> Departamento de Orientación	<input type="checkbox"/> de 11 a 15
	<input type="checkbox"/> de 16 a 20
Has ocupado u ocupas algún cargo en el Equipo Directivo:	<input type="checkbox"/> de 21 a 25
<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> más de 25
<input type="checkbox"/> No	
Cargo que ocupa en el servicio de orientación:	Años de experiencia en el centro:
<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> de 1 a 5
<input type="checkbox"/> Jefe/a de Dpto. de Orientación	<input type="checkbox"/> de 6 a 10
<input type="checkbox"/> Coordinador/a de la Unidad	<input type="checkbox"/> de 11 a 15
<input type="checkbox"/> Director/a del EOE	<input type="checkbox"/> de 16 a 20
<input type="checkbox"/> Otro:	<input type="checkbox"/> de 21 a 25
	<input type="checkbox"/> más de 25

BLOQUE III. CENTRO

A continuación se recogen algunas cuestiones referidas al centro educativo en el que trabajas o en el caso de pertenecer a un EOE debes elegir un centro, en el que se imparta la etapa de primaria y en el que tengas asignada mayor presencia horaria, para aportar los datos referidos al mismo.

Localidad:	Enseñanzas que se imparten:
Tipo:	<input type="checkbox"/> Infantil
<input type="checkbox"/> CP	<input type="checkbox"/> Primaria
<input type="checkbox"/> CPEB	<input type="checkbox"/> Secundaria
<input type="checkbox"/> CRA	<input type="checkbox"/> Bachillerato
<input type="checkbox"/> IES	<input type="checkbox"/> FP
<input type="checkbox"/> IESO	<input type="checkbox"/> TVA
<input type="checkbox"/> COL	<input type="checkbox"/> EBO
	<input type="checkbox"/> Otras:

Nº total de alumnado en el centro:	Nº total de alumnado EP:
<input type="checkbox"/> menos de 50	
<input type="checkbox"/> entre 50 y 100	
<input type="checkbox"/> entre 101 y 250	Nº de alumnado con necesidades educativas especiales EP:
<input type="checkbox"/> entre 251 y 400	
<input type="checkbox"/> entre 401 y 600	Nº de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo EP:
<input type="checkbox"/> entre 601 y 800	
<input type="checkbox"/> entre 801 y 1000	
<input type="checkbox"/> más de 1000	

Recursos personales del servicio de orientación en el centro educativo:

Si el centro no cuenta con el recurso, marcar en el valor 0, si cuentan con medias jornadas, utilizar los valores .5.

	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
PT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PTSC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

El centro participa en programas institucionales:

SI NO

La formación que se realiza en el centro, ¿está relacionada con la atención a la diversidad?

SI NO

En el centro se organizan grupos de trabajo, cursos, proyectos de formación... SI NO

BLOQUE IV. ESCALA IDEC-O

Basándote en la realidad educativa de tu centro respecto a la respuesta a la diversidad en la etapa de EP, indica el grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones. Valora los ítems teniendo en cuenta que: **1= Muy en desacuerdo** **5= Muy de acuerdo**

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 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. 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 |
| 13. 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 |
| 14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. 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 |
| 17. Las Programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

19. 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
20. 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
21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado.	1	2	3	4	5
22. 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
23. 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
24. El profesorado solicita a la Unidad de Orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula.	1	2	3	4	5
25. El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra.	1	2	3	4	5
26. 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
27. Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado.	1	2	3	4	5
28. Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado.	1	2	3	4	5
29. El equipo directivo garantiza los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad.	1	2	3	4	5
30. En la distribución del alumnado en grupos prevalece el criterio organizativo sobre el pedagógico.	1	2	3	4	5
31. El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado.	1	2	3	4	5
32. Los equipos docentes desarrollan las medidas que se deben de adoptar para dar una respuesta individualizada al alumnado.	1	2	3	4	5
33. El profesorado conoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad.	1	2	3	4	5
34. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad es sistemática.	1	2	3	4	5
35. El número de reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades,... es adecuado.	1	2	3	4	5
36. En el centro existe la posibilidad de realizar agrupamientos o fórmulas organizativas distintas a las ordinarias.	1	2	3	4	5
37. 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
38. 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
39. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad.	1	2	3	4	5
40. 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
41. Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades...	1	2	3	4	5
42. 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
43. 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
44. El profesorado con alumnado con NEE dispone de horario para coordinarse con los/as especialistas.	1	2	3	4	5
45. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado.	1	2	3	4	5

BLOQUE V. PREGUNTAS ABIERTAS

Partiendo de la realidad de tu centro, señala aquellos aspectos que a tu juicio:

Favorecen la respuesta a la diversidad:

Dificultan la respuesta a la diversidad:

¿Qué propuestas de mejora realizarías?

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 11. IDEC-O Básica. *Inclusión, Diversidad y Equidad: cuestionario para orientadores y orientadoras.* Dirigido a orientadores/as de Centros Públicos de Educación Básica y Colegios Concertados.

El objetivo del presente cuestionario es recoger tu visión como Orientador/a sobre cuál es la situación de la atención a la diversidad en los centros educativos respecto a la Etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. No te llevará más de 10 minutos cubrirlo.

Consta de cuatro páginas:

- *Primera.* Datos profesionales.
- *Segunda.* Datos referidos al centro.
- *Tercera.* Escala Likert sobre aspectos referidos a la atención a la diversidad.
- *Cuarta.* Cuestiones sobre aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad.

Para pasar de una página a otra, debe pulsar en el botón CONTINUAR.

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

Para que las experiencias queden registradas, tienes que pulsar en la casilla ENVIAR.

BLOQUE I. DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

Sexo:	Edad:	Formación:
<input type="checkbox"/> Hombre		<input type="checkbox"/> Psicología
<input type="checkbox"/> Mujer		<input type="checkbox"/> Pedagogía
		<input type="checkbox"/> Psicopedagogía

BLOQUE II. DATOS PROFESIONALES

Servicio de Orientación en el que trabajas:	Años de experiencia como orientador/a:
<input type="checkbox"/> Unidad de Orientación	<input type="checkbox"/> de 1 a 5
<input type="checkbox"/> Equipo de Orientación Educativa	<input type="checkbox"/> de 6 a 10
<input type="checkbox"/> Departamento de Orientación	<input type="checkbox"/> de 11 a 15
	<input type="checkbox"/> de 16 a 20
Has ocupado u ocupas algún cargo en el Equipo Directivo:	<input type="checkbox"/> de 21 a 25
<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> más de 25
<input type="checkbox"/> No	
Cargo que ocupa en el servicio de orientación:	Años de experiencia en el centro:
<input type="checkbox"/> Ninguno	<input type="checkbox"/> de 1 a 5
<input type="checkbox"/> Jefe/a de Dpto. de Orientación	<input type="checkbox"/> de 6 a 10
<input type="checkbox"/> Coordinador/a de la Unidad	<input type="checkbox"/> de 11 a 15
<input type="checkbox"/> Director/a del EOE	<input type="checkbox"/> de 16 a 20
<input type="checkbox"/> Otro:	<input type="checkbox"/> de 21 a 25
	<input type="checkbox"/> más de 25

BLOQUE III. CENTRO

Localidad:	Enseñanzas que se imparten:		
	<input type="checkbox"/> Infantil		
Tipo:	<input type="checkbox"/> Primaria		
<input type="checkbox"/> CP	<input type="checkbox"/> Secundaria		
<input type="checkbox"/> CPEB	<input type="checkbox"/> Bachillerato		
<input type="checkbox"/> CRA	<input type="checkbox"/> FP		
<input type="checkbox"/> IES	<input type="checkbox"/> TVA		
<input type="checkbox"/> IESO	<input type="checkbox"/> EBO		
<input type="checkbox"/> COL	<input type="checkbox"/> Otras:		
Nº total de alumnado en el centro:	Nº total de alumnado	EP:	ESO:
<input type="checkbox"/> menos de 50			
<input type="checkbox"/> entre 50 y 100			
<input type="checkbox"/> entre 101 y 250	Nº de alumnado con necesidades educativas especiales	EP:	ESO:
<input type="checkbox"/> entre 251 y 400			
<input type="checkbox"/> entre 401 y 600	Nº de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	EP:	ESO:
<input type="checkbox"/> entre 601 y 800			
<input type="checkbox"/> entre 801 y 1000			
<input type="checkbox"/> más de 1000			

Recursos personales del servicio de orientación en el centro educativo:

Si el centro no cuenta con el recurso, marcar en el valor 0, si cuentan con medias jornadas, utilizar los valores .5.

	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
PT	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
AL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PTSC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

El centro participa en programas institucionales:

SI NO

La formación que se realiza en el centro, ¿está relacionada con la atención a la diversidad?

SI NO

En el centro se organizan grupos de trabajo, cursos, proyectos de formación... SI NO

BLOQUE IV. ESCALA IDEC-O

Basándote en la realidad educativa de tu centro respecto a la respuesta a la diversidad en la etapa de EP y ESO, indica el grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones respecto a cada una de las etapas. Valora los ítems teniendo en cuenta que: **1= Muy en desacuerdo al 5= Muy de acuerdo**

1. El profesorado conoce la normativa sobre atención a la diversidad.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	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.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
3. La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
4. El Equipo Directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	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...).	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
9. Los Equipos Docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	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.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	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.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5

16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
17. Las Programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
19. 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.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
20. 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.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
22. Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
23. 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.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
24. El profesorado solicita a la Unidad de Orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
25. El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
26. 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.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
27. Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
28. Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
29. El equipo directivo garantiza los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
30. En la distribución del alumnado en grupos prevalece el criterio organizativo sobre el pedagógico.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
31. El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
32. Los equipos docentes desarrollan las medidas que se deben de adoptar para dar una respuesta individualizada al alumnado.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
33. El profesorado conoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
34. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad es sistemática.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
35. El número de reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades,... es adecuado.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
36. En el centro existe la posibilidad de realizar agrupamientos o fórmulas organizativas distintas a las ordinarias.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
37. Cuando las medidas de atención a la diversidad que se aplican a un alumno/a no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
38. El profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre los materiales que utiliza en el aula.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
39. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
40. El profesorado del centro participa en acciones formativas (grupos de trabajo, cursos, seminarios...) para actualizar conocimientos relativos a la atención a la diversidad.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
41. Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades...	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5

42. Las familias participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
43. 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.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
44. El profesorado con alumnado con NEE dispone de horario para coordinarse con los/as especialistas.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5
45. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado.	EP	1	2	3	4	5
	ESO	1	2	3	4	5

BLOQUE V. PREGUNTAS ABIERTAS

Partiendo de la realidad de tu centro, señala aquellos aspectos que a tu juicio:

Favorecen la respuesta a la diversidad:

Dificultan la respuesta a la diversidad:

¿Qué propuestas de mejora realizarías?

Muchas gracias por tu colaboración

Anexo 12. Convocatoria Grupo de discusión

Estimada compañera:

En primer lugar agradecer tu colaboración aceptando la invitación a participar en los Grupos de Discusión que voy a desarrollar en el marco de la Tesis "*La atención a la diversidad en la educación básica en Asturias: la visión del profesorado de orientación educativa*". El objeto de estos grupos de discusión es recoger vuestra opinión respecto a cómo se articula y organiza la atención a la diversidad en los centros educativos asturianos.

A continuación te remito datos relativos a la celebración del Grupo de Discusión:

Fecha: martes 28 de junio de 2016
Hora: 16:15 h.
Lugar: CPR de Avilés Occidente (Biblioteca)

Comentarte que la sesión será grabada en vídeo y grabadora de audio para facilitar la transcripción de la información. Antes de la sesión os facilitaré el documento de consentimiento informado en el que se recogen aspectos referidos a vuestra participación en la investigación y el uso de los datos obtenidos.

Por motivos de organización, agradecería que me enviases un correo para confirmar tu asistencia a la sesión. Si necesitas cualquier aclaración, no dudes en ponerte en contacto conmigo.

Gracias por participar en la investigación.

Recibe un afectuoso saludo.

Mirian Miranda

Anexo 13. Modelo “Conformidad Informada para participantes en los Grupos de Discusión”

MODELO DE CONFORMIDAD INFORMADA

Conformidad Informada para participantes en la investigación

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 educación básica en Asturias: La visión del profesorado de orientación educativa”*. La meta de este estudio es conocer cuál es la situación de la atención a la diversidad en la Etapa de Educación Básica en los centros 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 que participe en dos grupos de discusión que tendrá una duración aproximada de 45-60 minutos. Lo que conversemos durante esta sesión se grabará, con objeto de que se puedan transcribir las opiniones y las ideas que usted haya expresado.

La participación en esta investigación es estrictamente voluntaria. La información que se recoja se usará en el marco de esta investigación y la difusión de sus resultados, o en su caso, en investigaciones posteriores y su difusión. Sus intervenciones y opiniones recogidas en el marco de los grupos de discusión serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

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

Si acepta participar voluntariamente en esta investigación y da su consentimiento para que esta conversación sea grabada y utilizada en los términos descritos anteriormente, Debe mostrar su conformidad:

Doña:

acepto y doy mi conformidad para participar en la investigación en los términos anteriormente descritos.

Fdo.:

Fecha:

Anexo 14. Correlación entre los ítems IDEC-O con la antigüedad en el centro controlando la edad

	ρ	df	p-valor
it1. El profesorado conoce la normativa sobre atención a la diversidad	,18	138	,033
it2. La CCP funciona como elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado	,07	138	,427
it3. La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado	,27	138	,001
it4. El equipo directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad	,09	138	,315
it5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...)	,06	138	,473
it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	,11	138	,196
it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	-,03	138	,695
it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	,11	138	,204
it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	,18	138	,029
it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	,26	138	,002
it11. 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	,13	138	,133
it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	,15	138	,074
it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	,09	138	,317
it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	,04	138	,678
it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	,22	138	,010
it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	,20	138	,018
it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	,12	138	,163
it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	,15	138	,080
it19. 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	,11	138	,185
it20. 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	,11	138	,199
it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	,17	138	,045
it22. Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa	,14	138	,090
it23. 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	,13	138	,139
it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula	,08	138	,333
it25. El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra (R)	,13	138	,126

it26. 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	-,05	138	,594
it27. Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado	,10	138	,237
it28. Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado	,00	138	,965
it29. El equipo directivo garantiza los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad	,03	138	,699
it30. El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado (R)	,08	138	,320
it31. Los equipos docentes desarrollan las medidas que se deben adoptar para dar una respuesta individualizada al alumnado	,12	138	,166
it32. El profesorado conoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad	,21	138	,012
it33. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad es sistemática	,23	138	,006
it34. El número de reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades es adecuado	,03	138	,739
it35. Cuando las medidas de atención a la diversidad que se aplican a un alumno/a no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas	,07	138	,393
it36. El profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre los materiales que utiliza en el aula	,04	138	,630
it37. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad	,03	138	,710
it38. El profesorado del centro participa en acciones formativas (grupos de trabajo, cursos, seminarios...) para actualizar conocimientos relativos a la atención a la diversidad	,14	138	,087
it39. Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades,...	,17	138	,044
it40. Las familias participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as	,02	138	,834
it41. 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	,02	138	,843
it42. El profesorado con alumnado con NEE dispone de horario para coordinarse con los/as especialistas	,07	138	,432
it43. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado	,03	138	,716

Nota. Los ítems que se encuentran resaltados en negrita son aquellos en los que encontramos diferencias significativas.

Anexo 15. Correlación entre los ítems IDEC-O con la antigüedad en el centro controlado los años de experiencia como orientador/a

	ρ	df	p-valor
it1. El profesorado conoce la normativa sobre atención a la diversidad	,21	138	,015
it2. La CCP funciona como elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado	,09	138	,270
it3. La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado	,27	138	,001
it4. El equipo directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad	,11	138	,208
it5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...)	,08	138	,341
it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	,13	138	,118
it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	-,01	138	,933
it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	,12	138	,164
it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	,21	138	,013
it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	,27	138	,001
it11. 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	,13	138	,116
it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	,17	138	,043
it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	,12	138	,152
it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	,04	138	,600
it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	,25	138	,003
it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	,22	138	,008
it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	,14	138	,104
it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	,16	138	,057
it19. 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	,14	138	,100
it20. 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	,16	138	,067
it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	,20	138	,018
it22. Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa	,17	138	,049
it23. 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	,14	138	,111
it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula	,11	138	,199
it25. El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra (R)	,15	138	,070

it26. 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	-,02	138	,805
it27. Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado	,12	138	,148
it28. Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado	,03	138	,730
it29. El equipo directivo garantiza los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad	,05	138	,536
it30. El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado (R)	,09	138	,270
it31. Los equipos docentes desarrollan las medidas que se deben adoptar para dar una respuesta individualizada al alumnado	,15	138	,076
it32. El profesorado conoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad	,22	138	,009
it33. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad es sistemática	,26	138	,002
it34. El número de reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades es adecuado	,03	138	,712
it35. Cuando las medidas de atención a la diversidad que se aplican a un alumno/a no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas	,12	138	,166
it36. El profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre los materiales que utiliza en el aula	,07	138	,414
it37. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad	,06	138	,495
it38. El profesorado del centro participa en acciones formativas (grupos de trabajo, cursos, seminarios...) para actualizar conocimientos relativos a la atención a la diversidad	,15	138	,069
it39. Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades,...	,19	138	,025
it40. Las familias participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as	,05	138	,530
it41. 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	,04	138	,619
it42. El profesorado con alumnado con NEE dispone de horario para coordinarse con los/as especialistas	,09	138	,286
it43. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado	,06	138	,488

Nota. Los ítems que se encuentran resaltados en negrita son aquellos en los que encontramos diferencias significativas.

Anexo 16. Comparaciones de medias en función del modelo de SEO en la escala IDEC-O

	Model o SEO	N	Rango promedio	U Mann- Whitney	Z	Sig.
it1. El profesorado conoce la normativa sobre atención a la diversidad	Externo	39	65,68	1781,50	-1,17	,243
	Interno	104	74,37			
it2. La CCP funciona como elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado	Externo	39	65,19	1762,50	-1,25	,212
	Interno	104	74,55			
it3. La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado	Externo	39	41,74	848,00	-5,83	,000
	Interno	104	83,35			
it4. El equipo directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad	Externo	39	62,10	1642,00	-1,89	,059
	Interno	104	75,71			
it5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...)	Externo	39	57,96	1480,50	-2,63	,009
	Interno	104	77,26			
it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	Externo	39	55,27	1375,50	-3,09	,002
	Interno	104	78,27			
it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	Externo	39	52,59	1271,00	-3,55	,000
	Interno	104	79,28			
it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	Externo	39	64,26	1726,00	-1,42	,157
	Interno	104	74,90			
it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	Externo	39	61,10	1603,00	-2,02	,044
	Interno	104	76,09			
it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	Externo	39	49,45	1148,50	-4,12	,000
	Interno	104	80,46			
it11. 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	Externo	39	67,85	1866,00	-,75	,452
	Interno	104	73,56			
it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	Externo	39	55,46	1383,00	-3,03	,002
	Interno	104	78,20			
it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	Externo	39	65,67	1781,00	-1,17	,244
	Interno	104	74,38			
it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	Externo	39	61,62	1623,00	-1,90	,057
	Interno	104	75,89			
it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	Externo	39	54,77	1356,00	-3,19	,001
	Interno	104	78,46			
it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	Externo	39	62,09	1641,50	-1,89	,059
	Interno	104	75,72			
it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	Externo	39	48,90	1127,00	-4,32	,000
	Interno	104	80,66			
it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	Externo	39	58,62	1506,00	-2,43	,015
	Interno	104	77,02			

it19. 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	Externo	39	61,26	1609,00	-2,05	,040
	Interno	104	76,03			
it20. 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	Externo	39	56,69	1431,00	-2,80	,005
	Interno	104	77,74			
it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	Externo	39	58,69	1509,00	-2,45	,014
	Interno	104	76,99			
it22. Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa	Externo	39	61,62	1623,00	-1,95	,051
	Interno	104	75,89			
it23. 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	Externo	39	59,26	1531,00	-2,41	,016
	Interno	104	76,78			
it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula	Externo	39	66,05	1796,00	-1,10	,272
	Interno	104	74,23			
it25. El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra (R)	Externo	39	73,05	1987,00	-,19	,847
	Interno	104	71,61			
it26. 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	Externo	39	65,22	1763,50	-1,27	,205
	Interno	104	74,54			
it27. Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado	Externo	39	64,27	1726,50	-1,43	,152
	Interno	104	74,90			
it28. Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado	Externo	39	58,13	1487,00	-2,54	,011
	Interno	104	77,20			
it29. El equipo directivo garantiza los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad	Externo	39	57,24	1452,50	-2,75	,006
	Interno	104	77,53			
it30. El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado (R)	Externo	39	69,85	1944,00	-,40	,688
	Interno	104	72,81			
it31. Los equipos docentes desarrollan las medidas que se deben adoptar para dar una respuesta individualizada al alumnado	Externo	39	52,83	1280,50	-3,57	,000
	Interno	104	79,19			
it32. El profesorado conoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad	Externo	39	46,42	1030,50	-4,72	,000
	Interno	104	81,59			
it33. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad es sistemática	Externo	39	58,23	1491,00	-2,54	,011
	Interno	104	77,16			
it34. El número de reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades es adecuado	Externo	39	60,65	1585,50	-2,09	,037
	Interno	104	76,25			
it35. Cuando las medidas de atención a la diversidad que se aplican a un alumno/a no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas	Externo	39	61,62	1623,00	-1,92	,055
	Interno	104	75,89			
it36. El profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre los materiales que utiliza en el aula	Externo	39	61,60	1622,50	-1,91	,056
	Interno	104	75,90			
it37. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad	Externo	39	59,01	1521,50	-2,38	,017
	Interno	104	76,87			
it38. El profesorado del centro participa en acciones formativas (grupos de trabajo, cursos,	Externo	39	62,96	1675,50	-1,64	,101
	Interno	104	75,39			

seminarios...) para actualizar conocimientos relativos a la atención a la diversidad							
it39. Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades,...	Externo	39	65,53	1775,50	-1,21	,227	
	Interno	104	74,43				
it40. Las familias participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as	Externo	39	67,86	1866,50	-,76	,445	
	Interno	104	73,55				
it41. 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	Externo	39	62,73	1666,50	-1,76	,079	
	Interno	104	75,48				
it42. El profesorado con alumnado con NEE dispone de horario para coordinarse con los/as especialistas	Externo	39	79,44	1738,00	-1,35	,178	
	Interno	104	69,21				
it43. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado	Externo	39	58,08	1485,00	-2,57	,010	
	Interno	104	77,22				

Nota. Los ítems resaltados en negrita son en los que encontramos diferencias significativas en función del modelo de servicio especializado de orientación (SEO), atendiendo a si el profesorado de orientación educativa desarrolla sus servicios en SEOs que pertenecen al centro, y por tanto internos, como en el caso de la UO y los DO, o se trata de un modelo externo al centro, como es el caso de los EOE.

Anexo 17. Comparaciones de medias en función del cargo en el Departamento de Orientación y en la Unidad de Orientación en la escala IDEC-O

		N	Media	D.T.	gls	F	Sig.	
it1. El profesorado conoce la normativa sobre atención a la diversidad	Ninguno	37	2,54	,87	2	134	1,48	,231
	Jefatura DO	76	2,86	1,00				
	Coordinación UO	24	2,83	,82				
it2. La CCP funciona como elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado	Ninguno	37	3,03	,96	2	134	2,24	,111
	Jefatura DO	76	3,08	1,10				
	Coordinación UO	24	3,54	,78				
it3. La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado	Ninguno	37	3,11	,81	2	134	21,00	,000
	Jefatura DO	76	4,07	,75				
	Coordinación UO	24	3,96	,69				
it4. El equipo directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad	Ninguno	37	4,08	,89	2	134	3,03	,052
	Jefatura DO	76	4,25	,76				
	Coordinación UO	24	4,58	,65				
it5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...)	Ninguno	37	3,43	,83	2	134	3,95	,022
	Jefatura DO	76	3,89	,85				
	Coordinación UO	24	3,83	,70				
it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	Ninguno	37	2,97	,96	2	134	4,28	,016
	Jefatura DO	76	3,51	,95				
	Coordinación UO	24	3,46	,88				
it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	Ninguno	37	2,84	,96	2	134	6,37	,002
	Jefatura DO	76	3,55	1,04				
	Coordinación UO	24	3,42	,97				
it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	Ninguno	37	2,68	,85	2	134	3,78	,025
	Jefatura DO	76	3,17	1,05				
	Coordinación UO	24	3,21	,78				
it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	Ninguno	37	3,14	,86	2	134	5,70	,004
	Jefatura DO	76	3,55	,96				
	Coordinación UO	24	3,92	,78				
it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	Ninguno	37	2,78	,85	2	134	10,23	,000
	Jefatura DO	76	3,47	1,02				
	Coordinación UO	24	3,83	,87				
it11. 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	Ninguno	37	3,46	1,14	2	134	2,06	,131
	Jefatura DO	76	3,46	1,19				
	Coordinación UO	24	4,00	1,22				
it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	Ninguno	37	2,95	,91	2	134	4,09	,019
	Jefatura DO	76	3,47	1,01				
	Coordinación UO	24	3,50	,88				
	Ninguno	37	3,00	,88	2	134	1,01	,368

it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	Jefatura DO	76	3,26	,99				
	Coordinación UO	24	3,13	,85				
it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	Ninguno	37	3,05	1,18	2	134	4,36	,015
	Jefatura DO	76	3,67	,94				
	Coordinación UO	24	3,42	1,14				
it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	Ninguno	37	3,35	,86	2	134	6,12	,003
	Jefatura DO	76	3,80	1,01				
	Coordinación UO	24	4,17	,64				
it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	Ninguno	37	3,41	,80	2	134	3,40	,036
	Jefatura DO	76	3,66	,94				
	Coordinación UO	24	4,00	,72				
it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	Ninguno	37	2,84	,73	2	134	10,44	,000
	Jefatura DO	76	3,49	,83				
	Coordinación UO	24	3,63	,77				
it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	Ninguno	37	2,92	1,06	2	134	5,96	,003
	Jefatura DO	76	3,65	1,08				
	Coordinación UO	24	3,38	,97				
it19. 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	Ninguno	37	3,59	,93	2	134	4,99	,008
	Jefatura DO	76	4,01	,81				
	Coordinación UO	24	4,21	,59				
it20. 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	Ninguno	37	3,11	,99	2	134	3,72	,027
	Jefatura DO	76	3,67	1,07				
	Coordinación UO	24	3,63	1,10				
it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	Ninguno	37	2,08	,86	2	134	5,76	,004
	Jefatura DO	76	2,65	,97				
	Coordinación UO	24	2,71	,69				
it22. Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa	Ninguno	37	3,16	,90	2	134	5,10	,007
	Jefatura DO	76	3,51	,85				
	Coordinación UO	24	3,83	,48				
it23. 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	Ninguno	37	3,27	,87	2	134	5,53	,005
	Jefatura DO	76	3,70	,91				
	Coordinación UO	24	3,96	,46				
it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula	Ninguno	37	3,38	1,09	2	134	2,66	,074
	Jefatura DO	76	3,59	,95				
	Coordinación UO	24	3,96	,75				
it25. El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra (R)	Ninguno	37	1,89	,88	2	134	,82	,443
	Jefatura DO	76	2,13	1,02				
	Coordinación UO	24	2,17	1,09				
it26. 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	Ninguno	37	3,49	1,07	2	134	2,20	,115
	Jefatura DO	76	3,87	,94				
	Coordinación UO	24	3,63	,71				

it27. Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado	Ninguno	37	3,49	1,17	2	134	2,86	,061
	Jefatura DO	76	3,90	,88				
	Coordinación UO	24	3,96	,69				
it28. Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado	Ninguno	37	2,97	1,17	2	134	6,13	,003
	Jefatura DO	76	3,68	,98				
	Coordinación UO	24	3,54	,88				
it29. El equipo directivo garantiza los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad	Ninguno	37	3,81	,97	2	134	4,50	,013
	Jefatura DO	76	4,20	,80				
	Coordinación UO	24	4,42	,65				
it30. El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado (R)	Ninguno	37	2,95	,78	2	134	,28	,759
	Jefatura DO	76	3,05	1,03				
	Coordinación UO	24	3,13	,90				
it31. Los equipos docentes desarrollan las medidas que se deben adoptar para dar una respuesta individualizada al alumnado	Ninguno	37	2,73	,69	2	134	9,24	,000
	Jefatura DO	76	3,35	,84				
	Coordinación UO	24	3,42	,65				
it32. El profesorado conoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad	Ninguno	37	2,43	,65	2	134	17,34	,000
	Jefatura DO	76	3,36	,90				
	Coordinación UO	24	3,46	,88				
it33. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad es sistemática	Ninguno	37	3,14	,79	2	134	3,72	,027
	Jefatura DO	76	3,54	1,04				
	Coordinación UO	24	3,75	,74				
it34. El número de reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades es adecuado	Ninguno	37	3,16	,93	2	134	3,84	,024
	Jefatura DO	76	3,55	,98				
	Coordinación UO	24	3,79	,59				
it35. Cuando las medidas de atención a la diversidad que se aplican a un alumno/a no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas	Ninguno	37	3,22	,82	2	134	5,56	,005
	Jefatura DO	76	3,57	,98				
	Coordinación UO	24	4,00	,72				
it36. El profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre los materiales que utiliza en el aula	Ninguno	37	2,92	,80	2	134	4,19	,017
	Jefatura DO	76	3,36	,97				
it37. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad	Ninguno	37	3,11	,77			3,96	,021
	Jefatura DO	76	3,65	1,13				
	Coordinación UO	24	3,71	1,04				
it38. El profesorado del centro participa en acciones formativas (grupos de trabajo, cursos, seminarios...) para actualizar conocimientos relativos a la atención a la diversidad	Ninguno	37	2,89	1,17	2	134	1,89	,154
	Jefatura DO	76	3,18	1,19				
	Coordinación UO	24	3,46	,83				
it39. Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades,...	Ninguno	37	3,49	,93	2	134	1,97	,143
	Jefatura DO	76	3,72	,84				
	Coordinación UO	24	3,92	,72				
it40. Las familias participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as	Ninguno	37	3,16	,90	2	134	,79	,457
	Jefatura DO	76	3,24	,96				
	Coordinación UO	24	3,46	,83				

it41. 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	Ninguno	37	3,30	1,00	2	134	3,25	,042
	Jefatura DO	76	3,67	,91				
	Coordinación UO	24	3,88	,85				
it42. El profesorado con alumnado con NEE dispone de horario para coordinarse con los/as especialistas	Ninguno	37	2,65	,98	2	134	4,05	,020
	Jefatura DO	76	2,34	1,28				
	Coordinación UO	24	3,13	1,23				
it43. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado	Ninguno	37	3,19	1,02	2	134	3,71	,027
	Jefatura DO	76	3,67	1,03				
	Coordinación UO	24	3,79	,78				

Nota. Los ítems que se encuentran resaltados en negrita son aquellos en los que encontramos diferencias significativas respecto al cargo que desempeña el profesorado de orientación educativa en los departamentos de orientación (DO) y las unidades de orientación (UO)

Anexo 18. Comparaciones de medias de recursos de apoyo especializado en los centros en la escala IDEC-O

		N	M	D.T.	gls	F	Sig.
	hasta 1,5	58	2,63	,89	2	138	1,88 ,156
it1. El profesorado conoce la normativa sobre atención a la diversidad	entre 1,5 hasta 3	70	2,82	,97			
	más de 3	13	3,15	,88			
it2. La CCP funciona como elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado	hasta 1,5	58	3,09	1,07	2	138	,55 ,577
	entre 1,5 hasta 3	70	3,13	1,02			
	más de 3	13	3,42	,91			
it3. La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado	hasta 1,5	58	3,72	,91	2	138	2,78 ,066
	entre 1,5 hasta 3	70	3,74	,81			
	más de 3	13	4,31	,63			
it4. El equipo directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad	hasta 1,5	58	4,26	,78	2	138	1,44 ,241
	entre 1,5 hasta 3	70	4,16	,87			
	más de 3	13	4,58	,57			
it5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...)	hasta 1,5	58	3,70	,76	2	138	2,50 ,086
	entre 1,5 hasta 3	70	3,70	,87			
	más de 3	13	4,23	,75			
	hasta 1,5	58	3,36	1,07	2	138	3,55 ,031
it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	entre 1,5 hasta 3	70	3,29	,85			
	más de 3	13	4,04	,66			
	hasta 1,5	58	3,39	1,06	2	138	1,86 ,160
it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	entre 1,5 hasta 3	70	3,21	1,06			
	más de 3	13	3,81	,88			
	hasta 1,5	58	2,91	1,06	2	138	4,54 ,012
it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	entre 1,5 hasta 3	70	3,05	,93			
	más de 3	13	3,81	,72			
	hasta 1,5	58	3,54	,92	2	138	1,99 ,140
it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	entre 1,5 hasta 3	70	3,41	,97			
	más de 3	13	3,96	,72			
	hasta 1,5	58	3,22	,99	2	138	,88 ,416
it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	entre 1,5 hasta 3	70	3,36	1,04			
	más de 3	13	3,62	,89			
	hasta 1,5	58	3,47	1,33	2	138	,46 ,633
it11. El centro establece reuniones de coordinación entre el profesorado que trabaja con el alumnado de	entre 1,5 hasta 3	70	3,64	1,01			

NEE para realizar la planificación y el seguimiento de las adaptaciones	más de 3	13	3,73	1,27				
	hasta 1,5	58	3,20	1,06	2	138	3,84	,024
it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	entre 1,5 hasta 3	70	3,29	,90				
	más de 3	13	4,00	,68				
	hasta 1,5	58	3,09	1,07	2	138	2,25	,110
iiit13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	entre 1,5 hasta 3	70	3,15	,84				
	más de 3	13	3,69	,66				
	hasta 1,5	58	3,47	1,12	2	138	,44	,647
it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	entre 1,5 hasta 3	70	3,43	1,03				
	más de 3	13	3,73	1,09				
	hasta 1,5	58	3,64	,93	2	138	2,50	,086
it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	entre 1,5 hasta 3	70	3,69	,95				
	más de 3	13	4,27	,83				
	hasta 1,5	58	3,70	,84	2	138	1,31	,274
it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	entre 1,5 hasta 3	70	3,56	,91				
	más de 3	13	3,96	,83				
	hasta 1,5	58	3,29	,85	2	138	2,73	,069
it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	entre 1,5 hasta 3	70	3,28	,82				
	más de 3	13	3,85	,72				
	hasta 1,5	58	3,30	1,08	2	138	1,56	,214
it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	entre 1,5 hasta 3	70	3,36	1,11				
	más de 3	13	3,88	,92				
iiit19. 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	hasta 1,5	58	4,02	,78	2	138	3,87	,023
	entre 1,5 hasta 3	70	3,80	,89				
	más de 3	13	4,46	,52				
	hasta 1,5	58	3,52	1,12	2	138	,60	,549
it20. 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	entre 1,5 hasta 3	70	3,41	1,08				
	más de 3	13	3,77	1,11				
	hasta 1,5	58	2,43	1,03	2	138	1,24	,292
it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	entre 1,5 hasta 3	70	2,50	,88				
	más de 3	13	2,88	,79				
	hasta 1,5	58	3,47	,85	2	138	1,00	,371
it22. Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa	entre 1,5 hasta 3	70	3,41	,90				
	más de 3	13	3,77	,48				
	hasta 1,5	58	3,53	,86	2	138	2,47	,088

it23. 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	entre 1,5 hasta 3	70	3,61	,92				
	más de 3	13	4,12	,51				
	hasta 1,5	58	3,39	1,08	2	138	2,55	,082
it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita atender la diversidad en el aula	entre 1,5 hasta 3	70	3,65	,91				
	más de 3	13	4,00	,61				
	hasta 1,5	58	2,04	1,02	2	138	1,84	,162
it25. El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra (R)	entre 1,5 hasta 3	70	2,06	,88				
	más de 3	13	2,62	1,54				
	hasta 1,5	58	3,75	,89	2	138	,39	,678
it26. 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	entre 1,5 hasta 3	70	3,68	,99				
	más de 3	13	3,92	,89				
	hasta 1,5	58	3,79	,90	2	138	,22	,800
	entre 1,5 hasta 3	70	3,77	,98				
it27. Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado	más de 3	13	3,96	,97				
	hasta 1,5	58	3,42	1,08	2	138	2,35	,099
	entre 1,5 hasta 3	70	3,45	,99				
it28. Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado	más de 3	13	4,08	,79				
	hasta 1,5	58	4,11	,82	2	138	2,24	,111
	entre 1,5 hasta 3	70	4,04	,90				
it29. El equipo directivo garantiza los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad	más de 3	13	4,58	,64				
	hasta 1,5	58	2,98	,96	2	138	2,63	,075
	entre 1,5 hasta 3	70	2,94	,90				
it30. El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado (R)	más de 3	13	3,58	,91				
	hasta 1,5	58	3,14	,80	2	138	2,62	,076
	entre 1,5 hasta 3	70	3,19	,82				
it31. Los equipos docentes desarrollan las medidas que se deben adoptar para dar una respuesta individualizada al alumnado	más de 3	13	3,69	,66				
	hasta 1,5	58	3,05	,90	2	138	1,48	,232
	entre 1,5 hasta 3	70	3,13	,97				
it32. El profesorado conoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad	más de 3	13	3,54	,75				
	hasta 1,5	58	3,43	,91	2	138	1,46	,235
	entre 1,5 hasta 3	70	3,41	,95				
it33. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad es sistemática	más de 3	13	3,88	1,04				
	hasta 1,5	58	3,59	,87	2	138	2,31	,103
	entre 1,5 hasta 3	70	3,32	,98				
it34. El número de reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades es adecuado	más de 3	13	3,81	,78				

it35. Cuando las medidas de atención a la diversidad que se aplican a un alumno/a no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas	hasta 1,5	58	3,48	,89	2	138	3,49	,033
	entre 1,5 hasta 3	70	3,53	,94				
	más de 3	13	4,19	,66				
it36. El profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre los materiales que utiliza en el aula	hasta 1,5	58	3,16	,95	2	138	6,08	,003
	entre 1,5 hasta 3	70	3,20	,86				
	más de 3	13	4,08	,67				
it37. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad	hasta 1,5	58	3,62	,88	2	138	1,18	,311
	entre 1,5 hasta 3	70	3,42	1,17				
	más de 3	13	3,85	1,07				
it38. El profesorado del centro participa en acciones formativas (grupos de trabajo, cursos, seminarios...) para actualizar conocimientos relativos a la atención a la diversidad	hasta 1,5	58	2,94	1,14	2	138	4,62	,011
	entre 1,5 hasta 3	70	3,16	1,11				
	más de 3	13	3,96	,78				
it39. Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades,...	hasta 1,5	58	3,68	,84	2	138	1,98	,142
	entre 1,5 hasta 3	70	3,61	,86				
	más de 3	13	4,12	,77				
it40. Las familias participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as	hasta 1,5	58	3,15	,90	2	138	,71	,494
	entre 1,5 hasta 3	70	3,28	1,00				
	más de 3	13	3,46	,75				
it41. 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	hasta 1,5	58	3,53	,96	2	138	,81	,446
	entre 1,5 hasta 3	70	3,66	,86				
	más de 3	13	3,85	,83				
it42. El profesorado con alumnado con NEE dispone de horario para coordinarse con los/as especialistas	hasta 1,5	58	2,59	1,39	2	138	,48	,620
	entre 1,5 hasta 3	70	2,56	1,08				
	más de 3	13	2,92	1,46				
it43. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado	hasta 1,5	58	3,41	1,06	2	138	3,27	,041
	entre 1,5 hasta 3	70	3,54	,94				
	más de 3	13	4,19	,95				

Nota. Los ítems que se encuentran resaltados en negrita son aquellos en los que encontramos diferencias significativas.

