

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Métodos de Investigación y
Diagnóstico en Educación



**EL PROFESORADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
ANTE LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO EN LA ETAPA
OBLIGATORIA**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
POR M^a Asunción Jiménez Trens**

Bajo la dirección de los Doctores:
M^a Teresa Díaz Allué
Rafael Carballo Santaolalla
Madrid, 2003

ISBN: 84-669-2344-6

INTRODUCCIÓN	1
Problema	2
Objetivo	4
Relevancia de la investigación	5
Estructura y contenido	6

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	13
1.1. Apuntes históricos sobre diversidad y educación	13
1.1.1 Diversidad y educación general	13
1.1.2 Breve referencia histórica sobre Educación Especial y evolución reciente	21
1.2. Atención a la diversidad: antecedentes y marco teórico	25
1.2.1 Relativos a la educación general y las diferencias individuales	26
1.2.1.1 Individualización de la enseñanza	26
1.2.1.2 Educación Personalizada	27
1.2.1.3 Enfoques diferenciales / adaptativos	29
1.2.1.4 Movimiento pro universalización de la Educación Secundaria	33
1.2.1.5 El enfoque constructivista de la enseñanza- aprendizaje	35

1.2.1.6 El enfoque sociocrítico	40
1.2.2 Relativos a la Educación Especial	42
1.2.2.1 Principio de Normalización	44
1.2.2.2 Integración escolar	47
1.2.2.3 Educación Especial: respuesta a necesidades educativas especiales	53
1.2.2.4 Educación y diversidad cultural: Multiculturalismo/Interculturalismo	55
1.2.2.5 Educación inclusiva	58
1.3. Bases conceptuales	61
1.3.1 Concepto de comprensividad	61
1.3.2 Concepto de diversidad	71
1.3.3 Concepto de atención a la diversidad	80
1.3.3.1 La educación de calidad como referente de la atención a la diversidad	80
1.3.3.2 Qué entendemos por atención a la diversidad	85
1.4. Necesario equilibrio entre la comprensividad y la diversidad	91
CAPÍTULO 2. EL PROFESORADO ANTE LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: RESPUESTA EDUCATIVA	95
2.1 La Educación Secundaria Obligatoria	97
2.1.1 Importancia de la Educación Secundaria Obligatoria	98
2.1.2 Consideraciones sobre los fines y estructura de la Educación Secundaria Obligatoria	100
2.1.2.1 Educación básica	100
2.1.2.2 Educación Secundaria Obligatoria	105
2.2 El profesorado de Educación Secundaria Obligatoria ante la diversidad	113
2.2.1 Identidad profesional	113

2.2.2 Problemática	116
2.2.2.1 Dificultades relacionadas con factores sociales y familiares	118
2.2.2.2 Dificultades relativas al diseño y organización del sistema educativo	125
2.2.2.3 Dificultades experimentadas en los centros y las aulas	130
2.2.2.4 Conclusión	134
2.2.3 Apoyo necesario	135
2.2.3.1 Apoyo proveniente de diversas instancias	135
2.2.3.2 Departamento de Orientación	136
2.3 Respuesta educativa a la diversidad	145
2.3.1 Importancia del ámbito personal	147
2.3.1.1 Reflexión	148
2.3.1.2 Autonomía	149
2.3.1.3 Compromiso	150
2.3.1.4 Conclusión	151
2.3.2 Algunas características de los contextos educativos propicios a la diversidad	153
2.3.3 Medidas de atención a la diversidad	155
2.3.3.1 De carácter general	160
2.3.3.1.1 Desde el propio sistema educativo	161
2.3.3.1.2 Desde el centro	161
2.3.3.1.3 Desde el aula	163
2.3.3.2 De carácter específico	165
2.3.3.3 A modo de conclusión	167
2.4 Investigaciones y estudios	168
2.4.1 Sobre respuesta educativa a la diversidad en la ESO	175
2.4.2 Sobre el profesorado de la ESO y diversidad	184
2.4.3 Estudios sobre la diversidad en Educación Primaria	192

SEGUNDA PARTE

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	199
3.1 Introducción	201
3.2 Identificación y descripción del objeto de estudio	202
3.2.1 Formulación del problema	204
3.3 Dimensiones fundamentales	206
3.4 Objetivos de la investigación	221
3.5 Identificación de las variables	223
3.5.1 Clasificación de las variables	223
3.5.2 Definición de las variables	226
3.5.2.1 Variables clasificatorias	226
3.5.2.2 Variables dependientes	234
3.6 Metodología	248
3.6.1 Diseño de la investigación	248
3.6.2 Población y Muestra	252
3.7 El cuestionario como instrumento de trabajo o de investigación	256
3.7.1 Estructura y características del instrumento	256
3.7.2 Cuestionario sobre problemática del profesorado ante la diversidad del alumnado de la ESO	263
3.8 Fases en el desarrollo de la investigación	265
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS	273
4.1 Descripción de la muestra	275
4.2 Análisis de las características técnicas del instrumento de medida	288

4.2.1 Validez del instrumento	288
4.2.1.1 Validez de Contenido	288
4.2.1.2 Validez de Constructo	293
4.2.1.2.1 Pasos del Análisis Factorial Exploratorio	294
4.2.1.2.2 Resultados del Análisis Factorial Exploratorio	296
4.2.2 Análisis de los índices de fiabilidad del instrumento	306
4.3 Descripción de la problemática ante la diversidad del alumnado en la ESO y estudios diferenciales	308
4.3.1 Percepción de la comprensividad	309
4.3.1.1 Descripción general	309
4.3.1.1.1 Opiniones sobre la enseñanza comprensiva	309
4.3.1.1.2 Conveniencia de iniciar itinerarios	311
4.3.1.2 Estudios diferenciales	313
4.3.1.3 Reflexiones sobre los datos	315
4.3.2 Percepción de la diversidad	318
4.3.2.1 Descripción general	318
4.3.2.1.1 Estudiantes a los que se refiere la diversidad	318
4.3.2.1.2 Finalidades de la atención a la diversidad	319
4.3.2.1.3 Responsables de la atención a la diversidad	320
4.3.2.1.4 Sentimientos y creencias ante la diversidad	321
4.3.2.1.5 Opinión sobre alumnos con discapacidad	324
4.3.2.2 Estudios diferenciales	325
4.3.2.3 Reflexiones sobre los datos	328
4.3.3 Valoración de las posibilidades de respuesta educativa	331
4.3.3.1 Descripción general	331
4.3.3.1.1 Valoración global de medidas	331
4.3.3.1.2 Análisis de medidas comunes	333
4.3.3.1.3 Medidas específicas	340
4.3.3.2 Estudios diferenciales	342
4.3.3.3 Reflexiones sobre los datos	350

4.3.4 Dificultades de los profesores ante la diversidad	356
4.3.4.1 Descripción general	356
4.3.4.1.1 Dificultades contextuales	356
4.3.4.1.2 Con determinados perfiles/ grupos de alumnos	359
4.3.4.2 Estudios diferenciales	361
4.3.4.3 Reflexiones sobre los datos	364
4.3.5 Valoración del apoyo recibido	368
4.3.5.1 Descripción general	368
4.3.5.1.1 Apoyo de órganos personales e institucionales	368
4.3.5.1.2 Departamento de Orientación como apoyo al profesorado	369
4.3.5.2 Estudios diferenciales	370
4.3.5.3 Reflexiones sobre los datos	373
4.3.6 Formación psicopedagógica para la diversidad	374
4.3.6.1 Descripción general	374
4.3.6.1.1 Valoración de la formación	374
4.3.6.1.2 Necesidades de formación para la diversidad	374
4.3.6.2 Estudios diferenciales	377
4.3.6.3 Reflexiones sobre los datos	378
4.3.7 Valoración global sobre la problemática de la diversidad	380
4.3.7.1 Descripción general	380
4.3.7.1.1 Opiniones globales	380
4.3.7.1.2 Sugerencias, enfoques y alternativas de solución	381
4.3.7.2 Estudios diferenciales	386
4.3.7.3 Reflexiones sobre los datos	388

CONCLUSIONES GENERALES SOBRE LA INVESTIGACIÓN.	389
1. Conclusiones sobre las bases teórico-conceptuales	392
2. Conclusiones sobre la metodología de la investigación	398
3. Percepciones y valoraciones del profesorado de la ESO	400
3.1 Percepción de la comprensividad y la diversidad	400
3.2 Valoración de las posibles medidas de respuesta a la diversidad	403
3.3 Dificultades en la respuesta educativa a la diversidad	406
3.4 Valoración de los apoyos recibidos para afrontar los problemas derivados de la diversidad	407
3.5 Valoración de la formación psicopedagógica para la diversidad y necesidades que manifiestan	408
3.6 Valoración global	408
PROSPECTIVA	411
BIBLIOGRAFÍA	415
LEGISLACIÓN	467
ANEXOS	i
ANEXO 1.	iii
- Listado de centros de la Comunidad Autónoma de La Rioja	v
- Cartas a directores y profesores	xv
- Cuestionario para validación de expertos	xix
- Protocolo de validación	xxxvii

-	Cuestionario definitivo	xlv
	ANEXO 2.	lxiii
-	Tablas del estudio descriptivo	lxv
-	Tablas del análisis de varianza	lxxxvii
-	Análisis de fiabilidad del cuestionario	cxiii

ÍNDICE DE ESQUEMAS CONCEPTUALES Y CUADROS

Esquema conceptual nº 1. Atención a la Diversidad: antecedentes	60
Esquema conceptual nº 2. Respuesta a la Diversidad: Modelo Selectivo	88
Esquema conceptual nº 3. Respuesta a la Diversidad: Modelo Compensador	89
Esquema conceptual nº 4. Respuesta a la Diversidad: Modelo Promotor de Educación de Calidad	90
Esquema conceptual nº 5. El profesorado de la ESO ante la diversidad: grandes núcleos de estudio	207
Cuadro nº 1. Características de los participantes	224
Cuadro nº 2. Percepción de la problemática de la diversidad	225

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 1. Tipos de centros -ESO- (La Rioja)	253
Tabla nº 2. Profesores de ESO por tipos de centro (La Rioja)	254
Tabla nº 3. Cuestionario sobre problemática del profesorado ante la diversidad del alumnado de la ESO	264
Tabla nº 4. Experiencia docente	279
Tabla nº 5. Tamaño del centro	280
Tabla nº 6. Profesorado en centros con programas específicos de atención a la diversidad	283
Tabla nº 7. Profesores en centros de poblaciones rurales	283
Tabla nº 8. Áreas o asignaturas diferentes impartidas	284
Tabla nº 9. Responsables de especialidades vinculadas a la atención a la diversidad	286
Tabla nº 10. Personal docente con funciones de gestión y de orientación	287
Tabla nº 11. Tamaños muestrales por dimensiones	293

Tabla nº 12. Significatividad de la Matriz de Correlaciones de la dimensión Comprensividad-Diversidad	296
Tabla nº 13. Varianza total explicada de la dimensión Comprensividad-Diversidad	297
Tabla nº 14. Matriz de componentes rotados de la dimensión Comprensividad-Diversidad	298
Tabla nº 15. Significatividad de la Matriz de Correlaciones de la dimensión Medidas ante la Diversidad	299
Tabla nº 16. Varianza total explicada de la dimensión Medidas ante la Diversidad	300
Tabla nº 17. Matriz de componentes rotados de la dimensión Medidas ante la Diversidad	301
Tabla nº 18. Significatividad de la Matriz de Correlaciones de la dimensión sobre dificultades, apoyos y formación ante la Diversidad	303
Tabla nº 19. Varianza total explicada de la dimensión sobre dificultades, apoyos y formación ante la diversidad	303
Tabla nº 20. Matriz de componentes rotados de la dimensión sobre dificultades, apoyos y formación ante la Diversidad	304
Tabla nº 21. Índices de Fiabilidad del Cuestionario: para el Total y las diferentes dimensiones	307
Tabla nº 22. Conveniencia de iniciar itinerarios: edad (Preg.23)	312
Tabla nº 23. Profesores, profesoras y Comprensividad	314
Tabla nº 24. Comprensividad según colectivo docente	314
Tabla nº 25. Percepción diversidad en estudiantes (Preg.24)	318
Tabla nº 26. Finalidades (Preg.25)	319
Tabla nº 27. Sentimientos, creencias o estados de ánimo experimentados por los profesores ante la diversidad (Preg.27)	321
Tabla nº 28. Opiniones sobre alumnos integrados (Preg.40)	324
Tabla nº 29. Colectivo docente y Diversidad	327
Tabla nº 30. Importancia de las medidas de respuesta educativa a la diversidad (Preg. 28)	331
Tabla nº 31. Importancia documentos planificación centro y aula (Preg.29)	333

Tabla nº 32. Propia práctica de respuesta a la diversidad en la programación y el desarrollo de las clases (Preg. 30) (Más del 70%)	335
Tabla nº 33. Propia práctica de respuesta a la diversidad en la programación y el desarrollo de las clases (Preg. 30) (Menos del 70%)	336
Tabla nº 34. Propia capacidad de respuesta a la diversidad (Preg. 33)	338
Tabla nº 35. Situación administrativa y valoración global de la importancia de las medidas	344
Tabla nº 36. Tipo de centro y valoración de la importancia global de las medidas	348
Tabla nº 37. Valoración formación psicopedagógica para la diversidad (Preg.41)	374
Tabla nº 38. Colectivo docente y valoración de la formación psicopedagógica para la diversidad	377
Tabla nº 39. Tipo de centro y formación psicopedagógica para la diversidad	378
Tabla nº 40. Sexo y valoración global sobre la problemática de la diversidad	386
Tabla nº 41. Tipo de centro y valoración global	388

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tabla y gráfico nº 1. Sexo	275
Tabla y gráfico nº 2. Edad	276
Tabla y gráfico nº 3. Titulación académica máxima	276
Tabla y gráfico nº 4. Titulación específica	277
Tabla y gráfico nº 5. Situación administrativa	278
Tabla y gráfico nº 6. Colectivo docente	278
Tabla y gráfico nº 7. Titularidad del Centro	280
Tabla y gráfico nº 8. Población	281

Tabla y gráfico nº 9. Profesores en centros que imparten la ESO completa	281
Tabla y gráfico nº 10. Componentes del Departamento de Orientación	282
Tabla y gráfico nº 11. Profesores que afirman el siguiente perfil del alumnado en su Centro	282
Tabla y gráfico nº 12. Número de grupos a los que imparten clase	284
Tabla y gráfico nº 13. Funciones de tutoría	285
Tabla y gráfico nº 14. Docencia con alumnos con necesidades educativas especiales	285
Tabla y gráfico nº 15. Profesores de los departamentos	286

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1. Comprensividad (Preg.22)	309
Gráfico nº 2. Conveniencia de iniciar itinerarios: curso (Preg.23)	311
Gráfico nº 3. Responsables de la atención a la diversidad (Preg.26)	320
Gráfico nº 4. Adaptaciones Curriculares Individuales (Preg.37)	340
Gráfico nº 5. Programas de Diversificación Curricular (Preg.38)	341
Gráfico nº 6. Importancia de las dificultades contextuales (Preg.31)	356
Gráfico nº 7. Valoración del apoyo (Preg.34)	368
Gráfico nº 8. Opiniones globales sobre la problemática (Preg.43)	380

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar mi más encarecido reconocimiento y agradecimiento a la Dra. M^a Teresa Díaz Allué y al Dr. Rafael Carballo Santaolalla, directores de esta tesis. Han armonizado a la perfección la rigurosa exigencia con el cálido asesoramiento, las correcciones con las orientaciones. Sólo de este modo ha sido posible concluir este proyecto.

Agradezco también a los profesores de la ESO en La Rioja su participación en esta investigación, al permitirnos acceder a sus pensamientos y opiniones.

Mi gratitud muy especial para Ana y Fermín. Con su generosa ayuda hacen realidad el incalculable valor del compañerismo y la amistad.

Así mismo quiero reconocer el interés y el estímulo constante de amigos y compañeros que compartieron los momentos de gozo y también los de desolación: María y José Luis, Ángela e Ignacio, Fabián y Javier. Y, en general, a todos los compañeros de Departamento.

Quiero ofrecer este trabajo como testimonio de amor a las personas especialmente importantes en mi vida:

A mi madre, que ha sabido sembrar y hacer crecer lo que de bueno hay en mí.

A Rubén, que me alienta y estimula a luchar por todo aquello en lo que creo.

A Elena y María, mis hijas, que cada día hacen realidad la hermosa utopía de la comunicación, la cariñosa complicidad y el amor entre personas diferentes.

Este trabajo responde a un afán por acercarnos a un tema difícil, controvertido, pero también apasionante, en el que son mayores las dudas que las evidencias. Ciertamente que la duda, la duda metódica, es la mejor vía para acercarnos a la verdad científica. Pero para conseguirlo es preciso seguir un proceso sistemático, un método que nos permita esa aproximación. En el presente estudio hemos tratado de cumplir las exigencias metodológicas para que sus resultados representen una contribución, seguramente limitada y discutible, pero aportación al fin y al cabo. Ciertamente que, en el momento de hacer balance, parece como si el esfuerzo fuera grande y reducidos los frutos. Sin embargo, entendemos que reconocer esta realidad, también forma parte de la actitud científica necesaria para la investigación.

Hemos enfocado nuestra atención a un tema, el profesorado de la ESO ante la diversidad del alumnado, en el que confluyen las ideas y la realidad, la normativa legal y la realidad social, el pensamiento y la praxis, la reflexión y la acción. Cuando esa praxis resulta de especial trascendencia y dificultad para sus protagonistas, como es el caso, percibimos la gran importancia del tema. Consideramos que la Educación Secundaria Obligatoria es una etapa crucial en la educación de todos los adolescentes del país. El enfoque que se le dé, desde el marco legislativo, y cómo se desarrolle, desde las competencias docentes, incide poderosamente en las oportunidades educativas de la población adolescente.

Por tanto, no es indiferente un enfoque o una práctica desde modelos comprensivos/inclusivos o desde otros de corte más selectivo. La LOGSE (1990) supuso alargar la educación obligatoria hasta los 16 años y un enfoque, al menos desde sus principios conceptuales, tendente hacia la comprensividad. Una consecuencia, entre otras, de la extensión de la obligatoriedad es la amplia diversidad del alumnado a la que la educación debe dar respuesta. El profesorado es quien debe articular, promover y organizar una educación de calidad para cada uno de sus alumnos. Difícil lograrlo con uno. Mucho más cuando constituyen un grupo-aula y un profesor debe atender varios de esos grupos.

En este contexto, los docentes de Secundaria deben desarrollar su trabajo. Y eso sin olvidar el ambiente social que respiran los adolescentes que, aunque con excepciones, está marcado por carencias en la educación familiar, en el estímulo del esfuerzo, etc.

PROBLEMA

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) configura una nueva etapa: la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con una orientación comprensiva que progresivamente introduce mecanismos para diversificar la enseñanza en función de las diferencias individuales.

Esta etapa crea una situación sin precedentes en el panorama educativo español.

Una de las consecuencias más evidentes de su puesta en marcha ha sido el aumento considerable de la diversidad en las aulas. Fenómeno éste en el que confluyen factores de origen psicobiológico y social.

Por un lado, se reconoce que en la adolescencia cristalizan las diferencias individuales, como consecuencia de la propia evolución e historia personal y de las circunstancias sociales. Por otro, la realidad social actual, en la que la llegada de inmigrantes de muy variada procedencia geográfica, progresivamente en aumento, plantea necesidades de escolarización, como es lógico, en nuestro sistema educativo.

Ante esta situación, la LOGSE responde con un enfoque comprensivo. Reune, por tanto, en las mismas aulas a un alumnado que puede llegar a ser muy heterogéneo: a) rasgos diferenciales propios de cualquier adolescente; b) características específicas ligadas a las aptitudes personales (superdotación o carencias de orden físico, mental y/o psíquico; y c) diferencias debidas al grupo social de procedencia: minorías étnicas (autóctonas o inmigrantes) y clase social.

La diversidad del alumnado es, por tanto, un rasgo distintivo de la realidad educativa correspondiente a este tramo. Pero no es el único.

El otro tiene que ver con el carácter del currículo de esta nueva etapa.

No puede ser, sin más, una prolongación de la Educación Primaria. Tampoco un anticipo del Bachillerato o la Formación Profesional. Por tanto: ¿qué orientación tienen o deben tener estos estudios? ¿qué finalidades debe cumplir la ESO? ¿cómo conseguir que la totalidad de estudiantes acceda a esa formación común, a la vez que diferenciada? ¿cómo atender a esas diferencias individuales, de tal modo que se consiga la calidad educativa como garantía del principio de equidad?

Éstos son algunos de los interrogantes, referidos a la ESO, que ponen de manifiesto la complejidad de esta etapa, así como su extraordinaria importancia.

Que el tema no está, ni mucho menos, resuelto y que sigue sometido a controversia lo evidencia, también, la reforma abordada por el actual gobierno, tras un breve período de aplicación de la ley anterior, que ha dado lugar a la reciente promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). La nueva ley mantiene la duración de la ESO pero introduce cambios, destinados a disminuir la heterogeneidad en las aulas.

Esta falta de acuerdo respecto al sentido, finalidades y estructura que debe tener la Educación Secundaria en sus primeros tramos, también se aprecia en los países de nuestro entorno europeo, al analizar las características de los estudios equivalentes y la organización de las medidas de atención a la diversidad (Eurydice y Cedefop, 1996; Eurydice, 1997; Etxeberria y otros, 2000; y De Prada, 2002).

Responder, por tanto, a las necesidades educativas de este alumnado, caracterizado por su diversidad, mediante la consecución de las finalidades de la ESO, representa todo un RETO para sus responsables.

Entre éstos, los **profesores** son los que adquieren el mayor protagonismo en el desarrollo cotidiano de la enseñanza, en la comunicación educativa docente-discente.

El profesorado de la ESO se enfrenta a nuevas y difíciles exigencias educativas; sin embargo, aun teniendo las mismas responsabilidades formativas, no responde a un perfil profesional específico. Nos encontramos, por tanto, con distinta titulación, cuerpo docente, expectativas profesionales, etc. en el seno de un grupo al que se le exigen funciones difíciles y, a veces, contradictorias.

Éste es, precisamente, el foco que ha centrado nuestra atención en este proyecto.

La figura del profesor de Educación Secundaria nos parece de una indudable importancia. Qué hace y cómo hace para ayudar a "crecer" a sus complicados alumnos, tiene una notable incidencia sobre ellos.

Los alumnos en las aulas, por las razones apuntadas más arriba, constituyen grupos heterogéneos.

Y la diversidad siempre es fuente de complejidad para el profesorado. Ciertamente que, según sus creencias pedagógicas, su teoría de la enseñanza, sus opiniones y actitudes, pueden interpretar esa diversidad en clave de enriquecimiento del grupo o como menoscabo del progreso del mismo.

Para hacer frente a esa diversidad, el sistema educativo arbitra una serie de vías o medidas de carácter organizativo, didáctico y curricular, de cuyo diseño y desarrollo, los profesores son co-responsables.

En el marco de la Educación Secundaria Obligatoria, interpretamos la atención a la diversidad como el logro de la educación de calidad para todos y cada uno de los alumnos (Wilson, 1992; Ainscow, Echeita y Duk, 1994; Ainscow, 1995; Reynolds y otros, 1997; Marchesi y Martín, 1998; Soler, 1999; García García, 2002). Así mismo, consideramos en este mismo marco, la figura del profesor de la ESO, como principal responsable de que la educación de calidad llegue a ser una realidad para todos. Sin embargo, no lo tiene fácil. Al contrario, lo que sabemos indica sin ambages que tienen considerables dificultades (Hargreaves, 1996; Sánchez Asín, 1996; Esteve, 1987 y 2000; García Garrido, 2000; Gómez Pérez, 2000; MEC, 2000; Coll, 2002).

Saber cómo interpretan los profesores la diversidad en sus aulas, qué fuente de problemas les representa, qué posibilidades de atender diferencialmente a su alumnado reconocen, cómo valoran las medidas existentes, qué apoyos perciben y la valoración que les merece su formación específica, son algunas de las cuestiones que nos hemos propuesto abordar en el presente trabajo.

OBJETIVO

En el marco definido anteriormente, configurado por la ESO, la diversidad del alumnado y la educación de calidad para todos, el profesorado se revela como agente imprescindible para hacer realidad un modelo educativo de calidad para todos.

Por tanto, de modo coherente con el problema expuesto, nos planteamos como finalidad identificar, en el marco de la Secundaria Obligatoria, la opinión de los profesores sobre la diversidad y sobre las posibilidades de darle respuesta educativa, así como la percepción de dificultades ligadas a la diversidad, de apoyos que tienen; también la valoración de la formación psicopedagógica recibida, así como la identificación de necesidades de formación para abordar las responsabilidades vinculadas a la diversidad. También nos hemos propuesto averiguar si existen o no diferencias según el grupo al que pertenecen.

Al mismo tiempo, para conseguir esta información consideramos necesario la construcción de un instrumento válido y fiable, que nos permita acceder a los pensamientos, opiniones, percepciones y valoraciones del profesorado.

RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

El tema objeto de nuestro estudio es controvertido y está sometido a debate, que se produce en diversas instancias y foros sociales. Así lo ponen de manifiesto la cantidad de Jornadas, Congresos, Mesas Redondas, Seminarios que desde los últimos años se vienen celebrando en torno al tema de la diversidad. Cuestión que se hace más polémica, si cabe, en la ESO. Además, el profesorado percibe que su papel profesional está poco reconocido socialmente, que recaen sobre él nuevas responsabilidades para las que no se siente preparado, que no consigue interesar a una gran parte de sus alumnos en aquellos contenidos que él considera que debe enseñar, etc. Este debate ha trascendido a la sociedad y parece que "todo el mundo", con más o menos conocimiento de causa, opina y quiere ser escuchado.

La ESO tiene todavía pocos años; el fenómeno de la diversidad, tal como se está produciendo en los últimos años, también es bastante reciente; los profesores se enfrentan a exigencias desconocidas hasta hace unos años.

En este contexto, nos preguntamos: ¿qué piensan y qué dicen los profesores implicados en esta responsabilidad? Para saberlo, nada más directo que preguntárselo. Y eso es lo que hemos hecho en la parte empírica de este trabajo. La verdad es que, a pesar de que se habla y escribe mucho sobre el tema, se dispone de poca información confiable procedente de los propios profesores. Nuestro trabajo se plantea esta meta: acceder, del modo más objetivo posible a lo que piensan los profesores, mediante la utilización de un instrumento válido y fiable. Ello les ofrece la oportunidad de emitir su propia voz, de hacerse oír. Conocer sus pensamientos, valoraciones y criterios, nos parece importante como aportación al esclarecimiento de un tema como éste. Además, como hemos seguido la metodología de encuesta, al cumplir sus reglas, nos ha permitido acceder de forma científica a la opinión de los profesores (León y Montero, 1997).

Así mismo, entendemos que conocer, de manera confiable, qué piensan los profesores de todos estos temas, representa una oportunidad a tener presente por parte de todos aquellos relacionados con la formación inicial y/o permanente de

los profesores de Secundaria. Máxime en la realidad social y educativa actual, caracterizada por una considerable diversidad.

ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL TRABAJO

El presente trabajo se estructura en **dos partes**. La primera trata de la fundamentación y proporciona el marco teórico que ha permitido abordar el estudio empírico, que constituye la segunda parte. Se incluye un apartado final con las conclusiones generales que sintetizan los aspectos más relevantes de las dos partes del trabajo.

Dos grandes capítulos configuran la primera parte, el **marco teórico**.

En el capítulo primero, nos planteamos realizar una *delimitación conceptual en relación a la atención a la diversidad*. Apreciamos en esta conceptualización distintas interpretaciones, coherentes con sus correspondientes modelos, que iremos razonando oportunamente.

A su vez, este capítulo consta de **dos bloques** con carácter sustantivo, aunque relacionados por el hilo conductor que representan la educación y la diversidad. **En el primero**, hacemos una breve **aproximación histórica** mediante la que abordamos la perspectiva temporal; así mismo, incluimos aquí el análisis de una serie de aportaciones científicas plurales que hemos considerado como **antecedentes** y que contribuyen a crear el correspondiente marco teórico en el que se inscribe nuestro trabajo.

El análisis de los precedentes históricos, así como el de los antecedentes que contribuyen a configurar el marco teórico, lo hemos realizado siguiendo la guía proporcionada por dos grandes focos: uno, relativo a la educación general y el otro, a la educación especial.

Una vez desarrollados los fundamentos que permiten contextualizar el tema, abordamos en el **segundo bloque, el estudio de las bases conceptuales** de nuestro trabajo. Las hemos definido mediante tres conceptos: comprensividad, diversidad y atención a la diversidad. Hemos tratado los tres conceptos identificando su significado, las corrientes científicas en las que se inscriben y consecuencias para la praxis educativa. Como estos conceptos son objeto de debate, ya que responden a modelos distintos y tienen diferentes implicaciones prácticas, exponemos los argumentos que contemplan esas varias posibilidades y justificamos la opción con la que nos identificamos. Terminamos este capítulo con unas reflexiones acerca de la necesidad de alcanzar un equilibrio entre la comprensividad y la diversidad, especialmente relevante en la etapa obligatoria de la Educación Secundaria.

En el **segundo capítulo**, el protagonismo está representado por el *profesorado de Educación Secundaria Obligatoria*. Estudiamos su responsabilidad docente respecto a uno de los grandes problemas a los que se enfrenta: *la diversidad del alumnado en esta etapa*. Este capítulo lo hemos estructurado en **cuatro núcleos**, mediante los cuales abarcamos, en nuestra opinión, un completo tratamiento del mismo. Están unidos por dos ejes: a) las exigencias que representan la estructura y fines de la ESO, y b) la ineludible necesidad de los profesores de responder, mediante la educación, a la compleja y considerable diversidad del alumnado.

Los cuatro núcleos del capítulo son los siguientes:

1º) La **Educación Secundaria Obligatoria**. Analizamos esta etapa en relación a la diversidad del alumnado, a la luz de su importancia y en función de los fines y estructura que la normativa legal establece, matizados por nuestras reflexiones al respecto.

2º) El **profesorado de la ESO**. Tema que abordamos desde las dimensiones que hemos considerado imprescindibles para comprender la complejidad de su cometido. Así en la primera dimensión, reconocemos su triple identidad profesional, cuyas consecuencias en el desarrollo del trabajo docente son previsibles. En la segunda, tratamos aspectos relevantes de su problemática, desde dificultades que tienen un origen social y familiar, pero que indudablemente ejercen un poderoso efecto en la construcción de ambientes que favorecen o entorpecen el aprendizaje, hasta las que se experimentan en los centros y las aulas, pasando por aquellas que dimanán del propio diseño y organización del sistema educativo. En la tercera dimensión, analizamos el apoyo que se precisa para afrontar este trabajo con garantías de éxito, tanto de tipo general como, específicamente, el proporcionado por el departamento de orientación, reconocido como de indudable valor.

3º) La **respuesta educativa a la diversidad**. Planteamos esta cuestión desde una perspectiva holística, tomando en consideración todas las posibilidades: desde las que ofrece el ámbito personal de los profesores y los contextos educativos caracterizados por unos rasgos propicios a la diversidad, hasta las medidas de atención a la diversidad de carácter general y específico.

4º) Las **investigaciones y estudios sobre el tema**. Previa a la revisión propiamente dicha, realizamos una aproximación a la evolución de la investigación en este ámbito en los últimos tiempos, que permite interpretar más adecuadamente el valor de las aportaciones efectuadas. Las investigaciones analizadas las hemos estructurado, principalmente, en dos partes que recogen los aspectos fundamentales del tema estudiado. Una, agrupa las realizadas sobre

respuesta educativa a la diversidad en la ESO; la otra, sobre el profesorado de la ESO y diversidad. Completa esta revisión, un somero recorrido por algunos estudios sobre el tema en Educación Primaria, dado que comparten algunos problemas por formar, esta etapa, con la ESO la educación básica de nuestro país y porque el Programa de Integración Escolar de alumnos con necesidades educativas especiales se inició en Primaria, continuando su escolarización en la ESO.

La **parte empírica** de este trabajo se presenta en los capítulos tercero y cuarto. **El tercero** expone el *planteamiento de la investigación* y el **cuarto** el *análisis y valoración de los resultados*.

Mediante el *planteamiento de la investigación* se ha identificado y descrito el objeto de estudio que nos ha guiado en el acceso al pensamiento de los sujetos de la investigación. Se han definido unos **grandes núcleos de estudio**: a) comprensividad y diversidad en la ESO; b) respuesta a la diversidad; c) dificultades, apoyos y formación psicopedagógica; y d) valoración global, que han dado estructura al trabajo. Se han enunciado los correspondientes **objetivos**, atendiendo a los diferentes enfoques del tema y a los intereses de los profesionales de la educación. Así mismo se ha procedido a la **identificación, clasificación y definición de variables**.

En cuanto a la **metodología**, se ha optado por el método de encuesta. El **instrumento** básico para obtener la información necesaria en la parte empírica ha sido el cuestionario; por ello, se justifica la utilización del mismo, como el más idóneo a los fines propuestos. También se expone, su estructura y características.

La **muestra** para la que se ha diseñado el estudio ha sido el conjunto de los profesores con docencia en la ESO de la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Por último se ofrece, de modo resumido, el **procedimiento seguido** en el desarrollo de este estudio empírico, que da cuenta de las fases, etapas y actividades llevadas a cabo para la consecución de los fines propuestos.

El cuarto capítulo se dedica al *análisis y valoración de los resultados*. En primer lugar, se describen las **características de la muestra** a la que se aplica el cuestionario. De este modo, se ha podido conocer además de las características personales, académicas y profesionales de los profesores de la ESO, una interesante información sobre la realidad de los centros desde la óptica de los profesores (perfil del alumnado de los centros, componentes del departamento de orientación, etc.)

También se explican las **características técnicas del instrumento de medida**; se expone el proceso seguido para la obtención de la validez de

contenido; se explican los resultados del análisis efectuado para obtener la validez de constructo, así como los de fiabilidad.

A continuación, se exponen detalladamente los **resultados** obtenidos sobre la problemática ante la diversidad, según la percepción de los propios profesores. Para hacerlo se han agrupado los resultados en torno a las dimensiones definidas en el capítulo tercero. De igual modo, cada dimensión aborda la descripción general de resultados, los estudios diferenciales y las reflexiones suscitadas por los datos obtenidos.

En el último apartado de esta investigación, se reflejan las **conclusiones** generales más significativas, procedentes tanto de la fundamentación teórica como del presente estudio de opinión. Así mismo, como consecuencia del trabajo realizado, se apuntan nuevas investigaciones que podrían derivarse de este estudio.

Como punto final se presenta una amplia **bibliografía** que recoge referencias tanto de los temas que han conformado el estudio como las correspondientes a la metodología seguida. Se acompaña también de un documento sobre **legislación**, relacionada con el tema estudiado.

Por último, y como sección complementaria, se incluyen dos **anexos**. En el número 1, se agrupan los siguientes contenidos: a) el listado de centros de la Comunidad Autónoma de La Rioja, que ha sido de gran utilidad para el conocimiento de la población y la obtención de la muestra; b) cartas, en primer lugar, a los directores de los centros solicitando los datos de población y, posteriormente, a los profesores, rogándoles su colaboración; c) el cuestionario para validación de expertos; d) el protocolo de validación; y e) el cuestionario definitivo. En el anexo número 2 se incluyen: a) las tablas del estudio descriptivo; b) las del estudio de varianza; y c) el análisis de fiabilidad del cuestionario.

1.1 APUNTES HISTÓRICOS SOBRE DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN.

La diversidad humana es una realidad patente que puede ser objeto de interés para distintas entidades u organismos públicos o privados con finalidades muy variadas, así como para disciplinas científicas como la Antropología Social y Cultural, la Sociología de la Educación, la Educación Especial, las Teorías Constructivistas del Aprendizaje, la Teoría Política, la Historia, la Demografía, la Economía, la Psicología, la Pedagogía, etc.

La perspectiva desde la que abordamos este tema es, como cabe suponer, la de la Educación.

Concretamente constituye objeto de estudio y reflexión la diversidad de los estudiantes en los primeros tramos de la vida (infancia, adolescencia y juventud) y desde la preocupación por la educación de todos. En consecuencia, primeramente, nos planteamos esbozar el interés que el tema ha suscitado, aunque no tuviera esa denominación.

Es preciso advertir que no pretendemos hacer investigación histórica en sentido estricto; únicamente, queremos dotar al tema objeto de estudio de unas coordenadas temporales y de una perspectiva histórica que pongan de manifiesto sus raíces y proyección en el tiempo, tanto desde la educación general como desde la, mucho más reciente, educación especial.

1.1.1 DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN GENERAL

Nos limitaremos a destacar algunas de las aportaciones que a este respecto hacen autores clásicos como Cicerón y Quintiliano; también mencionaremos brevemente la obra de Erasmo de Rotterdam, Vives, Comenio y Rousseau. Para terminar esta brevísima aproximación histórica, una alusión a la Escuela Nueva en lo que ha representado para la construcción de los fundamentos de la educación

que ha de adaptarse a las diferencias de intereses, capacidades, etc. de los alumnos. En este fugaz recorrido histórico seguiremos un orden cronológico.

Cicerón (106-43 AC), uno de los grandes maestros de la *humanitas* ; en su obra *De officiis*, plantea la necesidad de conocer las propias capacidades. En el siguiente fragmento seleccionado de la obra citada, expone:

... *midamos nuestras ocupaciones con la regla de nuestra propia (naturaleza); pues a nada conduce, en efecto, oponerse a la naturaleza ni perseguir algo que uno no pueda alcanzar. De ahí se deduce mejor qué cosa es lo más adecuado, pues nada es conveniente, como suele decirse, "contra la voluntad de Minerva", es decir, en oposición y hostilidad con la naturaleza.* (Cicerón, *De officiis*, I: 31. Traducción de Samaranch, 1976: 53).

Interpretamos este texto como una llamada de atención acerca de la necesidad de tener en cuenta las propias capacidades para cualquier actividad y la conveniencia de seguir esa inclinación natural. Cabe pensar que si reclama seguir la "propia naturaleza", reconoce que ésta sea algo idiosincrásico.

Galino (1968), en su tratado sobre historia de la educación, cuando estudia la figura de Cicerón, expone, entre otros interesantes temas, una serie de reflexiones sobre la organización escolar en Roma, para las que se ha basado en los escritos de este clásico (véase capítulo XVII). Concretamente, en *De Republica* encontramos una alusión a que *la educación no estaba regulada por las leyes, ni era común ni uniforme para todos* (*De Republica* IV, 3, 3, citado por Galino, 1968: 263). Ha de pasar, por tanto, todavía mucho tiempo y avatares hasta llegar a la declaración de la educación como derecho universal y, más todavía (ya que no lo hemos alcanzado), para su aplicación práctica con garantías de calidad para toda la población del planeta. Esta cita, que alude también a que la educación no era igual para todos, y por lo que se conoce de la historia de Roma, probablemente, está indicando que las diferencias de clase y destino social eran, quizás, más que una reivindicación de atención educativa a las diferencias, un potente factor de desigualdad social en la educación de los jóvenes.

El insigne hispanorromano, riojano universal, Quintiliano (35 AC-96 DC), escribe su extraordinaria obra *Institutiones Oratoriae*, el tratado de retórica más completo que nos ha legado la antigüedad. Representa también, además de otras aportaciones en derecho, una magistral lección sobre educación, y unos claros antecedentes de grandes principios educativos como el de la educación integral y permanente.

Entresacamos de su obra, a continuación, algunos breves párrafos relevantes para el objeto de nuestro estudio:

...en los niños asoman esperanzas de muchísimas cosas; las que si se apagan con la edad, es claro que faltó el cuidado, no el ingenio. Vengo bien en que uno aventaje en el ingenio a otro; pero esto será para hacer más o menos; mas no se encontrará ni uno solo en quien no se consiga algo a fuerza de estudio...

(Quintiliano, tomo I, 1916: 12)

Reconocemos en el texto precedente la importancia de las expectativas para el pleno desarrollo, así como la necesidad de educación, estudio y dedicación que, con todos los niños, ha de dar fruto. Así, en función de la diversidad de ingenio, los logros pueden ser de mayor o menor magnitud; sin embargo, con la dedicación que proporciona la enseñanza y el propio estudio, todos progresarán. Nos parece un testimonio generador de una gran esperanza y confianza en el poder de la educación y del propio esfuerzo, con el que nos sentimos plenamente identificados.

Quintiliano reconoce, también, una de las cualidades del maestro: la de descubrir los talentos naturales de cada uno de sus discípulos:

...una de las cualidades de un maestro, el inquirir con todo cuidado el ingenio de sus discípulos, y el saber por dónde le llama a cada uno su naturaleza (...) Pues la naturaleza ayudada del cuidado, puede más; y el que es guiado contra su inclinación, no podrá lograr lo que no frisa con su ingenio, y perderá sus fuerzas por abandonar aquello para lo que parecía haber nacido (Quintiliano, tomo I, 1916: 93)

Reclama, en nuestra opinión, la necesidad de conocer bien a los alumnos - antecedente de la evaluación inicial del maestro y de la evaluación psicopedagógica del orientador- para llevar a cabo una **educación adaptativa**, la apuesta por una educación que se adapte a las capacidades de cada uno. Queremos destacar la relevancia actual de esta reflexión, aunque haya perdido interés la consideración determinista del ingenio nato, ya que se conocen otros influyentes factores.

A continuación vamos a detenernos en otro personaje histórico, bastantes siglos después. Se trata de uno de los más preclaros representantes del humanismo cristiano, crítico de cualquier extremismo, Erasmo de Rotterdam (1467-1536). Encontramos en la obra de Bowen, un pasaje referido al *Programa educativo* de Erasmo, en el que apreciamos todo un exponente de la diversidad que hace necesaria la dedicación de maestros sabios. Dice así:

La adecuada educación de los niños exige maestros con discernimiento, pues, como observa Erasmo con gran agudeza -y en marcado contraste con las torpes concepciones de su tiempo- tales niños son individuos con personalidad propia, que difieren notablemente entre sí por sus aptitudes e intereses y evolucionan tanto mental como físicamente de acuerdo con ciertas pautas sutiles de desarrollo que aún no se conocen sino de modo imperfecto (Bowen, 1992: 472-473).

Vives (1492-1540), en su obra capital *De tradendis disciplinis* (publicada en 1531), sistematiza conceptos e ideas ya conocidos, enriqueciéndolos con aportaciones originales. Bowen (1992) considera que Vives, en esta obra, atribuye a la escuela un papel de primer orden, como institución dedicada al cultivo del saber; reclama para ella, como maestros, a hombres de probada sabiduría, integridad y prudencia. Y en relación a los alumnos, reproducimos textualmente:

Los niños que se admitan han de demostrar previamente una aptitud para el estudio, lo que no impide que el maestro sea lo bastante sagaz para discernir las variedades que se den entre sus alumnos, respetar sus nacientes capacidades individuales y acertar con el estímulo que convenga a cada tipo de personalidad (Bowen, 1992: 529).

Entendemos que, de alguna manera, demanda claramente un ajustado estímulo del maestro, conveniente a cada tipo de personalidad. Plantea, por tanto, la necesidad de atender la diversidad del alumnado, una vez que previamente hayan sido seleccionados aquellos con capacidad para estudiar.

Foster Watson, en la extensa introducción que escribe al *Tratado del alma* (Vives, 1916), afirma que Vives es el "padre" de la Psicología moderna y reconoce en él a un firme defensor de dotar a la ciencia de la educación de una base psicológica. Entiende que demanda de los maestros que sean capaces de conocer y clasificar a sus alumnos, que sepan cómo aprenden, la gran variedad de aptitudes que tienen y la necesidad de que averigüen para que estudios son aptos o incapaces. No obstante reconocer la diversidad de capacidades, calificando a algunos de "incapaces", a renglón seguido plantea un principio, en nuestra opinión, de indudable valor pedagógico:

...difícilmente se encontrará alguno que no pueda ser instruído, si se le da una enseñanza adecuada (Watson, Introducción a la obra citada: XXIII).

Así mismo, Watson encuentra en él la preocupación por los que presentan limitaciones graves para el aprendizaje, en lo que se puede considerar un claro antecedente de la atención a la diversidad:

ningún otro escritor del Renacimiento ha tenido tan en cuenta el problema de la enseñanza de los mentalmente retrasados, de los sordomudos y de los ciegos (Ibídem).

Vives (1916) en el capítulo VIII del *Tratado del alma*, escribe "De la manera de aprender": va desgranando la variedad de formas de aprender vinculadas a la propia capacidad, al mismo tiempo que destaca la necesidad de trabajar para conseguir el bien de la cultura:

Hay que continuar y persistir en el trabajo; lo que no sale bien por un medio, intentarlo por otro; conviene luchar con la obra, no enfadarse con ella (Vives, 1916: 115).

Interpretamos que, con la decidida voluntad de esfuerzo e intensa dedicación, todos pueden mejorar, aunque el talento natural sea diferente.

La obra de Comenio (nacido en Moravia como Jan Amos Komensky, 1592-1670), especialmente su tratado pedagógico más importante de renombre universal, *Didáctica Magna*, representa un valor extraordinario tanto en el siglo XVII como posteriormente.

Entendemos que se le puede considerar un precedente del principio de la enseñanza comprensiva. Manifiesta esta intención ya desde el subtítulo de la obra: *Didáctica Magna que expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas*. Aun más, en la extensa explicación que ofrece acerca del sentido de la obra, pone en evidencia esta finalidad. Por el afán didáctico que encierra, lo reproducimos textualmente:

Modo cierto y exquisito para todas las comunidades, plazas y aldeas de cualquier reino cristiano, de erigir escuelas de tal naturaleza, que la juventud toda, de uno y otro sexo, sin exceptuar a nadie, pueda ser informada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruída durante los años de la pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y a la futura con BREVEDAD, AGRADO Y SOLIDEZ (Comenio, 1922: 3)

Apreciamos su preocupación por la universalización de la enseñanza, sin importar el lugar geográfico, la necesidad de la educación también para los jóvenes; y así mismo, esboza lo que hoy, quizás, denominaríamos un currículo comprensivo y una metodología capaz de 'enganchar' a todos. Para esta importante y difícil empresa reclama el trabajo *no de un hombre sólo, sino de muchos* (Ob. cit.: 8): docencia en equipo.

Especialmente en los capítulos IX y X de la obra, expone los fundamentos a los que nos referimos. En el IX, reclama la educación para todas las clases sociales, para los niños y niñas, así como para los que

parezcan por naturaleza idiotas y estúpidos. Porque esto mismo es lo que hace más recomendable y urgente esta cultura general de los espíritus (...) No hay que suponer que exista tanta negación del ingenio que no se pueda disminuir con la cultura (Ob. cit.: 77)

Indica sagazmente, en nuestra opinión, una firme convicción en la necesidad y el poder de la educación, aun para aquéllos más olvidados y menospreciados de la sociedad.

Por estas razones consideramos la Didáctica Magna como precedente del principio de comprensividad.

Rousseau (1712-78) escribe, además de otras obras, el tratado de educación por excelencia, que se ha considerado como el germen de varios de los postulados de la Escuela Nueva: *Emilio* (publicado en 1762). Como es bien sabido, en esta obra rechaza toda educación formal, libresca y aboga por la educación natural, que sigue un proceso continuo de aprendizaje mediante la experiencia, supervisado por un tutor que deja hacer.

Entre sus principios, se aprecia una preocupación para que la educación llegue a todos. En una época en la que los pobres estaban excluidos de la formación, que sólo era administrada para los hijos de los nobles y de los burgueses, Rousseau creyó en la educación para todos, también para los más desposeídos. Entendemos que también ésta es una aportación en el sentido de ir creando la necesidad de la educación universal.

Así mismo, recordemos la importancia que atribuye a las diferentes etapas del desarrollo de *Emilio*, considerado como un antecedente de la psicología evolutiva y, de modo más concreto, defiende el carácter específico de la infancia, las características distintivas de la niñez, reclamando que la educación debe adaptarse a las diferentes etapas evolutivas que atraviesa todo ser humano. Así se expresan Carreño y otros (2000: 19), refiriéndose a una de las ideas de Rousseau: *A cada edad corresponde, por lo tanto, un tipo propio de educación* .

No obstante, sus apreciaciones no se revelan tan actuales ni tan agudas cuando se refiere a la educación de la mujer. Plantea la necesidad de diferenciar la educación del hombre y de la mujer en el último libro de "Emilio", el V. Ahí expone cómo debe ser la educación de la futura esposa de Emilio, Sofía, a la que considera abocada al matrimonio y la maternidad. Resulta sorprendente, más aún,

anacrónico, que pese a afirmar la igualdad completa entre hombres y mujeres, considere que los hombres son por naturaleza, activos y fuertes, mientras que las mujeres son pasivas y débiles. Con esa concepción no resulta extraño considerar que:

la crianza de Sofía debía estar más protegida, con énfasis en el cultivo de la delicadeza y una buena preparación en la costura y tapicería, preferiblemente en un convento, donde puede mantenerse la inocencia... El matrimonio y la maternidad son el destino de las jóvenes (Bowen, 1992, T. III: 256).

Sin embargo, ello no invalida la genialidad de otras tesis mantenidas por Rousseau. Y así, debido a sus interesantes principios educativos suele considerarse a este filósofo, con razón, precursor de la corriente educativa conocida como *Escuela Nueva*. Es éste un movimiento que surge a finales del siglo XIX, manifestado a través de numerosas y variadas investigaciones, asociaciones profesionales, reuniones nacionales e internacionales y realizaciones prácticas.

La Escuela Nueva, reacciona con extrema dureza en contra de lo que denominó escuela tradicional. Analizamos a continuación lo que ésta supuso a la luz del tema de la diversidad. De este modo, vemos que la Escuela Nueva critica que la enseñanza se dirija al alumno ideal, al alumno medio y que no tenga en cuenta los intereses, las variaciones y diferencias individuales. Coherentemente con esa idea, censura que la metodología de enseñanza sea igual para todos, que se realice una enseñanza colectiva dirigida a un alumno medio, que esa enseñanza no se personalice en cada sujeto y que el agrupamiento sea homogéneo sin tener en cuenta para ello las características psicoevolutivas de los educandos.

Por otro lado, hay que tener presente que en las sociedades en las que estaba surgiendo esta corriente se estaban produciendo cambios que se habían originado en el siglo XIX: avances científicos en la investigación médica, psicológica, sociológica, pedagógica y didáctica, al mismo tiempo que nuevas demandas sociales y económicas. La sociedad occidental está viviendo los inicios del trabajo industrial, y reclama cada vez mayor número de trabajadores con una adecuada cualificación profesional.

Carreño y otros (2000) refieren los siguientes cambios, que atañen al tema que estamos tratando:

En primer lugar, hay que tener en cuenta la institucionalización de la escuela y, en consecuencia, la expansión de la enseñanza ...

En muchos países, reclamaciones sociales y necesidades económicas estimularon la legislación educativa sobre obligatoriedad de la enseñanza ... la expansión de la enseñanza primaria ... trajo como consecuencia la diversificación del alumnado. Así, llegaron a la escuela niños de distinta procedencia social, distinto estado de salud, diferentes aptitudes y aspiraciones, con ritmos de aprendizaje diversos (pág. 28).

Ante esta nueva y heterogénea población escolar, los métodos de enseñanza que habían servido hasta entonces, se revelaron como totalmente ineficaces y se estimuló la búsqueda de otras soluciones. La Didáctica preocupada por el acto de enseñar va dando paso a una Didáctica que reclama el punto de mira en el acto de aprender.

Una reflexión sugerida al hilo de esta descripción es que, probablemente, esta crisis en contra de la educación tradicional sea un anticipo -salvando, como es natural, todas las distancias necesarias-, de la actual crisis en relación a la extensión de la obligatoriedad de la Educación Secundaria en España. Hace más de un siglo se institucionaliza la Educación Primaria, se expande y se va haciendo progresivamente obligatoria, al menos en algunos países. Ello trae como consecuencia un considerable aumento de la diversidad del alumnado ya que se incorpora a la escuela una población que tradicionalmente no había estado escolarizada. Seguir con la misma educación de siempre, la "tradicional", para hacer frente a esa nueva situación, se revela como totalmente insuficiente e insatisfactoria. De ahí la aguda crítica, rechazo y búsqueda de nuevas fórmulas que supuso la Escuela Nueva.

Con objeto de que ésta siguiera creciendo y difundiendo las nuevas ideas, se creó en 1899 la *Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas*, con sede en Ginebra, dirigida por A Ferrière. Inicialmente la Oficina estableció un listado de 30 rasgos que debían caracterizar una institución para que fuera calificada como perteneciente a este movimiento. De ese listado, entresacamos aquellas características que consideramos coherentes con la atención a la diversidad y que, en ese momento, representaban una novedad:

- *Enseñanza fundada en la actividad personal del niño*
- *Consideración de los intereses variables con la edad*
- *Trabajo individual de investigación*
- *Trabajos libres*
- *Recompensas que tiendan a desarrollar el espíritu de iniciativa*
- *Educación de la razón práctica, por la reflexión personal..*

(Fuente: Carreño y otros, 2000: 30)

Propuestas todas ellas que perfectamente podrían suscribirse en la actualidad, para facilitar una educación que desarrolle aspectos específicos de la personalidad de cada sujeto.

En esta corriente de la Escuela Nueva, que aglutinó teorías y realizaciones prácticas muy variadas, suele inscribirse la creación y publicación de los primeros métodos de enseñanza activa. Ejemplos de estos métodos realizados mediante el trabajo individual e individual/colectivo son: el método Montessori y el Decroly, el Plan Dalton y el Sistema Winnetka. Para más información sobre este conocido tema pueden consultarse, entre otras, las obras de Ferrière, 1982; Freinet, 1971; Luzuriaga, 1964 y Vásquez y Oury, 1976.

En otro orden de cosas, si consideramos la discapacidad así como la superdotación y la pertenencia a minorías étnicas, como manifestaciones específicas de la diversidad, cabe presentar también unos mínimos apuntes históricos sobre la Educación Especial.

1.1.2 BREVE REFERENCIA HISTÓRICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL Y EVOLUCIÓN RECIENTE

Las personas que hoy consideramos afectadas por una deficiencia mental o de cualquier otra naturaleza, han recibido muy distintas denominaciones. Igualmente, han gozado / sufrido actitudes de los demás hacia ellas y sus familias de signo claramente opuesto: en ocasiones, las menos, han sido respetadas porque quizá pensaban sobre ellas que habían sido tocadas por los dioses; en otras, han sido objeto de repulsa, rechazo y segregación.

Pero aceptarlas tal como son, ofreciéndoles unas condiciones educativas y de vida normalizadas, considerándoles partícipes de la vida social, sujetos de derechos y deberes como los demás ciudadanos, eso es bastante reciente. Es más, queda un largo trecho por recorrer, tanto en el terreno de las ideas, como en el de las realizaciones, en todos los órdenes de la vida.

Entendemos que la historia de la Educación Especial y de las actitudes hacia este sector de población, corre pareja con el avance ético de las sociedades. Sobre todo, en cuanto a su preocupación por aquellos miembros más desvalidos de la sociedad, donde se dé una aceptación con naturalidad, sin falsos proteccionismos ni malvadas marginaciones. Este camino no es nada fácil y está plagado de errores, avances y retrocesos.

Presentamos, a continuación, unos **breves apuntes históricos**.

En primer lugar, encontramos una primera alusión sobre algo parecido a lo que podríamos considerar "centros especiales para subnormales", a finales de la Edad Media, en Europa. Se trata de asilos u hospitales que habían tenido leprosos. Cuando la lepra va desapareciendo, las leproserias quedan vacías y es entonces cuando "acogen" a los "subnormales". Allí van a permanecer hasta finales del siglo XVIII, mezclados con vagabundos, ciegos, delincuentes, prostitutas y locos (López Melero, 1983: 27-29). Es fácil imaginar el tipo de vida que podían llevar, la asistencia y educación que se les dispensaba.

A finales del siglo XVIII se fundaron, en Gran Bretaña, las primeras escuelas para ciegos y sordos. Casi un siglo más tarde, en 1851, se promulgaron las primeras disposiciones para atender a niños con discapacidades físicas. Los niños con deficiencia mental seguían siendo recogidos en asilos y sanatorios. Los que padecían formas más o menos leves de discapacidad no recibían ningún tipo de atención especial; faltaba, todavía, mucho tiempo para que se reconocieran sus específicas necesidades (Ainscow, 1995: 15).

Mientras tanto, en Francia, la primera personalidad relevante a quién se suele considerar un clásico, el primer "profesional" de la Educación Especial, es Jean Itard. Es muy conocido el caso de Víctor, el "niño salvaje" encontrado, a fines del siglo XVIII, en los bosques de Aveyron, que fue confiado a los cuidados del médico Itard, director del Instituto de Sordomudos de París. Itard ideó un verdadero programa de rehabilitación, el primero de la historia, que incluía diversos modos de estimulación (ejercicios sensoriales, reconocimiento global de las palabras asociándolas a experiencias concretas, baños calientes, fricciones, etc) que bien podríamos reconocer como los balbuceos de lo que hoy se denomina estimulación precoz, basada en el desarrollo sensomotor de las primeras formas de la inteligencia.

Resulta curioso que en el mismo siglo se produjeran dos acontecimientos de impacto para la historia de la educación. Nos referimos a la obra de Rousseau, reclamando la educación natural y proclamando la bondad natural del ser humano y a la aparición de Víctor, encontrado ya adolescente. Este caso ha sido estudiado desde la Educación Especial, por el tratamiento que se le administró, a pesar de lo cual, no logró comportamientos humanos en el pleno sentido de la palabra (lenguaje, pensamiento abstracto, consecución de autonomía y autocuidado, etc.); también se ha barajado la hipótesis de que probablemente fuera autista o padeciera algún tipo de discapacidad y que esa fuera la razón de que no pudiera alcanzar conductas plenamente "humanas". Sea como fuere, también ha interesado a la filosofía de la educación en cuanto a que ha puesto de manifiesto

la necesidad del contacto humano y de la educación para lograr el pleno desarrollo humano.

En relación a la desmutización y educación de sordos, las primeras aportaciones del mundo conocido (S. XVI y XVII), provienen de España. Así, tenemos la extraordinaria figura del castellano-leonés Pedro Ponce de León (1514-1584), monje de la Orden de San Benito en Oña (Burgos), al que se considera inventor en el arte de instruir a los sordomudos; existen referencias acerca de que les enseñaba, entre otras cosas, a hablar, leer y escribir, cantar, rezar y ayudar a Misa, mediante un método que conseguía desmutizarles. Aportación que se revela más fecunda, si cabe, porque se rebeló contra el pensamiento tradicional (heredero de Aristóteles), que mantenía rotundamente que los sordos de nacimiento eran también mudos (vid. Esteban Mateo, IV, 1985). Así mismo, es conocida la aportación del aragonés Juan Pablo Bonet (1560-1620) como continuador de la inmortal obra de Ponce de León, en este mismo ámbito; autor de la primera obra publicada en 1620, sobre el arte de enseñar a los sordomudos: *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos* (vid. Esteban Mateo, I, 1985).

Se observan, en fin, varias corrientes, avances y retrocesos, que se van sucediendo a la par que la historia de los pueblos. Para mayor información y profundización sobre el tema remitimos a la ya clásica obra de Scheerenberger (1984).

Como se puede apreciar, estos sucintos apuntes históricos apenas nos aportan elementos claves para la contextualización del tema de la atención a la diversidad, tal como lo entendemos actualmente.

Por eso, consideramos conveniente reflejar cuál ha sido la evolución reciente de la Educación Especial y así poder apreciar de qué modo se llega, también desde ella, al concepto de atención a la diversidad.

La Educación Especial, como disciplina, es de origen relativamente reciente. Lo mismo se puede decir en relación a las prácticas de Educación Especial, ya que se considera que muchas de las que se realizan actualmente empezaron a comienzos de los años sesenta.

En los primeros años de este período, se consideraron sujetos de Educación Especial aquellos aquejados de graves discapacidades. Se creyó imprescindible efectuar una evaluación o diagnóstico de los mismos. Como consecuencia de tal diagnóstico, se clasificaban según las discapacidades observadas:

Así a lo largo de los años la Educación Especial acabó considerándose a sí misma y por los demás como un mundo aparte... En algunos países esta tendencia al aislamiento se vio reforzada por el hecho de que gran parte de la Educación Especial corría a cargo de organizaciones voluntarias, y que algunas escuelas especiales estaban situadas en lugares alejados de la comunidad (Ainscow, 1995: 15-16).

De tal manera esto ha sido así, que lo que comenzó siendo una buena causa acabó, de algún modo, como un perjuicio para aquellos a quienes pretendía ayudar.

También el diagnóstico médico ha pesado demasiado en la catalogación y "etiquetaje" de los sujetos con deficiencias, así como los efectos de la medición de un CI claramente por debajo de la media. Así, el diagnóstico médico como determinante no sólo de la discapacidad, sino también de su inteligencia y personalidad, unido a la consideración de la inteligencia como algo estático, inmutable, derivada de la Psicometría, ha llevado a la interpretación de la deficiencia como algo insuperable. Se ha primado la discapacidad sobre las posibles capacidades que tenga esa persona. No se han tenido apenas expectativas de logro de vida autónoma y participativa.

Sin embargo, en los años setenta se produjeron cambios importantes en muchos países, reconociendo seis tendencias como especialmente importantes (Ainscow, 1995: 16-17). Entre éstas, se acepta que las discapacidades están mucho más extendidas de lo que los criterios médicos apuntan; que las dificultades experimentadas son consecuencia no sólo de características individuales, sino también de sus circunstancias desfavorables; que es crucial la intervención muy temprana como medio de evitar los efectos devastadores del desarrollo de la deficiencia; que la colaboración e implicación de los padres para mejorar las condiciones de vida es imprescindible; se empieza a vislumbrar que no existe una nítida separación entre los niños "discapacitados" y los "normales"; y, por último, se percibe una aceptación progresiva del derecho de todos los jóvenes a llevar una vida tan completa, independiente y "normal" como sus propias limitaciones le permitan.

Este panorama, que progresivamente se va dibujando, contribuye a que vayan cambiando actitudes sociales y formas de hacer la educación y la enseñanza, rompiendo muchos estereotipos, prejuicios y tabúes, en pro de un desarrollo vital pleno, integrado socialmente. Más adelante, expondremos con más detalle los principios de normalización y de integración, decisivos en este cambio conceptual de la Educación Especial, que lo hace más próximo a la atención a la diversidad.

CONCLUSIÓN:

Entendemos, por tanto, que éstas constituyen una mínima pero significativa representación de las ideas y experiencias prácticas que han ido dotando de suficiente base toda la problemática de la diversidad y de la posible respuesta educativa a la misma, a lo largo del tiempo. No obstante, nuestras reflexiones han de entenderse en un sentido muy amplio. No pretendemos interpretar esta descripción como etapas o compartimentos que vayan progresando sucesivamente, sino más bien las entendemos como concepciones y realizaciones que se solapan, alternan, avanzan y retroceden a lo largo de la historia. Como se ve, los problemas suscitados por la diversidad no son nuevos ni se agotan en la actualidad. Tiene unas claras raíces históricas y una proyección de futuro, ya que es una realidad permanentemente sin resolver.

1.2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

Consideramos como antecedentes del tema, numerosas y fecundas aportaciones de muy distinta orientación conceptual. Para proceder a su sistematización, las estructuramos en dos grandes ámbitos que confluyen en lo que consideramos primordial en nuestro trabajo: **la respuesta educativa de calidad para TODOS** y cada uno de los alumnos y alumnas.

Uno de estos dos grandes marcos está constituido por investigaciones, teorías, reflexiones y realizaciones, con fundamentación, también, muy diversa. Éstas han ido construyendo el cuerpo de conocimientos relativo a **la educación y la enseñanza integral que tiene como referencia la personalidad de cada educando en situaciones de aprendizaje colectivo**. No obstante, esta diversidad conceptual subyacente a las aportaciones que nos referimos, tienen algo en común: la consecución de la educación, teniendo presente la adaptación a las diferencias individuales en contextos organizativos colectivos regulares.

El otro gran ámbito que identificamos, se refiere a **la contribución procedente de la Educación Especial**, sobre todo, a partir de la promulgación del principio de normalización, de la integración escolar, de la publicación del Informe Warnock, de la Conferencia Mundial de Educación para todos de 1990 de

la UNESCO, de la Declaración de Salamanca de 1994, del interculturalismo, hasta llegar a la concepción, interpretación y realizaciones propias de la educación inclusiva. Consideramos de interés, por tanto, para nuestro trabajo aquellas aportaciones propias de la Educación Especial que se encaminan a superar el sistema educativo dual (general y especial).

Entendemos, como un principio fundamental, que **la atención a la diversidad representa la exigencia de una educación de calidad para todos.**

La relativa indefinición de un claro marco conceptual que observamos, probablemente sea manifestación de que la ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD sea un concepto emergente que, a su vez, puede ser interpretado de modo diferente, según múltiples enfoques. Por eso entendemos que la educación inclusiva representa posiblemente, en nuestra opinión, el marco que permite una más completa interpretación del concepto de atención a la diversidad y que, al mismo tiempo, ofrece una perspectiva del mismo abierta, no concluida.

1.2.1 RELATIVOS A LA EDUCACIÓN GENERAL Y LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Sin intentar dar cuenta de todas las aportaciones que se han producido y que permiten, propician o demandan una educación capaz de atender la diversidad en el contexto de la colectividad que representa el centro escolar, seleccionamos algunas de las que consideramos más significativas. Así pues, hemos interpretado como antecedentes de nuestro tema objeto de estudio los siguientes: la enseñanza individualizada (Lynch, 1966; Ferrández, 1978 y 1997), la educación personalizada (García Hoz, 1975; 1993; García Hoz y otros, 1995; Galino y otros, 1991; Pérez Juste y García Ramos, 1989; Polaino-Lorente y otros, 1991), la pedagogía diferencial (Jiménez Fernández, 1987; de la Orden, 1988), la educación adaptativa (Glaser, 1977; Fernández, 1993; García García, Mafokozi y Martín, 1995; García García, 1997), el movimiento pro universalización de la Educación Secundaria (Langevin y Wallon, 1947), el constructivismo (Coll y otros, 1993; Martín, Mauri y otros, 1996) y el enfoque sociocrítico (Apple, 1986; Carr y Kemmis, 1988; García Pastor, 2001).

1.2.1.1 INDIVIDUALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

En primer lugar, reconocemos como uno de los antecedentes de lo que actualmente denominamos atención a la diversidad las aportaciones, mencionadas más arriba, de la Escuela Nueva. Especialmente, en lo que tienen de innovación

metodológica relativa a la adaptación de la enseñanza colectiva a las diferencias individuales, concibiendo el aprendizaje como un proceso de adquisición individual.

Manifestación de estas innovaciones metodológicas pueden considerarse los sistemas de enseñanza individualizada puestos en práctica en EEUU a comienzos del siglo XX como el Plan Dalton y la escuela de Winnetka. Sistemas que se conocieron y se pusieron en práctica a ambos lados del Atlántico, aunque con las lógicas variaciones que exigían la adaptación a las diferentes circunstancias geográficas, culturales, políticas, económicas y sociales (por ejemplo, Lynch (1966) en Inglaterra, retrasando la edad de aplicación del Plan Dalton).

En España, a finales de los 70, Ferrández (1978) publica una investigación sobre un sistema de enseñanza individualizada (su tesis doctoral) ideado por él y dotado del correspondiente cuerpo teórico y de las directrices necesarias para su aplicación, al que denominó *sistema funcional de aprendizaje individualizado (SFAI)*. Entre las conclusiones obtenidas mencionamos la conveniencia demostrada por él de combinar actividades magistrales, socializadas e individualizadas para lograr los mejores resultados en el aprendizaje. Basándose en la individualidad, este mismo profesor (1997), expone la conferencia inaugural de las XIV Jornadas de Universidad y Educación Especial, en la que argumenta las relaciones entre la individualidad, la educación para la diversidad y la igualdad de oportunidades.

No consideramos conveniente entrar en más detalles sobre estos sistemas de enseñanza individualizada, por ser sobradamente conocidos: Puede consultarse entre otras, además de las citadas, las obras de Bouchet, 1959; Dottrens, 1959; Klaus, 1972; y Washburne, 1962.

1.2.1.2 EDUCACIÓN PERSONALIZADA

En España, la expresión "educación personalizada", se acuñó en los años sesenta. Se basa en la consideración de la persona como ser activo que se caracteriza por la **singularidad, autonomía y apertura**. De modo más específico, la singularidad alude a la diversidad en cuanto que representa la:

Posibilidad de que los trabajos y las relaciones escolares permitan el desarrollo de cada estudiante de acuerdo con su capacidad, su interés y su ritmo de aprendizaje y con las circunstancias familiares y sociales de su historia personal (García Hoz, 1975: 314).

García Hoz, entre otras importantes aportaciones, es conocido por ser el impulsor, en España, de la educación personalizada. Ya en los años sesenta, había publicado un artículo (1966) en el que ponía de manifiesto las diferencias entre alumnos pertenecientes a grupos hipotéticamente homogéneos, demostrando la variabilidad intragrupal que además va aumentando conforme se desarrollan los cursos escolares. Por tanto, estaría indicando, en nuestra opinión, la gran dificultad de formar y mantener grupos homogéneos y, en consecuencia, se podría extraer la conclusión de que habrá que atender esas diferencias en el seno de los grupos.

En la conocida publicación de los años setenta, "Educación Personalizada", incluye como realizaciones algunas de las ya mencionadas representativas de la enseñanza individualizada (Plan Dalton, Winnetka), así como las referidas a la agrupación flexible de alumnos y la escuela no graduada; igualmente, propone nuevos tipos de trabajo escolar como el sistema tutorial y de monitores, el sistema Somosaguas, método de proyectos, enseñanza individualizada con fichas, enseñanza programada, uso de ordenadores, etc. Como se ve, todo un anticipo de futuro.

Una de las experiencias sistemáticas que de modo más fidedigno ha llevado a la práctica los principios fundamentales de la educación personalizada, es la mencionada "Experiencia Somosaguas"; un resumen de la misma fue publicado por I. Gutierrez (1972). Y representó una interesante guía para la aplicación práctica de esta concepción educativa, cuyo fundamento radica en el concepto de persona.

Posteriormente, finales de los ochenta y gran parte de los noventa, García Hoz nos lega su denso y extenso *Tratado de Educación Personalizada* en 33 volúmenes, del que es director, además de autor y coautor de varios volúmenes. Sus fundamentos filosóficos no se hallan en una escuela filosófica determinada, sino que abarcan las ideas sobre la persona desarrolladas a lo largo del pensamiento occidental, "enriquecidas en nuestros días (...) con las investigaciones y reflexiones sobre la personalidad y la vida humana" (García Hoz, 1993: 18). En el número uno (1993), describe los principios básicos de lo que considera que es algo más que un método de enseñanza; la define del modo siguiente:

Educación personalizada es perfeccionamiento intencional de la persona humana mediante la convivencia cordial y la actividad bien realizada. (García Hoz, 1993: 43)

Consideramos que desborda los objetivos de este trabajo, proceder a un análisis más detenido de la obra; por ello remitimos a su consulta directa. No

obstante, mencionamos algunos de los que hemos tenido en cuenta, por considerarlos más directamente relacionados con nuestro tema.

Son los siguientes: el volumen 1, de García Hoz (1993), "piedra angular" de la obra, fundamenta el *Tratado* sobre el concepto de persona a la búsqueda de valores radicales como el bien, la verdad y la belleza, pilares de la felicidad; el 2, de Palacios y otros (1989), proporciona un instrumento de reflexión y trabajo para una orientación práctica de una *Pedagogía de la persona*; el volumen 4, de Galino y otros (1991) expone un estudio comparado de esta concepción educativa en el mundo occidental (EEUU y Europa), en el que se valoran las aportaciones españolas y francesas como síntesis de la dimensión práctica y de la fundamentación filosófica; el 5, de García Hoz y otros (1994), en el que especialistas de variada formación ofrecen una completa visión de la investigación educativa (sobre conceptualización, campos de investigación específica para la educación personalizada, fuentes documentales, investigación especulativa e histórica y científico-empírica, etc.); el volumen 9, de Pérez Juste y García Ramos (1989), dedicado a la evaluación (en la que se consideran todos los elementos del proceso educativo), el diagnóstico (tomado como base de la evaluación) y la toma de decisiones con proyección educativa sobre la actividad posterior; por último, mencionar el 29, de Polaino-Lorente y otros (1991), sobre educación especial personalizada, en el que plantean la necesidad de trascender lo técnico de la intervención educativa en pro de los aspectos éticos, a partir del fundamento básico del respeto a la dignidad humana.

1.2.1.3 ENFOQUES DIFERENCIALES / ADAPTATIVOS

Consideramos que también merece destacarse la perspectiva de la *Pedagogía Diferencial*, como otra aportación al tema que nos ocupa. El concepto de esta disciplina consiste, según definición de A. de la Orden, en:

la ciencia que tiene por objeto el estudio de la diferenciación educativa en función de las características relevantes de grupos e individuos, en cuanto educandos, derivadas de las diferencias entre los hombres (de la Orden, 1988: 548-549).

Similar interpretación conceptual, aunque con distintos matices es la siguiente:

ciencia que se hace cargo de las diferencias individuales y grupales, reflexiona sobre los ajustes que la acción educativa y sistemática debe considerar para optimizar la educabilidad, desde la diferencia tanto personal cuanto desde las diferencias estimulares que

se producen en el seno de los distintos agentes educativos (educatividad) (Jiménez Fernández, 1987: 22).

Sobre investigación en la intervención educativa diferencial, Bartolomé y otros (1994) proporcionan un análisis de los métodos de investigación, señalando los principales problemas metodológicos hallados y campos de estudio en cada una de las áreas temáticas (diferencias étnicas y socioculturales, diferencias de género, diferencias individuales). Sobre la investigación en este campo, afirman que:

...no puede restringirse a la evaluación sistemática de los modelos de intervención que vayan surgiendo y que permiten una educación diferenciada sino a investigar las respuestas reales que se están produciendo en la intervención educativa, analizando en qué medida se adecúan dinámicamente a las diferencias individuales y grupales y están o no produciendo efectos diferenciadores. (Bartolomé y otros, 1994: 15).

Así mismo, la aportación de lo que se ha dado en llamar *Educación Adaptativa* representa un ámbito válido y muy interesante para la investigación y la aplicación práctica en torno a la creación de situaciones instructivas adaptadas a las diferencias cognitivas de cada estudiante. Explica el aprendizaje como resultado de la "capacidad del entorno instructivo de responder adecuadamente a las demandas cognitivas de cada estudiante para lograr los objetivos planificados" (García García, 1994, citado por García García, Mafokozi y Martín Herranz, 1995: 92).

Desde esta perspectiva, se persigue el diseño y administración de planes instructivos adecuados a las diferencias individuales. Mafokozi (1994) realiza un estudio utilizando el paradigma ATI y, entre sus conclusiones, destacamos la siguiente, por su interés para nuestro tema, que claramente compartimos:

La identificación de los perfiles de los grupos a través de las medidas que mejor discriminan entre los clusters obtenidos facilita el diseño de planes instructivos adecuados. Sin embargo, esta metodología no implica un forzoso recurso al agrupamiento formal (...)

El rechazo de cualquier tipo de agrupamiento en aras del derecho a la igualdad de trato dentro del aula corre el riesgo de favorecer lo opuesto de lo que se pretende defender (...), es necesario arbitrar un trato diferencial a los educandos para asegurar la igualdad de oportunidades de acceso al conocimiento para todos. Para ello los diseños de investigación ATI ya han proporcionado

pistas que pueden ser aprovechadas mediante las aportaciones del análisis cluster (Mafokozi, 1994: 81)

Desde este mismo paradigma, García García (1997), en un interesante artículo sobre Educación Adaptativa, realiza un sugerente análisis de la investigación ATI desarrollada durante los años setenta, ochenta y noventa, señalando los problemas y recomendaciones que, a su juicio, presenta ésta; entre los primeros menciona los siguientes: La falta de base teórica; la determinación de qué aptitud es pedagógicamente relevante y cómo medirla; la mala operativización de la variable tratamiento, la elección de niveles poco diferenciados, la brevedad y artificialidad de la intervención; y la vinculación de los resultados a contextos específicos e incapacidad de generalizar los resultados. Coherentemente con el diagnóstico efectuado, formula una serie de recomendaciones a tener en cuenta en la realización de estudios bajo este paradigma. Entre las conclusiones planteadas aboga por la necesidad de integrar en equipos de investigación cooperativa o colaborativa a profesores de diferentes niveles y áreas curriculares junto a expertos en distintas disciplinas. Todo ello con vistas a *conocer cómo se producen las adaptaciones educativas en el aula para orientar la práctica escolar y mejorar la calidad instructiva* (García García, 1997: 262).

Así mismo, aprecia distintas líneas de investigación educativa acerca de las diferencias; sin embargo, basada en su experiencia como investigadora y como docente, propone un aumento sistematizado de estudios rigurosos *centrados en aquellas diferencias individuales relevantes en el proceso educativo* (pág. 248).

En este sentido, una de las estrategias metodológicas que se está empleando e investigando para afrontar el problema de la adaptación a las diferencias individuales consiste en el logro de interacciones significativas y consistentes entre tratamientos y estudiantes; a esta metodología se la viene denominando desde hace ya cuarenta años con el término ATI (Cronbach, 1957, citado por García García, 1997: 249), designando la interacción entre aptitud o aptitudes de los estudiantes y los tratamientos (Aptitud-Tratamiento-Interacción).

Así pues, todo el saber que se ha ido acumulando utilizando esta metodología de investigación ha dado lugar a un cuerpo de conocimientos denominado en los países anglosajones y en el área de su influencia *Educación Adaptativa*, queriendo significar con este concepto *la búsqueda y mejora del ajuste de la enseñanza al perfil individual de los estudiantes en contextos escolares regulares* (García García, 1997: 251).

La Educación Adaptativa destaca la necesidad de conocer de modo preciso y de tener en cuenta toda una serie de factores, entre los que destacamos los siguientes:

- a) *El perfil individual de cada alumno/a*, entendiéndolo como aptitud o complejos aptitudinales relacionados con el aprendizaje en diferentes situaciones. Estas aptitudes no sólo se refieren a las características personales -si así fuera, únicamente habría de tomarse en consideración las diferencias inter-individuales-, sino que se interpretan en función de la interacción de los estudiantes y las correspondientes situaciones instructivas; al ser variables las situaciones didácticas y las correspondientes interacciones, los complejos aptitudinales tampoco pueden permanecer estables. Por eso se considera que la aptitud es de carácter situacional, ya que se constatan diferencias intra-individuales según la tarea a realizar; ello explicaría por qué el mismo alumno logra buenos resultados o, a veces, fracasa en situaciones de similar dificultad objetiva: *Los profesores que parten de este enfoque explican el éxito o fracaso por la interacción estudiante-situación en lugar de atribuírselo únicamente al estudiante.* (Snow, 1997, citado por García García, 1997: 252).

En consecuencia, para adaptar la intervención educativa resulta decisivo el diagnóstico, el cual debe propiciar el diseño del tratamiento más apropiado a cada estudiante y la creación de cada situación óptima.

- b) *El ajuste de la instrucción al perfil individual*, necesario para conseguir los objetivos propuestos. Teniendo presente la existencia de esos diferentes perfiles, parece que se acumulan evidencias respecto a que *tratamientos totalmente elaborados o estructurados beneficiarían a los de menor capacidad mientras que los tratamientos que dejan al estudiante la responsabilidad de elaborar, organizar y dirigir su propio aprendizaje beneficiarían a los de capacidad más alta* (Snow y Yalow, 1988, citados por García García, 1997: 252). Estas conclusiones parecen apuntar en el mismo sentido que las derivadas de la investigación, sobre la inteligencia y los procesos cognitivos, realizadas con alumnos con deficiencia; en estos casos se presenta como necesaria para que se produzca el aprendizaje una enseñanza de carácter mucho más explícito, fuertemente estructurado, con recompensas frecuentes. Se sabe que las mayores dificultades, en casos de deficiencia cognitiva, se originan respecto a tareas que requieren del sujeto planificación, aplicación, transferencia, aplicación y generalización. Sin embargo, esto tampoco debe llevar a pensar su incapacidad para estos

aprendizajes; al contrario, puede ser un reto apasionante, descubrir modos de conseguirlo mediante la enseñanza.

- c) *Los tipos de objetivos a conseguir.* En la teoría de la Educación Adaptativa, éstos se plantean en términos de desarrollo de aptitudes o del complejo aptitudinal. Es decir, éste, no sólo se debe tener en cuenta al inicio de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje y durante su desarrollo, sino también, al término de la situación instructiva. Sin embargo, del análisis de la investigación ATI efectuado por García García, se concluye que *la variable resultado por excelencia sigue siendo el rendimiento académico... La investigación ATI debe seguir ... buscando variables-resultado que sean coherentes con las aptitudes presentes en los objetivos generales de las distintas etapas del sistema educativo. Para ello parece necesario plantearse el estudio a medio y largo plazo, donde este tipo de aptitudes pueda manifestarse* (García García, 1997: 255).
- d) *La situación instructiva concreta, específica.* Su importancia deriva de la poderosa influencia que ejerce en los resultados del aprendizaje de cada sujeto. Y es desde la planificación y desarrollo de esas situaciones instructivas, desde la que los docentes pueden actuar adaptando su trabajo.

Todo ello pueden considerarse como orientaciones para conseguir una enseñanza que responda a las inevitables diferencias existentes entre los alumnos. La profesora citada, tras analizar la investigación bajo el paradigma ATI, entre otras conclusiones obtiene la siguiente que, al objeto de nuestro trabajo, reproducimos:

En definitiva, la investigación ATI... parece que está encontrando resultados consistentes, tendentes a confirmar que los tratamientos más estructurados, los que ofrecen más ayuda o medios se ajustan a los estudiantes de más baja aptitud, y los tratamientos menos estructurados, como los abiertos e inductivos, se ajustan a los de mayor aptitud (Ibídem, 258).

Interpretamos este sistema como una llamada de atención acerca de la necesidad de adaptar la enseñanza a las diferencias individuales. Por tanto, como un modo de lograr la máxima efectividad de la enseñanza reflejada en el aprendizaje de calidad de cada estudiante.

1.2.1.4 MOVIMIENTO PRO UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

En la primera mitad del siglo XX, en el período entre guerras, había ido gestándose la idea que respondía al deseo de democratizar la educación secundaria, tradicionalmente reservada a las clases sociales más elevadas. Terminada la Segunda Guerra Mundial, resurge el interés por el tema, animados por la creencia optimista de que la educación podía mejorar al ser humano, como individuo, y a la sociedad.

Una de las iniciativas más importantes, en este sentido, fue el denominado Plan de Reforma de la Educación, elaborado por la Comisión Langevin-Wallon en Francia entre 1944 y 1947, con repercusión en el mundo occidental (Carreño y otros, 2000: 131-136). Este Plan de Reforma se basaba en cuatro principios fundamentales: *la justicia, considerada como el elemento esencial de organización de la enseñanza; el derecho de todos los jóvenes a un desarrollo completo; la orientación; y la formación humana, integral, que permita el acceso de todos a una cultura general sobre la cual se lleve a cabo la especialización profesional* (Carreño y otros, 2000: 133). De acuerdo con estos principios, proponen la reordenación del sistema educativo y deciden que la educación debe ser obligatoria y gratuita desde los 6 hasta los 18 años, mediante una escuela única, sin cortes entre la Primaria y la Secundaria.

Destacaremos, a continuación, aquellos aspectos de este Plan de mayor interés para el objeto de nuestro estudio. Concretamente, nos referiremos a dos aspectos que tienen que ver con la función de atender a la diversidad, uno; y con la formación y estatus del profesorado, el otro.

Así pues, encontramos que la escuela única no es, ni debe ser, una escuela uniformadora. Al contrario, reclaman como rasgo esencial de la misma que debe atender a la diversidad:

Los programas se fijan para cada edad y según la orientación de cada alumno [...]. los métodos que se utilizan son métodos activos, es decir, aquellos que reclaman para cada conocimiento o disciplina las propias iniciativas de los alumnos. Alternan el trabajo individual y el trabajo por equipos, siendo el uno y el otro susceptibles de poner en juego las diferentes aptitudes del niño [...]. De este modo, se revelarán sus capacidades intelectuales y sociales y el espacio dejado a su espontaneidad hará de la enseñanza recibida una enseñanza a la medida (Langevin-Wallon, 1947, citado por Carreño y otros, 2000: 134).

De modo coherente con lo anterior, para impartir las enseñanzas de Primaria y Secundaria proponen eliminar la diferenciación entre los maestros de Primaria y los profesores de *lycée* mediante la creación de un cuerpo único. La formación para ambos debe ser universitaria, similar en cuanto a rango y duración.

A pesar de plantearse estas propuestas de reforma, no se concretaron en acciones hasta pasados bastantes años. En Francia, hasta los años sesenta no se contempló la escuela única como característica del sistema educativo. En la actualidad hay varios países en los que todavía no es una realidad. Estamos de acuerdo con Carreño y otros (2000: 135) en que, entre otras posibles causas, hay dos especialmente importantes: Una de carácter económico, ya que se precisa una potente inversión económica en educación; la otra, de carácter social-profesional, debido a la fuerte oposición de los profesores de Secundaria a tener la misma categoría y estatus que los de Primaria.

No obstante, a partir de estas inquietudes se han conseguido algunos logros que hoy ya son indiscutibles y que se consideran irrenunciables. Entre éstos figuran la supresión de vías educativas irreversibles, la aspiración a un currículo polivalente y la eliminación de la finalidad selectiva de la educación obligatoria.

1.2.1.5 EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Consideramos que, justamente, este modelo llama poderosamente la atención acerca del hecho de que **para que la enseñanza adquiera su verdadero sentido necesita conectar e incidir de manera certera en los esquemas de conocimiento de cada uno de los alumnos**. Aún más, plantea que esto se lleve a cabo de tal forma que contribuya a crear o, en su caso, desarrollar y enriquecer las respectivas Zonas de Desarrollo Próximo.

Ello significa que el proceso de enseñanza-aprendizaje siempre es idiosincrásico, peculiar, porque se produce como consecuencia de ese "ENCUENTRO" entre personalidades diferentes que se COMUNICAN.

Intervienen gran cantidad de variables que van a repercutir en cómo se produce el aprendizaje y la construcción mental del alumno. Mencionaremos algunas de esas variables: alumno que aprende; profesores que enseñan-aprenden; contenidos culturales que se van aprendiendo y que hay que aprender. Y mediatizando ese encuentro entre los tres vértices del triángulo, otros

profesionales de la educación, principalmente los orientadores, los compañeros, el centro como institución y como micromundo social y todo el contexto que proporcionan las familias de los alumnos y el contexto geográfico, cultural y hasta político que configura esa interacción potencialmente enriquecedora para cada uno de los alumnos. Matizando más la situación, hay que recordar que todo ese proceso se produce siempre entre personas diferentes -profesores y alumnos- (con edades, capacidades, experiencias, estilos cognitivos, motivaciones, expectativas, interpretaciones de la realidad... distintas) en unos contextos presentes y con su correspondiente historia personal y social. Si, además, tenemos en cuenta que los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria arrastran su particular historia escolar que "marca" y que van alcanzando cotas de desarrollo muy distintas entre sí, nos encontramos con una población estudiantil que presenta una diversidad muy acusada en cuanto a intereses, capacidades, motivaciones y, seguramente también, en cuanto a expectativas respecto a las oportunidades de progreso académico y social gracias a los estudios, muy vinculadas al ambiente socio-cultural familiar. Diferencias que van a demandar un adecuado tratamiento educativo.

Estas reflexiones contribuyen a poner de manifiesto la tremenda complejidad del problema, objeto de estudio: Lograr una enseñanza y aprendizaje que responda a estas características para cada individuo y en el seno de una colectividad. ¿Tarea imposible?.

Sin embargo, entendemos que el problema debe plantearse, no en términos absolutos del "todo o nada", sino que, intentando ser posibilistas, hay que descubrir qué modos existen de que ese deseo sea una realidad para el mayor número posible de alumnos en la mayor parte de las experiencias de enseñanza-aprendizaje desarrolladas.

La consecución de estos postulados significa, en nuestra opinión, que la enseñanza adaptada a la diversidad no es una forma o modelo excepcional de enseñanza, sino que, justamente, se trata de la forma más correcta y deseable para cualquier alumno. Que todos los profesores y demás profesionales de la educación en los centros asuman este planteamiento es decisivo a la hora de planificar las experiencias de enseñanza-aprendizaje y optimizar el rendimiento de personas e instituciones.

Según este modelo, la enseñanza se entiende como "**...un conjunto de ayudas al alumno y alumna en el proceso personal de construcción del conocimiento y en la elaboración del propio desarrollo**" (Coll y otros, 1993: 73; la negrita es nuestra). Ello implica una consideración y atención muy especial a todos y cada uno de los alumnos por parte de todos los profesionales

responsables de su educación y enseñanza, en cada momento de su historia curricular.

La enseñanza concebida como ajuste, ayuda, "andamiaje", exige una interacción intensa, delicada, prolongada en el tiempo, que requiere un compromiso radical por parte de los que deben planificar y proporcionar esos "andamiajes". Se desarrolla, por tanto, un proceso bastante singular, relativamente fácil de organizar y lograr en situación tipo gabinete o consulta. Pero lo que nos preocupa es, justamente, como extender los beneficios de esa interacción potencialmente generadora de aprendizajes y desarrollo a cada sujeto en un contexto de centro y de aula. Ciertamente que en el centro y en las aulas contamos con la interacción entre iguales que también ha de ser estructurada y considerada una potencial ayuda en la construcción de los aprendizajes. En este sentido, hay que reconocer el extraordinario valor potencial del "Aprender juntos", y así mismo coincidimos con Martín, Mauri y otros (1996: 16) cuando afirman:

Desde este punto de vista, la heterogeneidad de los alumnos, su diversidad, puede convertirse en un recurso de ajuste en el proceso de enseñanza y aprendizaje .

Todo ello va a suponer que la respuesta a la diversidad desde el punto de vista constructivista va a exigir optimizar todos los recursos existentes, e incluso contar con aquellos que puedan parecer menos convencionales y orientar su diseño, organización y desarrollo en pro de una ayuda ajustada a cada uno. Como explican Marín, Mauri y otros (1996: 16):

La concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje pone pues de manifiesto cómo la diversidad es el ingrediente básico de la educación, la materia prima a partir de la cual profesor y alumno construyen nuevos conocimientos .

Pero antes de seguir adelante, analizaremos algunos de los argumentos conocidos más comunes, desde esta perspectiva.

3 Necesidad de averiguar los conocimientos previos de cada alumno para poder ofrecer una enseñanza ajustada a la diversidad.

Resulta que, para proporcionar esa ayuda / enseñanza, se requiere, entre otras condiciones, tener muy presente los conocimientos previos de los alumnos que son estructurados u organizados en los denominados esquemas de conocimiento, por otra parte, específicos, propios, peculiares de cada cuál. Tales esquemas de conocimiento, según los autores mencionados arriba (págs. 54-63), suponen la primera diferencia de los alumnos entre sí ante los aprendizajes.

Diferencias que pueden provenir del número de esquemas de conocimiento, de la cantidad, organización y coherencia de los elementos que componen sus esquemas. De igual modo, se puede decir que presentan diferencias respecto a la validez y adecuación de estos esquemas a la realidad que refieren, y diferencias respecto a la organización y coherencia del conjunto de sus esquemas que configuran la visión del mundo que les rodea. Asimismo, suponen diferencias entre los alumnos y, por tanto, hay que conocer y tomar en consideración, las que derivan de la disposición y el sentido que los alumnos van atribuyendo a los nuevos contenidos y en general a la situación de aprendizaje, así como diferencias de las capacidades e instrumentos generales que van adquiriendo a lo largo de su desarrollo y que son capaces de utilizar. Por tanto, se plantea una primera necesidad para dar respuesta ajustada a la diversidad: Evaluación Inicial-Diagnóstica y Continua-Formativa.

De acuerdo a este planteamiento, el profesor tendrá que "explorar y hacer entrar - a los alumnos- en contradicción sus conocimientos previos" (Martín y Mauri, 1996: 16). Así mismo, la evaluación, tanto de los conocimientos previos como de los aprendizajes realizados por los alumnos, es imprescindible "para ir ajustando progresivamente la ayuda que les presta en el proceso de construcción de significados" (Coll y otros, 1993: 178).

3 Enseñanza como creación y ampliación de Zonas de Desarrollo Próximo.

Si consideramos la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) como la diferencia entre la capacidad de aprender y resolver los problemas de forma autónoma y la capacidad de afrontar nuevos aprendizajes con la ayuda-andamiaje del otro - profesor, por ejemplo-, está claro que justamente los contenidos a enseñar y aprender deben situarse en esa figurada banda o zona, ya que si lo que se le enseña a un alumno ya lo sabe, no supone ningún progreso, y si no es capaz de comprenderlo, integrarlo en sus redes de conocimiento estables resistentes al olvido, ni aún con la ayuda-estímulo-dirección-guía del profesorado, la enseñanza impartida habrá servido de poco.

Igualmente, se puede afirmar que ofrecer una ayuda ajustada para lograr el aprendizaje escolar de todos y de cada uno de los alumnos, es decir, ENSEÑAR, supone lo que los autores citados anteriormente denominan "Crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas" (Coll y otros, 1993: 101-124).

Llegados a este punto nos parece de gran importancia exponer **algunas consideraciones que es necesario tener presente al abordar propuestas de enseñanza adaptadas a la diversidad del alumnado, con vistas a la creación**

de ZDP. Reflejamos, a continuación, algunas propuestas de actuación docente, inspiradas en las orientaciones de Coll y otros (1993: 109-118) en este sentido. Son las siguientes:

1. Integrar, en el máximo grado posible, la actividad puntual que el alumno realiza en cada momento en el ámbito de marcos u objetivos más amplios en los cuales esa actividad pueda adquirir el mayor significado.
2. Facilitar, en la mayor medida posible, la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas, incluso si su nivel de competencia, su interés o sus conocimientos parecen o son, en un primer momento, muy escasos y poco adecuados.
3. Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza, la seguridad y la aceptación mutuas, al mismo tiempo que en la exigencia de esfuerzo, y en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el saber por sí mismo.
4. Introducir, en la medida de lo posible, modificaciones y ajustes específicos tanto en la programación más amplia como en el desarrollo "sobre la marcha" de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de los trabajos parciales realizados por los alumnos.
5. Promover, en los alumnos, la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que están aprendiendo.
6. Establecer, en el mayor grado posible, relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje y los conocimientos previos de los alumnos.
7. Utilizar el lenguaje de la manera más clara y explícita posible, evitando y controlando posibles malentendidos e incomprensiones.
8. Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia.

Así mismo resulta de extraordinario interés, la interacción entre compañeros, como fuente potencial de ampliación de Zonas de Desarrollo Próximas. Con relación a este respecto, coincidimos con Coll y otros (1993: 118-123) en considerar necesario:

- Contrastar puntos de vista moderadamente divergentes a propósito de un problema de resolución conjunta.
- Explicar el propio punto de vista.

- Coordinar roles, el control mutuo del trabajo y el ofrecimiento y recepción mutuos de ayuda.

Para terminar estas reflexiones queremos resaltar la idea de que cuanto más intensas y variadas sean las experiencias con las que interactúan los alumnos, más se propicia un modelo que realza las posibilidades de todos y cada uno de los alumnos y no tanto las incapacidades.

Asimismo apuntamos como modelo de enseñanza-aprendizaje coherente con la respuesta educativa a la diversidad del alumnado el propuesto por Poplin (1991) que aboga por la **síntesis** de los **modelos constructivista y holístico**. Las propuestas derivadas del constructivismo han de considerarse a la luz del holismo, ya que esta última corriente llama la atención, entre otras cosas, acerca de la importancia del mundo de los sentimientos, de la fuerza de la motivación para enfrentarse a las tareas de aprendizaje, de los intereses, del autoconcepto del que aprende, así como de la confianza y las altas expectativas del que enseña respecto del que aprende. Se trata, por tanto, como dice Sánchez Asín (1996: 127) de "ofrecer elementos que faciliten la integración hacia un modelo abierto capaz de ajustar la intervención dentro de la amplia gama de necesidades educativas que surgen en el aula".

Concluyendo, la teoría y la práctica constructivista representa un modelo de enseñanza bastante acorde con la práctica de la atención a la diversidad en las aulas regulares. Es debido a que este modelo de enseñanza pone su acento en el aprendizaje de cada uno de los alumnos que van construyendo, con la mediación de los profesores, compañeros y otros, sus peculiares esquemas de conocimiento, sus capacidades cognitivas, su inteligencia.

1.2.1.6 EL ENFOQUE SOCIOCRTICO

No pretendemos, con estas breves líneas, resumir los rasgos que caracterizan el modelo sociocrítico, ya que bajo esta denominación, como dice Molina (2001: 222) subyacen diferentes corrientes que "van desde enfoques absolutamente idealistas hasta enfoques materialistas, pasando por otros que podrían ser clasificados como crítico-realistas". Únicamente vamos a resaltar algunos aspectos relevantes relacionados con el tema de la diversidad.

Reconociendo, por tanto, que bajo este marco, se engloban una considerable variedad de perspectivas, también se ha de destacar que éstas están vinculadas al desarrollo de la sociología, "al considerarse que los problemas de la

persona se construyen socialmente y son dependientes de la interacción social" (García Pastor, 2001: 83).

Entre los primeros estudios críticos en relación al tema que nos ocupa, predominan los que se centran en los efectos negativos que se derivan de los procesos de identificación, diagnóstico, clasificación y atribución de etiqueta a los estudiantes problemáticos. A este respecto Apple (1986: 180) dice lo siguiente:

...este sistema lingüístico, tal como se aplica comúnmente por la gente de la escuela, no cumple una función psicológica o científica en la medida en que se supone que lo hace. (...) sirve a menudo para degradar a esos individuos y clases de personas a quienes con tanta facilidad se aplican las designaciones.

Apple califica ese proceso de clasificación y etiquetaje como de "acto político y moral, no un acto neutral de ayuda" (Ibídem). Máxime cuando destaca la evidencia de que las etiquetas

se aplican masivamente a los hijos de los pobres y las minorías étnicas en mayor medida que a los hijos de los económicamente más desarrollados y de los políticamente poderosos (Ibídem).

Por otro lado, una forma de entender la diversidad como desigualdad más que como diferencia enriquecedora, la encuentra Apple en los primeros teóricos del currículo. Se refiere, entre otros, a Bobbitt, Thorndike y Peters; esos educadores pensaban que:

los individuos de alta inteligencia eran más morales, estaban más entregados a su trabajo y tenían más deseos de aplicar su talento en beneficio de la sociedad más amplia formada por la mayoría de la población. En consecuencia (...) afirmaron que las opiniones de estos individuos tenían más importancia social que las de la mayoría. En consecuencia, estos individuos merecían una posición de preeminencia social y política. (Apple, 1986: 102).

Compartimos el criterio de Apple (1986) al considerar esta interpretación simplista e interesada, opuesta a los más elementales principios democráticos. En coherencia con esa visión, los autores criticados se muestran partidarios de diferenciar el currículo según la población a la que iría destinado. Así, dicen que debería haber una educación para los dirigentes (los de gran inteligencia) y otra para los que llamaban los "seguidores". La explicación, por tanto, pretendidamente "científica" sirve a los propósitos de justificar el recurrir al

argumento de la eficacia y de la productividad. Plantean, de ese modo, la necesidad de diferentes currículos para alumnos con diferentes capacidades.

El enfoque sociocrítico rechaza abiertamente tal planteamiento.

También desde este enfoque, se critica radicalmente la función de reproducción social ejercida por la institución escolar (véase Bourdieu y Passeron, 1977); sobre todo, cuando se dirige a mantener las estructuras sociales de hegemonía y poder social, político, económico y cultural concentrado en manos de una élite. Por tanto, indican que, cuando la escuela ejerce este papel, contribuye, como una de las instituciones más poderosas, a establecer marcadas desigualdades.

Esta interpretación reclama, en nuestra opinión, que las diferencias no se conviertan en motivo de desigualdad. En relación al tema de la diversidad, consideramos muy esclarecedoras las palabras de Martínez Domínguez (1999: 93) cuando afirma:

Con frecuencia los profesionales de la educación se encuentran ante diferencias que son producto de desigualdades sociales, reconocidas como injustas y discriminatorias y deben plantearse si adaptar la enseñanza para reproducir el modelo social que se transmite en la escuela, o para reconstruir, cambiar y emancipar, en la medida de sus posibilidades, dicha realidad social que de forma oculta generalmente, condiciona y prejuzga la realidad educativa.

García Pastor (2001: 83-101) desarrolla un documentado e interesante estudio, bajo la denominación de *perspectivas críticas*, para indicar la variedad que puede incluir el enfoque crítico. En él da cuenta de las principales aportaciones (tomando como referencia la Educación Especial), desde sus antecedentes e inicios (años 60 y 70) hasta la actualidad, pasando por el desarrollo de las teorías críticas en la década de los 80 (Teoría del Control Social; Relaciones entre Sistema Social y Sistema Educativo; etc.) y las perspectivas críticas en los años 90. Toda una contribución ofrecida como invitación a la reflexión, al análisis de las propias prácticas y teorías y, en definitiva, al compromiso con la educación.

1.2.2 RELATIVOS A LA EDUCACIÓN ESPECIAL

El otro gran ámbito que identificamos como antecedente de la atención a la diversidad, procede de la Educación Especial, sobre todo, a partir de la

descripción, aplicación e influencia de los principios de normalización y de integración social, especialmente, el de integración escolar, así como las aportaciones desde el marco de la educación multicultural e intercultural, así como del de la educación inclusiva.

El movimiento o filosofía de integración social de las personas con minusvalía es, al menos retóricamente, ampliamente aceptado por la sociedad actual. Así se observa en las grandes declaraciones de principios, en el plano institucional y en lo que al marco legal se refiere. Sin embargo, cuestión muy distinta es que en el día a día, con toda seguridad, queda un largo y arduo camino por recorrer hasta conseguir "Un mundo sin barreras" (parafraseando un programa radiofónico).

En lo que se refiere a la integración escolar, posiblemente sea Dunn (EEUU) uno de los pioneros del movimiento de integración escolar ya que, en opinión de Gottlieb (1981, citado por Sánchez Asín, 1996: 56-57), ejerció una gran influencia con sus críticas ante los tribunales, una vez que la ciudadanía estaba luchando por el reconocimiento de los derechos civiles de las minorías étnicas. Dunn, ya en 1968, se manifestó claramente en contra de las aulas de Educación Especial, por considerarlas carentes de toda justificación; así mismo, destacó la importancia de los programas curriculares individualizados desarrollados en contextos heterogéneos para permitir a cada alumno avanzar en sus aprendizajes de acuerdo a sus propias capacidades. Propuesta, esta última, muy próxima a la educación adaptada a la diversidad del alumnado.

Veamos, a continuación alguna de estas aportaciones.

En primer lugar, mencionar que la investigación y la práctica de la Educación Especial ha tenido, durante mucho tiempo, un marcado carácter terapéutico, muy preocupada por diagnosticar la deficiencia, medir su CI y clasificar a las personas según su tipo y grado de deficiencia. Así mismo, ha tenido como finalidad, en numerosas ocasiones, comprobar la eficacia de determinados métodos de intervención, de programas y tratamiento aplicados a distintos tipos de deficiencias.

No hay que olvidar que también ha compartido, y comparte, con la educación general los paradigmas de investigación educativa: *racionalista*, *interpretativo* y *sociocrítico* (Popkewitz, 1988).

Por eso, como consecuencia de cambios en los supuestos ideológicos, conceptuales y sociales que se han ido produciendo en el último cuarto de siglo, se ha ido asumiendo otros modelos, de carácter más global, más preocupados por crear las condiciones necesarias para desarrollar al máximo las capacidades de los sujetos con y sin deficiencias y las formas más satisfactorias de convivencia en

contextos integradores. Así mismo, observamos una nueva interpretación de las relaciones entre la investigación y la práctica. Concretamente, entre otras aportaciones, la **conceptualización y la aplicación de los principios de Normalización y de Integración Escolar han sido decisivos para este cambio radical.**

Ratificamos nuestro punto de vista mediante la cita siguiente:

Esta nueva conceptualización, junto con la repercusión en las políticas y en las prácticas educativas del Informe Warnock (1978), permiten establecer un antes y un después de la investigación en Educación Especial, cambiando también el sentido de las investigaciones que hasta ese momento se habían venido realizando. Progresivamente, el conocimiento que se le pide a la investigación en Educación Especial está más en consonancia con las alternativas que ofrece la investigación educativa en general, que con los modos tradicionales de proceder en Educación Especial. Interesa, fundamentalmente, un conocimiento más amplio sobre las posibilidades de la enseñanza, conocer para actuar en la práctica . (Jiménez y Vilà, 1999b: 134-135)

Veamos, a continuación, una breve caracterización de estos conceptos.

1.2.2.1 PRINCIPIO DE NORMALIZACIÓN

La realidad social actual, en relación a las personas con discapacidad, presenta gran variedad de manifestaciones, contradictorias la mayoría de las veces: muestras de simpatía, solidaridad, aceptación, inclusión y, al mismo tiempo, rechazo, intolerancia y marginación.

Y ello se produce a pesar de que existe una normativa legal que ha puesto las bases para la integración social y educativa: *Constitución* (1978); *Ley de Integración Social del Minusválido* (LISMI, 1982); *R.D. Ordenación de la Educación Especial* (1985); *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990); *R. D. de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales* (BOE, 2/6/95). Sin embargo, suelen ser frecuentes los desajustes entre la normativa legal y el sentir / pensar / actuar de entidades públicas o privadas, instituciones y personas.

No obstante este reconocimiento de contradicciones, sí se puede afirmar que, con luces y con sombras, percibimos síntomas de lo que se ha dado en llamar **NORMALIZACIÓN** y se constata que las relaciones sociales con las personas con

discapacidad se inscriben en un marco social normalizador: salud, educación, familia, trabajo, ocio, viajes, vivienda, urbanismo...

El término "Normalización" se comienza a emplear en los países escandinavos; los pioneros de este concepto fueron Bank-Mikkelsen, Nirje y Wolfensberger:

quienes propugnaron unas condiciones de vida para los deficientes lo más parecidas posibles a las condiciones de vida del resto de la sociedad, sobre todo en lo relativo a actividades a realizar, experiencias, derechos constitucionales, recursos económicos, etc. (Polaino-Lorente y otros, 1991: 59)

Es utilizado por primera vez por Bank-Mikkelsen, director de los servicios para Deficientes Mentales en Dinamarca. Lo explicó como "la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible" (Bank-Mikkelsen, 1969, citado por García García, 1988: 68). Para conseguir desarrollarla, se fija en las condiciones generales de vida (vivienda, trabajo y tiempo libre) y en los tratamientos específicos requeridos (que deben estar integrados en los servicios generales). Reclama para los deficientes mentales los mismos derechos civiles que disfrutaban el resto de seres humanos.

Nirje, secretario general de la Asociación Sueca para Retrasados Mentales, entiende el término normalización como "la mejora de la calidad de vida experimentada por los niños y adultos retrasados" (Nirje, 1980, citado por Dueñas, 1991: 31)

En 1968 presenta al Parlamento Sueco la Ley de Normalización para su aprobación. Define por primera vez el principio de normalización diciendo que consiste en:

Hacer accesibles a los deficientes mentales las pautas y condiciones de la vida cotidiana que sean tan próximas como posibles a las normas y pautas del cuerpo principal de la sociedad (Nirje, 1980, citado por Dueñas, 1991: 31).

Nirje critica el concepto vigente de deficiencia mental, centrado en el propio sujeto deficiente. Él considera que el problema está mal planteado, ya que las limitaciones que experimentan estas personas son consecuencia de tres formas acumulativas de deficiencia:

1. Las originadas en la propia situación personal del individuo que se refieren principalmente a sus problemas de aprendizaje y adaptación.
2. Las impuestas por unas condiciones de vida marginadoras, precisamente por padecer la discapacidad. Por ejemplo: Posibles actitudes de

abandono familiar, sutiles o evidentes; falta de estimulación adecuada en edades tempranas; deficientes condiciones de escolarización, incluso posible ausencia de escolarización; intervenciones educativas carentes de expectativas; reiterados fracasos en el contacto social con iguales o con adultos; experiencias constantes de fracaso en su intento de logro; ausencia de expectativas acerca de sus éxitos... Todo ello viene a intensificar los efectos de las iniciales limitaciones que padece determinada persona.

3. Por último, la conciencia de su propia deficiencia, la asunción de un yo que fracasa, aumenta la falta de habilidad, incrementa las posibilidades de automarginación como consecuencia de una segregación dolorosamente vivida. Por tanto, la configuración de un autoconcepto negativo que, en los que presentan importantes limitaciones, siempre resulta frustrante e inhabilitador.

Se pretende, por tanto, con la normalización de las condiciones de vida, eliminar las discapacidades añadidas, fruto de una inadecuada relación social y con el entorno, Se busca minimizar los efectos de la discapacidad, que cada persona con algún grado de minusvalía, desarrolle su proyecto vital de la forma más completa posible, asumiendo sus limitaciones, pero también explotando todas sus capacidades, con el máximo logro de su autonomía personal y social.

En concreto, Nirje especifica lo que entiende por *Normalización* del modo siguiente:

En primer lugar, la Normalización significa que se ponen al alcance de todas las personas deficientes mentales las formas de vida y condiciones de existencia cotidiana tan cercanas como sea posible a las circunstancias y género de vida de la sociedad a la cual pertenecen. En segundo lugar, (...) significa que se ofrece a la sociedad una ocasión de conocer y respetar a los deficientes mentales en la vida corriente, reduciendo los temores y mitos que han impulsado a la sociedad, en otras ocasiones, a marginar a estas personas (Nirje, 1976, citado por Polaino-Lorente, 1991: 59)

Wolfensberger, en Canadá, muy influido por las aportaciones anteriores, contribuye a generalizar el Principio de Normalización a todas las personas con deficiencia y crea una nueva perspectiva más amplia y compleja sobre este tema.

En 1983, Wolfensberger identifica la esencia del proceso de normalización con la expresión "valorización del rol social del deficiente", lo que lleva a unas implicaciones de orden práctico, recomendando: un ritmo normal de la jornada, de la semana y del año a lo largo de los diferentes ciclos vitales de la vida -infancia,

adolescencia, juventud, edad adulta y vejez-; exigiendo respeto y consideración normales a sus derechos, opciones, deseos y aspiraciones; una vida normal en un mundo heterosexual; rigiéndose por las mismas normas económicas que los demás y posibilidad de acceder al mundo del trabajo (véase Parrilla, 1992a: 37-38).

En resumen, normalización no significa eliminación de la discapacidad. Consiste en reconocer su derecho a ser diferentes, apreciar su participación en la vida social y sentir que la sociedad puede enriquecerse con su aportación. Una sociedad que cuenta con ellos como con cualquier otro miembro de pleno derecho. Una sociedad que se sabe diversa, que valora esa diversidad y que se preocupa y ocupa por atender las necesidades de todos sus componentes.

La normalización, por tanto, exige la creación de un entorno lo menos restrictivo posible, pero al mismo tiempo dotado de los recursos humanos y técnicos suficientes para un tratamiento integral de calidad, según las necesidades de cada individuo. Y todo esto no es posible sin un cambio de actitudes ante las personas con discapacidad.

Y precisamente, para que la vida pueda desarrollarse del modo más normalizado es preciso vivir integrado en la sociedad: en la familia, en la escuela, en el trabajo, en el ocio... Únicamente de ese modo la vida se normaliza.

En consecuencia, el principio de Normalización requiere para su puesta en práctica, la Integración Social. Y una de las manifestaciones de esa integración social la constituye la Integración Escolar.

1.2.2.2 INTEGRACIÓN ESCOLAR

Se suelen esgrimir argumentos variados para defender las virtualidades de la integración escolar. Quizás uno de los más atractivos radique en la posibilidad que representa para ambos tipos de población, con y sin discapacidad, de encontrarse, conocerse, aceptarse y crecer juntos.

En este sentido, Brown et al. (1977, citados por Sánchez Asín, 1996: 66) afirman que

las interacciones heterogéneas posibilitan el desarrollo de capacidades y valores en ambos grupos -alumnos con y sin discapacidad- creando unas condiciones positivas para sus relaciones postescolares .

Por consiguiente, estos autores reivindican la necesidad de que se establezcan relaciones satisfactorias en el periodo escolar para lograr la integración social comunitaria. En caso contrario, resultarán mucho más difíciles de lograr en otros contextos menos estructurados y, posiblemente, en condiciones de competir por un puesto de trabajo o por el reconocimiento de sus derechos y deberes. Consideramos, por tanto, que estas adecuadas relaciones, o se establecen en la edad escolar de forma gratificante y enriquecedora para ambos grupos o, en caso contrario, cada vez se irá agrandando la distancia, operando en sentido negativo para los disminuidos.

No obstante, hay que señalar el riesgo de que se genere mayor segregación como consecuencia de unas vivencias inadecuadas y frustrantes en situaciones de integración. En ese caso, en vez de reducir los prejuicios y estereotipos respecto a la población deficiente, quizás se produzca el efecto contrario al deseado, y con ello se reafirmen en las falsas creencias que "confirman" las nulas o negativas expectativas respecto a las personas con minusvalía. Concluimos esta primera aproximación al tema de la integración escolar afirmando la necesidad de una adecuada integración escolar para lograr una aceptable integración social en todas las edades.

También se aprecian unas indudables relaciones entre el tema de la integración escolar y la atención a la diversidad. Así lo percibimos cuando la UNESCO en 1988 exponía lo siguiente:

...la integración debe considerarse en términos de reforma del sistema escolar, cuya meta es la creación de una escuela común que ofrezca una educación diferenciada a todos en función de sus necesidades y en un marco único y coherente de planes de estudio .

(Informe Final sobre Educación Especial, citado por Sánchez Asín, 1996: 177)

Entendemos que es una postura que se decanta por la comprensividad y la diversidad, como consecuencia del análisis efectuado sobre la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales y que representa la evolución del movimiento en pro de la integración de los alumnos con discapacidad en la escuela ordinaria.

En esta misma línea puede considerarse la postura de García Pastor (1993) ya que identifica la integración con la posibilidad de "...trabajar por una escuela para todos, una escuela común donde tengan cabida niños diferentes" (1993: 13).

Esta escuela integradora, necesariamente, ha de ser una escuela diferente a la convencional en la que el respeto a las diferencias sea uno de los pilares

básicos. Concretamente, García Pastor (1993: 41-45) caracteriza la *Escuela para todos* de acuerdo a los siguientes rasgos:

- a) Un valor fundamental en esta escuela es *educar respetando las diferencias* ;
- b) La institución escolar está *más abierta a la comunidad* ;
- c) Escuela que, para responder a las diferentes necesidades, precisa *replantear su curriculum* ;
- d) *Incluir nuevos servicios* , no sólo para los alumnos sino también para el profesorado;
- e) Exigencia de una *organización de la enseñanza de manera diferente* en el día a día de las clases.

En resumen, la Escuela para todos *se configura así como el reto de una escuela renovada, dispuesta a asumir la responsabilidad de responder a una sociedad que acepta la diferencia* (García Pastor, 1993, 90).

Reconocemos, por tanto, que existen múltiples y variadas formas de pensar-interpretar-investigar la integración escolar así como de hacerla, de practicarla. En el panorama científico, en el legislativo (muy distinta la legislación, al respecto, en los países nórdicos que en los del área mediterránea, por ejemplo) y en la praxis se aprecian variedad de corrientes. Por esta razón no podemos, sin más, plantear un único concepto de integración, sino que éste debe ser explicitado contextualizándolo en su respectiva corriente o enfoque. Esta multiplicidad de investigaciones y pluralidad de actuaciones no impide que puedan agruparse en torno a tres grandes perspectivas o enfoques, como hace Parrilla (1992a: 56-68)

- A) Integración como acercamiento-contacto entre los alumnos con y sin discapacidad: *Centrada en el emplazamiento de los alumnos*.
- B) Integración interpretada como formas de intervención sectorial, que afectan prioritariamente a una "parte" de la personalidad de los alumnos con disminución y a una "parte" de los componentes y de la vida del Centro Educativo: *Centrada en proyectos de intervención sectorial*.
- C) Integración como proyecto global que implica a la Comunidad Educativa como Institución: *Integración escolar desde el enfoque Institucional*.

A) Integración Centrada en el emplazamiento de los alumnos

Se identifica la integración con la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en centros educativos ordinarios.

Mantiene la llamada "Hipótesis de contacto", significando que del emplazamiento de los alumnos con discapacidad en aula ordinaria van a derivarse una serie de hipotéticos beneficios, tales como incremento de la interacción social entre compañeros con y sin discapacidad, aumento de la aceptación social de los niños deficientes por parte de los normales, desarrollo por parte de los deficientes de un autoconcepto más positivo que en los escolarizados en Centros Específicos, efectos del modelado de la conducta sobre la de los alumnos con deficiencia y, como mínimo, niveles de aprendizajes académicos similares a los alcanzados en los Centros de Educación Especial. Todo ello siempre que se produzca el contacto, el acercamiento entre niños diferentes en el marco escolar ordinario.

Respecto a las investigaciones desarrolladas desde este marco, suelen dirigirse a comparar resultados de alumnos integrados y no integrados para descubrir la influencia que ejerce sobre los alumnos integrados su asistencia a un centro o aula regular. Sin embargo estos estudios, por lo general, adolecen de falta de análisis de procesos y actuaciones. Tampoco se suele considerar la naturaleza de la atención que reciben, ni los objetivos educativos que se persiguen (puede verse con más detenimiento este tipo de investigación en Corman y Gottlieb, 1987).

B) Integración escolar como proyectos de intervención sectorial.

Considera que su foco lo constituyen los alumnos que presentan discapacidad y, de modo más específico, sus necesidades educativas especiales, que requieren programas complementarios-individualizados de intervención educativa en función de sus limitaciones / carencias. Integración como cambio necesario en el Sistema Educativo pero que afecta primordialmente (¿quizás únicamente?) a un "sector" de la vida organizativa, social, instructiva del Centro, a un "sector" del alumnado y profesorado y a un "sector" de la personalidad de esos alumnos: su discapacidad, sus necesidades educativas especiales.

Este enfoque, al igual que el anterior, presenta diversas interpretaciones, tanto teóricas como organizativas. Sin embargo, pueden señalarse algunos presupuestos comunes a ellas; tomamos como referencia el trabajo de Parrilla (1992a: 62-65) para enumerarlos:

1. El simple contacto físico entre alumnos con y sin discapacidad no es suficiente para la integración, no basta para que se produzcan los hipotéticos beneficios descritos en el primer enfoque.
2. Como consecuencia de esta evidencia, es necesario prestar una especial atención desde la respuesta escolar a las diferencias individuales de los alumnos integrados. Por tanto hay que diseñar el currículo tendente a la individualización y / o adaptación curricular a las necesidades especiales de algunos alumnos.
3. Así mismo, hay que "preparar" a los alumnos integrados o a integrar, dotándoles de unas competencias personales y sociales que les permitan ser aceptados por sus compañeros sin discapacidad e integrarse en los diferentes grupos de aula y del colegio.
4. Esta visión de la integración requiere el apoyo de nuevos profesionales (Equipos de Orientación, Profesores de Educación Especial como Apoyo, Logopedas, Fisioterapeutas, Cuidadores...), así como la redefinición de roles y responsabilidades entre éstos y los profesores ordinarios, y el ensayo de distintos modelos de apoyo a la integración.
5. Se asume la necesidad de que los profesionales de la integración tengan una formación acorde a las demandas de las que van a ser objeto, siendo capacitados para la posesión de determinadas destrezas, estrategias o técnicas de actuación, por ejemplo, enseñanza cooperativa, individualizada, técnicas de trabajo en grupo, etc.

Desde esta perspectiva, los investigadores han realizado descripciones y han definido programas y procesos de integración de tipo experimental; se ha tratado de demostrar el efecto de determinados programas en los alumnos integrados: en el autoconcepto, la aceptabilidad social, en los logros académicos y en las interacciones interpersonales. (Véase Corman y Gottlieb, 1987). También son estudios frecuentes propios de este marco, los realizados sobre distintos modelos de apoyo a la integración.

En resumen:

Podríamos decir de este enfoque que aporta una visión racional, tecnicista de la integración, que permitiría afirmar que la integración escolar es exitosa si el alumno integrado está físicamente emplazado en el aula ordinaria, al menos, durante una parte de la jornada escolar, la respuesta a sus diferencias individuales se concreta en la individualización de programas y en la participación

en el ambiente instructivo de la clase y es aceptado e interactúa socialmente con sus compañeros (Parrilla, 1992a: 65).

C) Integración escolar como Proyecto Institucional.

Esta perspectiva representa la forma más radical de abordar-interpretar-hacer la integración. Seguramente, también, la más difícil de desarrollar porque necesita del compromiso institucional de la Comunidad Educativa, no como la suma o yuxtaposición de esfuerzos sino como resultado de un proceso complejo, dinámico y singular. Afecta a profesionales -quizás con formación y expectativas profesionales muy diferentes, incluso con distinto grado de compromiso social-, familias, administración educativa, entorno socio-cultural, que pueden presentar concepciones acerca de la vida, de la educación, de la sociedad y del mundo muy heterogéneas y, posiblemente, se vea dificultado este proceso por el individualismo que prima en la sociedad occidental.

Esta visión global, ecológica, de la integración implica considerar la educación como respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos, de cualquier alumno y, al mismo tiempo, ejerce como motor de transformación e innovación educativa afectando al conjunto de la institución escolar. Es, por así decir, el modelo más próximo a la atención a la diversidad.

Constituye una forma de practicar / investigar sobre la integración que representa la síntesis entre lo que consideramos educación general y especial, asumiendo una estructura comprensiva.

Parrilla (1992a), a este respecto, hace una constatación, en nuestra opinión, de suma importancia porque puede ser clave para la interpretación del pensamiento de los profesores acerca de la enseñanza comprensiva en la ESO. Refiere, como uno de los presupuestos del Enfoque Institucional, "la asunción de que la interacción que se establece entre los sistemas al unirse crea unas condiciones para las que nadie (ni los profesores especiales, ni los ordinarios) está adecuadamente preparado (pág. 66).

Hecha esta breve conceptualización y descripción de la investigación acerca de la integración escolar, conviene plantearnos la siguiente cuestión:

¿Cuáles son las tendencias actuales en la investigación sobre integración y atención a la diversidad?

Coincidimos con Jiménez y Vilà (1999b: 137-147) en la descripción sintética que hacen acerca de los *rasgos definitorios de las investigaciones actualmente en desarrollo*. De esos rasgos, destacamos únicamente aquellos coincidentes con nuestro estudio:

1. Los objetivos de las investigaciones pretenden responder a la realidad escolar y social. En nuestro caso, nos proponemos conocer una parcela de esa realidad (la relativa a las opiniones del profesorado acerca de la diversidad).
2. Los estudios se realizan en ciudades, comarcas y comunidades autónomas. Nosotros, lo ubicaremos en la Comunidad Autónoma de La Rioja.
3. El profesorado es, posiblemente, el principal protagonista en los procesos educativos, junto a otros implicados como agentes de apoyo interno y externo, equipos directivos, Administración, Universidad... Estudiar las opiniones, valoraciones y percepciones de los docentes, es lo que nos proponemos.
4. Plantean como "prioridad fundamental la búsqueda de la comprensión y la mejora de las prácticas, entendimientos y valores educativos de las personas implicadas y las estructuras sociales e institucionales en las que éstas se enmarcan" (pág. 139). Pretendemos una aproximación a esa comprensión.
5. También demandan que "se planteen desde lo común y no desde lo específico" (Ibídem). En nuestro caso, al estudiar las percepciones de todo el profesorado de los centros acerca de medidas ordinarias y extraordinarias, pensamos que transmitimos el mensaje de que todos son responsables de la atención a la diversidad, que no es asunto sólo de los especialistas, que también es posible y deseable atender a la diversidad desde el trabajo cotidiano.

Para terminar la aportación que representa la integración escolar como antecedente de nuestro trabajo, decir que asumimos como **conclusión relativa a este ámbito** la siguiente:

Parece que no hay duda, la respuesta educativa a la diversidad de necesidades del alumnado sigue siendo un área de investigación que todavía necesita ser explorada y desarrollada. Aunque se cuenta con un amplio y diverso volumen de investigaciones sobre este campo de estudio, en especial sobre integración escolar, quedan todavía muchas contradicciones e incógnitas, socio-culturales y educativas propiamente dichas (teóricas y prácticas), que dificultan una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado (Jiménez y Vilà, 1999: 138; la negrita es nuestra).

Y, precisamente, nuestro estudio se propone un acercamiento a la comprensión de los puntos de vista del profesorado, sus dificultades, sus opciones

de respuesta a la diversidad, sus valoraciones... Sistematizar, organizar y extraer conclusiones acerca de sus percepciones; en definitiva, oír y hacer oír su voz ante estos problemas.

1.2.2.3 EDUCACIÓN ESPECIAL: RESPUESTA A NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Tradicionalmente se han considerado dos tipos de alumnos claramente diferenciados: los que pueden aprender 'normalmente' en las escuelas y los que no y, éstos, se han enviado a educación especial. Estos últimos son los que presentan alguna deficiencia intelectual, motora, sensorial o con alteraciones graves de la personalidad o del comportamiento.

Se ha creído, durante mucho tiempo, que el lugar idóneo para su educación eran los centros de educación especial y que necesitaban una metodología y un tratamiento altamente especializado, muy alejado del de los demás alumnos. Este modelo de educación especial se basaba en un enfoque médico y en la medición de la inteligencia o, más bien, de los grados de deficiencia. Como consecuencia del diagnóstico médico y psicológico se ha categorizado a los sujetos que padecían una deficiencia, tendiendo a considerarlos como un grupo, entre sí, bastante homogéneo, pero claramente alejado de la 'normalidad'. Se reconoce este modelo de diagnóstico y de intervención educativa como terapéutico, polarizada la atención en la patología y en el etiquetado.

Sin embargo, la publicación del Informe Warnock *Special Educational Needs* (1978) representó un claro punto de inflexión sobre el tema.

El Comité de Investigación creado al efecto estableció que los fines de la educación debían ser los mismos para todos, independientemente de la gravedad de la deficiencia de algunos. Estos fines los resumieron en dos: a) aumentar el conocimiento que tienen del mundo, así como su comprensión imaginativa; b) adquirir toda la independencia y autosuficiencia de que sean capaces, para lograr un trabajo y ser capaces de dirigir su propia vida. Nosotros añadiríamos a estas finalidades otras dos: la consecución de la capacidad de comunicarse y relacionarse satisfactoriamente con los demás y de desarrollar una vida emocional y afectiva equilibrada y básicamente feliz.

El Informe señala que los niños, en su camino hacia ese doble fin, encuentran diferentes obstáculos. La educación pretende ayudarles a superarlos; justamente, los niños que presentan deficiencias más graves, necesitan una ayuda especial que les ayude a vencer una a una esas dificultades. En eso ha de consistir

la Educación Especial. Todo ello, por tanto, representa un cambio sustancial en el concepto de Educación Especial.

Así mismo, en coherencia con este planteamiento ofrecen unas orientaciones básicas para la educación estableciendo una serie de prioridades.

Otro hito importante, lo representa la llamada *Declaración de Salamanca* (Junio de 1994), publicada por la UNESCO y el MEC de España (1995). En esta Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales se reafirma el compromiso de 92 países y 25 organizaciones internacionales con la *Educación para Todos*. Meses después (Octubre, 1994) tuvo lugar la Reunión Plenaria de la Unión Europea sobre Derechos Humanos en la que se ratifican los derechos de las personas con discapacidad, denunciando las actitudes marginadoras de la sociedad y reclamando de ésta los cambios necesarios para superarlas. En 1997 tuvo lugar el Seminario final de *HELIOS* (europeo e internacional) tras cuatro años de trabajo -desde febrero de 1993 hasta diciembre de 1996- sobre integración, desde el marco de una Escuela para Todos.

En consecuencia, la tendencia que se aprecia en educación especial, tanto en investigación como en políticas de actuación -macro y micro-, es la de trabajar por lograr una auténtica integración y adecuada respuesta a las necesidades educativas especiales. Estas necesidades específicas que, con carácter temporal o permanente, pueden presentar algunos alumnos, asociadas a diferentes características personales, tienen también una dimensión interactiva; en cuanto, que éstas dependen no sólo de las condiciones personales, sino de la adaptación del entorno para responder adecuadamente. Cuando los entornos son menos adaptados, mayores suelen ser las necesidades específicas que se experimentan.

Bajo la denominación de necesidades educativas especiales se consideran aquellas asociadas a deficiencia (sensorial, motora y mental) o con importantes limitaciones (dificultades de aprendizaje, desconocimiento del idioma, problemas de comportamiento, etc.), así como las derivadas de la condición de superdotación.

La problemática de los superdotados suele ser un ámbito relativamente 'olvidado'. Y una sociedad no puede permitirse el lujo de prescindir de la aportación de sus integrantes más capaces. La educación, por tanto, ha de responder a sus necesidades específicas, desde ese marco de *Educación para Todos*, por razones de derecho personal, de equidad, así como de necesidad social. (Véase, entre otros: Jiménez Fernández, 1997, 2000, 2002; Labrador y del Valle, 1997; Pérez, 1999; Tourón y otros, 1998; 1999; Tourón y Reyero, 2002; Sánchez Manzano y Sánchez Cuenca, 1990; y Sánchez Manzano, 2000, 2001, 2002).

Recientemente, la Sociedad Española de Pedagogía, a través de la revista *Bordón* (2002), se hace eco del problema y dedica un número monográfico a la *Educación de los alumnos más capaces* desde la perspectiva de *La atención a la diversidad*. Está coordinado por C. Jiménez Fernández y recoge el estado de la cuestión, además de profundizar en líneas sobre las que se está trabajando, tanto desde la perspectiva teórica como de la praxis educativa.

1.2.2.4 EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL: MULTICULTURALISMO / INTERCULTURALISMO

También es preciso destacar como un ámbito que reclama atención, investigación y formas apropiadas de desarrollar la educación en la diversidad, el referido a la diversidad cultural.

En las últimas décadas se está produciendo en Europa (en España, más recientemente) la llegada de inmigrantes de diversas nacionalidades. Este fenómeno está modificando profundamente la estructura social y tiene importantes repercusiones e implicaciones en el mundo educativo. En otro orden de cosas, pero no menos importante, estamos asistiendo a un fenómeno de movimientos de españoles que salen fuera de nuestras fronteras para estudiar, trabajar o de vacaciones, que representa una clara transformación social. Esta gran movilidad social en el contexto de una sociedad global está requiriendo soluciones a nuevos y viejos problemas.

Por lo tanto, se reclama de la educación soluciones para **aprender a convivir todos**. Sabemos que la humanidad se juega mucho en este nuevo panorama social que se nos presenta. Recordemos el "Aprender a Convivir" como uno de los pilares que sustentan la educación, en el famoso Informe Delors, que adquiere en este caso todo su sentido.

Cierto que en España este problema de la diversidad cultural no es nuevo. Se ha manifestado en las ya típicas diferencias de género, de clase social, de medio rural / urbano, así como en las diferencias de etnias (la más nutrida, la gitana) y en las variantes regionales / lingüísticas. Sin embargo, ante las considerables dimensiones que está adquiriendo el fenómeno de la inmigración procedente de países muy diferentes (Este Europeo, Norte de Africa y Sur del Sahara, América del Sur), con una casuística muy variada, muy compleja, de difícil solución, se hace imprescindible la colaboración de todas las entidades sociales.

Esta situación está generando ámbitos multiculturales que exigen reconocimiento mutuo, tolerancia, capacidad de diálogo, respeto, capacidad de convivir, etc, **educación para la ciudadanía**, en suma (vid. Bartolomé, 2000).

El sistema educativo no puede ni debe permanecer al margen de esta realidad que genera tantas inquietudes. Se hace preciso, por tanto, abordar la educación desde una perspectiva, en principio multicultural, pero con la finalidad de lograr la mayor cohesión social entre culturas diferentes; la educación intercultural se muestra como la opción educativa actualmente deseable.

Asumimos, a este respecto, el siguiente principio básico:

La escuela debe atender a las diferencias culturales de los alumnos, tanto por razones axiológicas derivadas de los principios asumidos por sociedades que defienden derechos de igualdad, equidad y participación social, como porque es la garantía que permita alcanzar objetivos educativos esenciales, como son la construcción de la propia identidad cultural y la igualdad de oportunidades en el acceso de todos a los bienes y recursos socioeducativos disponibles (Aguado y otros, 1999: 9-10).

La atención a la diversidad cultural se fundamenta en una serie de principios que van a ser fundamentales para la práctica y la investigación educativa. En línea con el estudio de Aguado y otros (1999: 38-40) enunciamos los siguientes:

1. Se pretende reformar la escuela para hacer posible la igualdad de oportunidades y la educación equitativa para todos los alumnos. Especial preocupación generan aquellos alumnos en situación de mayor riesgo de fracaso. Las razones de ese hipotético riesgo pueden encontrarse en las diferencias raciales, culturales, sociales, de pobreza y de aptitud.
2. Para que lo anterior sea posible, es preciso cambiar no sólo el curriculum, sino todas las dimensiones del proceso: actitudes y formación del profesorado, estrategias de enseñanza, agrupamientos, evaluación, etc.
3. Tratar de integrar los contenidos y los procesos mediante los que se construye el conocimiento. Esto acarrea el uso de ejemplos, informaciones, etc. de los diversos grupos para ilustrar conceptos y teorías.
4. La educación recibida en las escuelas debe garantizar no sólo la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sino la igualdad de experiencias eficientes y potenciadoras.

5. Por último, para superar el racismo, es imprescindible analizar las actitudes racistas de alumnos y profesores para decidir estrategias que desarrollen actitudes y valores democráticos.

Como consecuencia de todo lo anterior, proponemos como marco de atención a la diversidad, más que la educación multicultural, la educación intercultural y, en definitiva, la educación para la ciudadanía. A este respecto, Bartolomé (2000) plantea una interesante propuesta educativa para trabajar en la práctica, de la que reproducimos un breve fragmento:

Podemos trabajar el comportamiento en lo cotidiano, es decir, trabajar en el aula esa ciudadanía, ese saber reflexionar juntos, decidir juntos y ver ese espacio común de solidaridad; en los servicios a la comunidad y en la comunidad, porque la relación escuela-comunidad es esencial en este nuevo enfoque educativo (pág. 129)

(Para saber más sobre estas propuestas véase también, entre otros muchos, Banks, 1996; Bartolomé Pina, 2000; Galino y Escribano, 1990; Lluch y Salinas, 1996; Merino, 1994).

1.2.2.5 EDUCACIÓN INCLUSIVA

Una visión crítica de la filosofía integradora, las prácticas y la investigación sobre la misma, está representada por la corriente denominada "**Educación Inclusiva**". Suele considerarse que este movimiento arranca de la *Conferencia Mundial de Educación para Todos*, auspiciada por la UNESCO, celebrada en 1990, en Jomtien (Thailandia) y que es refrendada y asumida por una generalidad de países a raíz de la *Conferencia Mundial de Salamanca* de 1994 (1995). La crítica de la integración, se suele fundamentar en lo siguiente:

El término integración implica, fundamental y principalmente, que los individuos a los que se refiere se perciben como diferentes, como inferiores, y que han sido segregados de la práctica ordinaria. Esta diferenciación se ha basado en el principio según el cual algunos niños, debido a sus deficiencias individuales, 'no pueden manejarse' dentro del sistema educativo ordinario (Vlachou, 1999: 27).

En definitiva, la inclusión pretende superar la integración escolar, porque considera que las medidas arbitradas desde la integración no logran superar y

eliminar la discriminación segregadora y la desigualdad; es más, Booth (1998) ha señalado que la integración conlleva el riesgo del mantenimiento de las desigualdades. Es posible que la denominación coloquial "alumnos de integración" que ha sustituido a la de "alumnos de educación especial", sea una manifestación, entre otras, de esa segregación a la que se ven sometidos.

Por eso, desde la educación inclusiva se aboga por una forma de vida, una transformación holística que acoja a todos y busque desde un marco amplio y común las respuestas a los problemas de todos y cada uno. Entre los principios subyacentes a la inclusividad se encuentran los siguientes: la exigencia de modificar el sistema para atender a todo el alumnado; se trata, por tanto, no de que se adapten los alumnos a la institución, sino que sea ésta la que se acomode a la realidad de sus diferentes alumnos, y que todos tienen iguales derechos; se consideran las necesidades diversas de cada miembro de la escuela. Por último, resaltar que el problema fundamental desde esta perspectiva consiste en descubrir cómo desarrollar un sentido de comunidad entre todos los componentes, que fomente el éxito en TODOS los miembros de la escuela.

La revista *Educación*, en el primer número de 2002, publica un monográfico muy interesante dedicado a *Educación Inclusiva*, en el que se recogen investigaciones, estudios, reflexiones y experiencias, tratando el tema desde varias dimensiones: fundamentación conceptual, aportaciones de la investigación al desarrollo de una educación inclusiva, propuestas para ir transformando los centros hacia prácticas inclusivas, elementos para comparar la educación inclusiva entre EEUU y nuestro país y una completa e interesante selección de lecturas sobre el tema.

Recientemente, se ha traducido y adaptado al español el *Index for Inclusion* de Booth y Ainscow (2000) (pendiente de publicación) por parte de un grupo de profesores y profesoras universitarios bajo la denominación "Consortio Universitario para la Educación Inclusiva"; un adelanto del mismo se presenta en la revista *Contextos Educativos* (2002). Este grupo mantiene un interés y actitud común, así como un compromiso con la tarea de contribuir a una educación de calidad para todo el alumnado sin exclusiones. Coherentemente, pretenden facilitar un conocimiento y uso más extenso de la educación "para todos y con todos" en nuestro país, construyendo comunidades escolares colaborativas que propicien en TODO el alumnado altos niveles de logro.

Como **SÍNTESIS** de la relación entre los antecedentes y la atención a la diversidad, hemos elaborado un esquema conceptual (véase esquema conceptual nº 1) en el que se pone de manifiesto la relación de esos dos grandes ámbitos con el tema que nos ocupa.

1.3. BASES CONCEPTUALES

El concepto de atención a la diversidad ha de interpretarse de modo diferente, según la tendencia del modelo educativo hacia una enseñanza comprensiva o a otra de corte más selectivo.

Pero, de todos modos, para que la comprensividad sea una auténtica realidad y no una falacia es preciso acompañarla de una suficiente y adecuada respuesta educativa a la diversidad. Sólo de ese modo, se puede afirmar que la comprensividad y la atención a la diversidad permiten hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades.

A continuación, exponemos las bases conceptuales subyacentes a estos principios.

1.3.1 CONCEPTO DE COMPRESIVIDAD

Se aprecia una clara **relación entre el principio de comprensividad y el de igualdad de oportunidades**. Así pues, se considera que es uno de los medios, en las sociedades democráticas (en las que se reconoce como un principio básico la igualdad de derechos y deberes), para garantizar la igualdad de oportunidades a todos los jóvenes, sin discriminación de ninguna clase.

El origen de la enseñanza comprensiva suele situarse en el Reino Unido, a partir de los años cincuenta. Un antecedente de la realización de este principio puede observarse en aquellos países más empeñados en el ideal de la escuela única, que fueron los primeros que abogaron por la no segregación de los alumnos en instituciones separadas; por ejemplo, las escuelas nórdicas (*grundskola sueca*, *folkscole danesa*, etc. y las "escuelas generales" de los Países del Este.

El tema de la comprensividad adquiere tintes distintos dependiendo de la etapa educativa a la que nos refiramos.

Así, casi nadie discute que el Sistema Educativo en la Educación Primaria responda a una estructura comprensiva de las enseñanzas. Pero no ocurre lo mismo, cuando lo que se dilucida es la configuración de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), ya que los enfoques pueden llegar a ser bien distintos. Nosotros, como es lógico, abordamos este principio refiriéndolo a la Secundaria.

Veamos, a continuación, en qué consiste este principio, algunas características del mismo, argumentos a favor y en contra de la comprensividad.

A) Definición y rasgos característicos

El Diccionario Europeo de la Educación define la expresión *Educación comprensiva* del modo siguiente:

*Anglicismo derivado de **comprehensive education** o **comprehensive school**, que se emplea para significar un tipo de educación cuya característica más importante es la de ofrecer las mismas oportunidades educativas y el mismo programa de formación a todos los alumnos de la misma o parecida edad, independientemente de su posición social o económica, de su sexo, de su rendimiento escolar, de sus conocimientos previos y de sus intereses profesionales y académicos. Se ha considerado, por eso, como un elemento compensador de desigualdades* (García Garrido, 1996: 199)

Este mismo autor define la "escuela comprensiva" como aquella que cumple tres condiciones fundamentales (García Garrido, 1998: 48):

- *la no segregación de los alumnos en escuelas separadas ;*
- *la no separación de los alumnos de una misma edad o de un mismo grado en la institución respectiva e incluso en el aula ;*
- *la impartición a todos los alumnos de un mismo programa*

Por tanto, este modelo representa un currículo unificado, oportunidades de formación similares para todo el alumnado y agrupamiento heterogéneo. Albericio considera que la comprensividad se refiere a dos ámbitos distintos: el curricular y el de los alumnos. El curricular porque "se ofrecen los mismos contenidos para todos "; y el de los alumnos, porque está abierto a todos, "sin condicionamientos legales que los diferencie o separe " (Albericio, 1991: 42).

Además, significa posponer el tiempo en el que los estudiantes han de elegir entre las distintas opciones académicas o laborales; con objeto de que la orientación que tomen, se fundamente más en decisiones conscientes según sus capacidades, intereses y expectativas, que determinados o condicionados por su origen social. En consecuencia, la estructura comprensiva del sistema educativo retrasa la decisión de los estudiantes ante una doble opción: acceder al trabajo o a según qué tipo de estudios (FP o académicos).

En consecuencia, ha de ofrecer una sólida formación básica y polivalente que capacite a los jóvenes para seguir aprendiendo y que al mismo tiempo les suministre los fundamentos de una cultura que incluya aspectos también pre-profesionales, con un marcado carácter funcional (superando la orientación

propedéutica universitaria y academicista propia del bachillerato tradicional). Así mismo, esa formación ha de permitir que desarrollen todas sus capacidades y potencialidades para poder responder a los importantes y -quizás, también-desconocidos retos de una sociedad en continuo y complejo avance con fuertes contradicciones en su seno. De igual modo, pretende el logro de una formación para ser ciudadanos capaces de convivir en paz, de participar en sociedades que, aunque pertenecientes a la 'aldea global', sin embargo, está constituida por grupos e individualidades que pueden llegar a ser extraordinariamente diversos.

Como consecuencia del enfoque comprensivo de la enseñanza, los estudiantes tendrán un profesorado con un grado similar de formación y titulación, categoría equivalente, iguales exigencias y el mismo reconocimiento socioeconómico.

La enseñanza comprensiva implica su desarrollo en los mismos centros, sin diferenciar aquellos destinados a estudios de carácter más académico o profesional o de cualquier otra naturaleza.

El agrupamiento del alumnado habrá de ser heterogéneo, sin separarlos en función de sus capacidades y limitaciones, ni por su origen social, género, etnia, religión, rendimiento o cualquier otra circunstancia, accediendo a la misma titulación. Todo ello con la finalidad de hacer realidad la igualdad de oportunidades en un contexto social democrático.

A pesar de lo interesante de esta caracterización, la comprensividad es discutida y discutible, suscitando encendidas defensas pero también apasionados rechazos:

La institución educativa, en la concepción comprensiva, disentida y discutible, como se evidencia en la acción educativa de los estados alemanes, no deja duda del esfuerzo que supone (Medina Rivilla, 1999: 189).

Por eso exponemos a continuación algunos de los argumentos que más suelen emplearse a favor y en contra de la enseñanza comprensiva.

B) Argumentos a favor de la enseñanza comprensiva

La justificación de la enseñanza comprensiva puede abordarse mediante variadas razones que la fundamentan. Concretamente, sintetizamos las siguientes (Blanco, 1995: 24-38):

En primer lugar, se presenta el sistema educativo, caracterizado por la comprensividad, como uno de los medios, en las sociedades democráticas -donde

se reconoce como un principio básico la igualdad de derechos y obligaciones-, para garantizar la igualdad de oportunidades a todos los jóvenes sin discriminación por razón alguna.

En segundo lugar, la comprensividad persigue eliminar la temprana decisión, que han de tomar los estudiantes, entre una doble vía de acceso a estudios posteriores o al trabajo, muy ligada tal elección -la investigación en sociología de la educación lo demuestra sobradamente- a razones vinculadas al origen socio-cultural y económico de clase, mucho más que a las reales capacidades, voluntad de esfuerzo e intereses personales (quizás incluso desconocidos para los propios interesados por carecer éstos de una adecuada orientación). Elección que, por otra parte, va a condicionar de modo importante el futuro no sólo académico y personal, sino también laboral, social y económico de los jóvenes; y, en definitiva, las perspectivas de felicidad o satisfacción personal.

En tercer lugar, suele esgrimirse el que apunta en la dirección de la no conveniencia de que el sistema educativo obligatorio proporcione una especialización temprana y sí la necesidad de *una formación genérica, flexible que posibilite la adaptación rápida a cualesquiera necesidades y condiciones* (Blanco, 1995: 26). Y ello en función de una sociedad cuyo futuro, precisamente por ser impredecible, exige una amplia, sólida y versátil preparación cultural.

En cuarto lugar, se reconoce el derecho a la educación en igualdad de condiciones, como uno de los derechos fundamentales de la persona, plasmado en la Constitución (1978), y cuyo deber de proporcionar acceso a la misma corresponde al Estado; por consiguiente y en congruencia con tal principio, había de superarse en España la oferta de dos modalidades de Secundaria (BUP y FP) a partir de los 14 años, así como el desfase entre la edad de finalización de la educación obligatoria (14 años) y la edad legal para iniciarse en el mundo laboral (16 años).

Examinando atentamente las implicaciones de los anteriores argumentos, cabe afirmar que para que la enseñanza comprensiva no derive en igualitarismo uniformador, homogeneizador y alienante, se hace imprescindible la atención a la diversidad. Por consiguiente, para evitar este riesgo, es preciso insistir en que el modelo de escuela comprensiva no debe ser interpretado como escuela igualitaria. Mientras que el concepto de escuela igualitaria "o para la igualdad... realza los valores político-sociales referidos a la igualdad entre los ciudadanos, la escuela comprensiva lo hace con la dimensión propiamente pedagógica referida a unos mismos contenidos curriculares" (Albericio, 1991: 44). Y, justamente, como la escuela comprensiva no pretende ser uniformadora, ésta adquiere su pleno sentido cuando permite la flexibilidad y en ella es posible y deseable la diversidad.

Así pues, para hacer realidad el principio de igualdad de oportunidades, desde la oferta educativa común, y que ésta no represente para el alumnado igualitarismo -ofreciendo / exigiendo a todos lo mismo-, se reconoce la ineludible necesidad de tener en cuenta las diferencias entre los individuos y adaptar, por tanto, la educación y la enseñanza común a esas características diferenciales: capacidades, intereses, expectativas, necesidades...

En consecuencia, se ha de destacar que es preciso equilibrar la comprensividad y la atención a la diversidad en el seno del sistema educativo.

Sin embargo, mucho nos tememos que el clima y contexto organizativo-pedagógico generalizado en nuestros centros, no obra a favor de esa necesaria consecución. Una muestra de ello es el interrogante, más bien retórico, que se plantea Echebarría (1994: 53) cuando dice: *¿Cómo se puede conseguir un equilibrio adecuado entre comprensividad y diversidad cuando la tradición de nuestros centros y profesores ha ido por otros derroteros?*

No obstante, en esa búsqueda de equilibrio, se observa la falta de acuerdo acerca de los límites de la comprensividad. Así se constata la discrepancia sobre hasta qué edad y en qué grado y condiciones el modelo ha de seguir siendo comprensivo.

Consideramos que la postura que se tome al respecto está muy relacionada con las finalidades otorgadas a la educación obligatoria, sobre todo en la etapa de Secundaria.

Concretamente en España, La Reforma del Sistema Educativo impulsada por la LOGSE, insiste en la igualdad de oportunidades para todos los adolescentes, como uno de sus grandes fines. En coherencia, al menos retórica, con ese planteamiento la Educación Secundaria Obligatoria se fundamenta en los principios de comprensividad y de respeto a las diferencias individuales.

Sin embargo, también es preciso reconocer que existen posiciones muy críticas y reacias a la organización de la enseñanza con un carácter comprensivo, sobretodo cuando se trata de la educación secundaria. Veamos, a continuación, algunas razones en contra.

C) Argumentos contrarios a la enseñanza comprensiva

En primer lugar, una de estas críticas mantiene que la enseñanza comprensiva representa un claro riesgo de disminución del nivel académico y de instrucción del alumnado. Temores que se polarizan en torno a los alumnos más capaces y aquellos cuyas expectativas radican en una formación universitaria, por considerar que van a salir claramente perjudicados en un contexto integrador-

comprensivo; así mismo esta tesis mantiene que el conjunto de la población estudiantil va a experimentar un notable y generalizado descenso de su nivel educativo. Por consiguiente, esas críticas están planteando una nefasta consecuencia de los sistemas comprensivos que consiste en un empeoramiento de la calidad de la enseñanza respecto a otros sistemas de carácter más selectivo.

Relacionando el tema de los sistemas comprensivos o selectivos con el de la calidad de la enseñanza, Marchesi y Martín (1998) analizan una serie de informes e investigaciones respondiendo al siguiente interrogante:

¿Baja el nivel cuando se universaliza la enseñanza? (1998: 70-73).

Concluyen en primer lugar, al igual que el informe de la OCDE (1989) sobre Escuelas y Calidad de la Enseñanza, que es cuestionable el mismo concepto de "nivel educativo" por su imprecisión, inexactitud y triple significado; asimismo, ponen de relieve la dificultad y complejidad de medir el hipotético nivel educativo de forma válida y socialmente aceptable. Respecto al concepto de nivel señalan, los autores mencionados, que las investigaciones nacionales e internacionales suelen tomar como indicador principal (o único) de la adquisición de determinado nivel, el rendimiento académico de los estudiantes.

Sin embargo, estos investigadores, destacan la necesidad de tener en cuenta para su adecuada evaluación otras capacidades demandadas por la civilización actual, de extraordinario interés para definir el nivel educativo alcanzado. Entre éstas merece la pena destacar las capacidades de iniciativa y de resolución de problemas, habilidad para localizar, seleccionar y sintetizar la información, la capacidad de planificación y de trabajo autónomo y cooperativo; en suma, reclaman tomar en consideración para su evaluación los logros en el desarrollo, tanto los de carácter personal como social. Y es, precisamente desde esa perspectiva que interpreta los logros educativos -y, por tanto, el nivel alcanzado- como algo más que el rendimiento académico obtenido en determinadas áreas de conocimiento, desde la que entendemos la potencial riqueza que los grupos heterogéneos y diversos de población estudiantil pueda representar para una educación integral de mayor calidad.

Aun así, refiriéndose al rendimiento académico, y no obstante las reflexiones anteriores acerca de lo que debe interpretarse como indicadores de nivel educativo, muy ligadas al tema de la comprensividad, Marchesi y Martín, presentan los datos de la IEA (*Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros Educativos*) comparando el rendimiento de los mejores alumnos en sistemas comprensivos y selectivos:

Los resultados de las comparaciones fueron claros. En primer lugar, los mejores alumnos de países con educación comprensiva

mostraban el mismo nivel de competencia que los de los países con mayor selección temprana. En segundo lugar, el desequilibrio en la representación de clase alta y baja entre los alumnos de los cursos previos a la universidad era menor en los países con sistemas más comprensivos . (Marchesi y Martín, 1998: 72).

Así las cosas, sobre la base de las investigaciones analizadas por Marchesi y Martín, se puede responder a la pregunta de si baja el nivel, cuando la enseñanza se hace extensiva a todas las capas sociales y se democratiza, que no necesariamente. Aceptarlo, sin más, sería un planteamiento demasiado simplista para una realidad tan compleja y difícil.

En esta misma línea de pensamiento, tras el análisis de investigaciones efectuado, se manifiesta Husén (1999). Él vincula la subida progresiva de nivel de la población escolar, a la mejora de los planes de estudio y al incremento de las inversiones en educación.

Desde otro punto de vista, pero también crítico, un grupo de profesores de Secundaria autodenominado *Aula Paideia* (1994: 56-57) califican los supuestos básicos de la comprensividad en la ESO como auténticas falacias. Se refieren al *milagro de la comprensividad* como su manifestación más agudizada. Afirman contundentemente que se trata de buenas intenciones, válidas para un diseño teórico que, sin embargo, es irrealizable en la cotidianidad de las aulas.

Ante el interrogante *¿Qué es la comprensividad?* (1994: 57), responden que se trata de una opción política, la peor, sobre la escuela.

Al mismo tiempo que efectúan esta radical crítica de la comprensividad, que no compartimos en su totalidad, sí nos parece oportuno cuestionar:

...si el tratamiento de la diversidad ha de llevarse a cabo desde la uniformidad del sistema educativo o al revés, si éste ha de ser diversificado a partir de una cierta edad (educación propedéutica, profesional, especial...) Aula Paideia, 1994: 57.

Como posible solución apuntan:

...un mayor abanico de posibilidades realistas, en concordancia con las capacidades y los intereses de los adolescentes...

Rechazan, igualmente, la doble línea -BUP y FP- y la unificación de ambas en una sólo -ESO-, por insuficiente la primera propuesta y por inadecuada la emanada de la LOGSE..

Un estudio sobre la educación en Suecia, que se puede extrapolar a España y otros países del ámbito geográfico-cultural occidental, hace un **planteamiento radicalmente crítico del sistema comprensivo**, al que califica de romántico, poco realista y causante de un gran deterioro en la educación de las jóvenes generaciones (Enkvist, 2000). Para superar el riesgo de *La educación en peligro*, concluye una serie de propuestas en relación a varios estamentos (alumnos, docentes, directores de centros, ayuntamientos, etc.), de las que seleccionamos las relativas al alumnado. Como puede apreciarse, tienen una **clara intencionalidad selectiva**; son las siguientes:

-Introducción de una división por líneas desde el ciclo superior de la escuela primaria; diferenciación más clara entre diferentes líneas teóricas en la escuela secundaria; reintroducción de una reválida después de las líneas teóricas de la secundaria.

-Una escala de calificaciones con más niveles que los cuatro de ahora; indicación clara de los niveles mínimos para pasar a cada ciclo superior. Para mantener ese nivel mínimo se necesitan pruebas comunes válidas a nivel nacional en algunas materias centrales (Enkvist, 2000: 285)

García Garrido (1998b), refiriéndose a la Educación Secundaria Obligatoria diseñada por la LOGSE, se muestra muy crítico con la comprensividad a ultranza. No obstante, reconoce como una conquista irrenunciable el principio de igualdad que entiende: "ha de seguir siendo un puntal básico de toda política que se precie" (García Garrido, 1998b: 52).

Sin embargo, considera que es preciso introducir mecanismos de diversificación, garantizando la educación de todos, "sin exclusiones y con criterios de suficiente calidad" (Ob. cit., pág. 53).

Precisamente, para lograrlo este autor propone modificar la LOGSE -como finalmente se ha hecho-. Se muestra partidario de agrupar a los alumnos según su rendimiento, capacidad e intereses, a partir de los 14 años y, en algunos casos, antes. Y estos agrupamientos podrían realizarse tanto dentro del propio centro como en centros separados, con lo cual podrían existir centros distintos de Secundaria. Propone agrupar por separado a los alumnos de bajo rendimiento en las materias principales

porque es la única manera de ayudarlos a superar su situación. Es necesario permitir la consecución de diversos niveles de rendimiento en las distintas materias (...) que aumente la pluralidad institucional (Ob. cit., pág. 52).

En línea con este pensamiento, De Prada (2002a), se muestra muy crítica con el principio de comprensividad, y considera apropiada la propuesta emanada de -lo que en su momento era- el Documento de Bases del Proyecto de Ley de Calidad (ley aprobada, como se sabe, en diciembre de 2002). En ese Documento, se plantean grupos de refuerzo en el Primer Ciclo y dos Itinerarios (Técnico-Profesional y Científico-Humanista) en Tercer Curso, que se convertirán en tres (Tecnológico, Científico y Humanista), en Cuarto Curso. Estos Itinerarios serán elegidos por los estudiantes, previo proceso de orientación, y manteniendo las posibilidades de reversibilidad en las elecciones efectuadas. Considera, no obstante, De Prada, el riesgo de identificar los itinerarios con el etiquetaje de alumnos en *listos* y *tontos* y los negativos efectos que ello tiene en el autoconcepto y en las expectativas de logro. Preocupación que, claramente, compartimos.

Ante esta disyuntiva, quizás la clave esté en el proceso de orientación necesario para que un estudiante opte por uno u otro itinerario. Sin embargo, se nos plantea una duda: ¿Realmente, pueden asumir los Departamentos de Orientación con suficientes garantías de éxito, esa responsabilidad, tal como están en la actualidad los centros de Secundaria?

Por último, queremos mencionar también otra dificultad inherente a la enseñanza comprensiva. Se trata de reconocer que, como consecuencia de la universalización de la Secundaria, las aulas se han llenado de alumnos muy diversos (de orígenes sociales más favorecidos y menos, con referencias culturales distintas, con ganas de estudiar o no, con unas expectativas u otras, etc.). Esta nueva situación, más complicada y difícil que cuando la Secundaria no era obligatoria y selectiva, plantea problemas de compleja solución y de variada naturaleza: de tipo curricular, metodológicos, de organización del centro y de la docencia, etc. Todo esto está revirtiendo en la exigencia un esfuerzo extra a los profesores, que por lo general no están o no se sienten preparados para enfrentarse a esta nueva situación.

A este propósito Lezcano (2000) escribe refiriéndose a las dificultades del modelo comprensivo lo siguiente:

una educación que aspira a dar una formación común a alumnos diversos, requiere un gran esfuerzo por parte de la Administración, en dotación de recursos de todo tipo: materiales, humanos, de asesoramiento, de evaluación, de estrategias de orientación, de formación permanente del profesorado...

Pues bien... éste es uno de los escollos en los que ha encallado la aplicación de la LOGSE en la escuela pública. Las

Administraciones educativas no han planificado acertadamente, y mucho menos han arbitrado, los recursos y las estrategias necesarias para hacer frente a las dificultades con las que se iba a encontrar la aplicación de la reforma en su objetivo de lograr una educación básica y común para todos. (Lezcano, 2000: 268)

En consecuencia, para que realmente el enfoque comprensivo no suponga una disminución de la calidad educativa para ningún alumno, se ha de hacer compatible el principio de comprensividad con el de ofrecer una respuesta educativa adecuada o ajustada a la pluralidad del alumnado. ¿Puede lograrse o es una utopía inalcanzable?. Más adelante trataremos de responderla, una vez que hayamos ido considerando aspectos esenciales de esta problemática.

EN CONCLUSIÓN:

Una de las más claras consecuencias de los sistemas educativos comprensivos y que, precisamente, confieren al tema las mayores dificultades, consiste en el considerable aumento de las diferencias entre la población estudiantil.

Sobre todo, el elevado número de adolescentes que viven la escolaridad obligatoria, más como una imposición legal que como el ejercicio de un derecho y que, en consecuencia, no muestran el más mínimo interés por la vida académica, ni por el esfuerzo que les exige.

Éste es uno de los problemas que con mayor angustia está viviendo el profesorado de Secundaria Obligatoria, porque nada hay tan imposible como enseñar al que no quiere.

Al mismo tiempo, consideramos de una radical trascendencia social, las soluciones que se tomen al respecto, por las consecuencias que tiene para el futuro de las jóvenes generaciones.

Pues bien, en nuestro estudio empírico, hemos considerado necesario preguntar a los profesores por algunas de las consecuencias de la enseñanza comprensiva y por la edad a la que consideran conveniente que los estudiantes inicien itinerarios diferentes.

Pensamos que adelantar la edad de iniciar itinerarios diferentes antes de los 16 años, representa una merma de la comprensividad; que no es una decisión neutra, ya que esta fórmula está cargada de consecuencias de muy variado signo y de considerable trascendencia para el futuro de una sociedad. Además, se tome la decisión que se tome, existen partidarios y detractores cargados de argumentos, lo cual dificulta la toma de posición al respecto.

De todos modos, la concepción que se tenga de la comprensividad aparece, en nuestra opinión, ligada a la interpretación que se haga de la diversidad. Y éste es el tema que abordamos a continuación.

1.3.2 CONCEPTO DE DIVERSIDAD

Para el estudio de la diversidad trataremos de dar respuesta a los siguientes interrogantes:

- A. ¿Qué significado se atribuye al vocablo "diversidad"?**
- B. ¿Cuáles son las manifestaciones de la diversidad?**
- C. La diversidad del alumnado: ¿ocasiona problemas al profesorado?**
- D. ¿Existe algún riesgo de que la diversidad se convierta en desigualdad?**

Veamos a continuación las posibles respuestas.

A) ¿Qué significado se atribuye al vocablo "diversidad"?

El diccionario de la Real Academia Española (1974) dice así: "Variedad, semejanza, diferencia". Sin embargo, definición tan escueta no aporta gran cosa en relación al tema.

La verdad es que si hemos recurrido al RAE es porque es un término que adopta diferentes connotaciones según quién lo utiliza, el marco o contexto en el que se inscribe y la intencionalidad perseguida.

Tan es así que se reconoce que es un principio cargado de ideología, un concepto ideológico y que *tiene la textura de los pantanos* (Sáez Carreras, 1997: 20). Resulta curiosa esta metáfora del pantano ya que parece indicar un mensaje de peligro. Otra metáfora sorprendente, que hemos encontrado, referida a la diversidad es la que la identifica con *una pastilla de jabón: intentas agarrarla y se te escurre de las manos* (Kershner y Miles, 1998: 29). Ambas figuras ponen de manifiesto la dificultad de una definición y las arriesgadas consecuencias que para la práctica de la educación, implican la diversidad y el consiguiente tratamiento que se le dispense.

De igual modo, cabe mencionar la aguda sensibilidad social existente ante las diferencias entre los seres humanos. Sensibilidad relacionada con la interpretación de la sociedad, de la vida y de las relaciones sociales, como algo complejo, dinámico, cambiante. Sensibilidad ante las minorías. También es verdad que esta sensibilidad coexiste con la indiferencia, olvido, marginación,

hedonismo, etc., porque atender a la diversidad exige esfuerzo, dedicación, preocupación, ocupación...

Por eso estará bien delimitar el significado que nosotros hemos encontrado, basándonos en la realidad expresada por numerosos profesores de Secundaria y en la revisión de estudios que hemos realizado; así mismo expondremos el que le hemos dado en nuestro trabajo.

Un sector de profesorado, en nuestra opinión erróneamente, identifica diversidad con sujetos especiales; de modo coloquial se refieren a la diversidad "por arriba" y "por abajo" para expresar la existencia de algunos alumnos que sobresalen por sus extraordinarias capacidades (y/o precocidad en el desarrollo y/o un ritmo rápido de trabajo) y, otros que presentan discapacidades de variada índole y origen, así como con consecuencias distintas para su educación y aprendizaje. Sobretudo, suelen referirse como alumnos "diversos" a este último grupo de afectados por cualquier tipo de disminución en sus capacidades.

Entendemos que ello responde, sobretudo, a un eufemismo porque no se quiere emplear términos como 'deficiente', 'minusválido', 'discapacitado' y otros sinónimos que se han devaluado y han ido cargándose de sentido peyorativo que, además, tampoco describen lo esencial del trastorno, expresando mediante estos vocablos, características y situaciones extremadamente heterogéneas. Sin embargo, tal interpretación carece de cualquier base científica. Quién así se exprese, está manteniendo una concepción antagónica de alumnos normales y especiales, como formando parte de dos colectivos distintos pero que, entre sí, son homogéneos.

No es momento de hacer historia buscando las razones tan arraigadas del establecimiento de una nítida frontera entre lo que es normal y lo que es especial; simplemente, llamar la atención acerca de que, todavía, está extendida esta creencia que tan nefastas consecuencias ha dejado en la educación de muchos niños y adolescentes a quienes se ha ido marginando, quizás tras el escudo de que necesitaban "Educación Especial". Además, esa denominación está poniendo de manifiesto una concepción selectiva de la educación, en cuanto que sólo unos necesitan educación especial, los demás, educación "a secas".

Si esta interpretación no nos parece correcta, veamos a continuación, aquellas más cercanas a nuestro punto de vista. En principio, decir que nos inclinamos por una concepción de la diversidad como rasgo inherente a la naturaleza humana y, como tal, esencial a toda persona, sin que sean "más diversas" unas que otras.

Nuestro pensamiento se encuentra en sintonía con el manifestado por Garanto Alós cuando afirma lo siguiente:

El concepto de diversidad ... acoge múltiples realidades sin hacer referencia al déficit y sí a la originalidad e idiosincrasia de cada uno con sus potencialidades y carencias, con rasgos característicos que le hacen ser único e irreplicable. Por lo tanto todo ser humano tiene cabida dentro del concepto de la diversidad, desde los más inteligentes y capaces hasta los más necesitados, desde los que se hallan en ambientes sociofamiliares ricos hasta los que se mueven en ambientes 'pobres' o desfavorecidos, desde los que forman parte de mayorías étnicas hasta los de minorías étnicas...Cada persona..., cada alumno tiene una diversidad de necesidades educativas que vienen dadas por múltiples factores -sexo, edad, capacidad, motivación, intereses, momento madurativo, origen social, estilos cognitivos, ritmo de trabajo, nivel socioeconómico, etc. Todo ello en su conjunto y conjugado de una forma original hace del sujeto un ser irreplicable y por lo tanto, hace que responda de una forma propia " (Garanto, 1994: 19).

En línea con este significado, también consideramos que la '**diversidad**' hace referencia a la **identidad** de cualquier persona, es algo relativo a la idiosincrasia de cada uno; en palabras de López Melero (1999: 139) es "*...lo que configura la dignidad humana. Esto es algo evidente y por tanto, objetivo*".

Así mismo, asumimos la interpretación de Stainback y Stainback (1984, citados por Parrilla, 1992a: 45, y por Garanto, 1994: 22) cuando plantean una consideración que entendemos es clave para nuestro enfoque: que **todos los alumnos difieren entre sí a lo largo de un continuum** de características físicas, intelectuales, emocionales y socio-culturales. Desde este marco conceptual se interpreta a los alumnos con carencias o limitaciones más o menos graves, así como a aquellos de talento extraordinario:

Se rechaza, por tanto, la visión de las diferencias individuales como la manifestación de una patología del sujeto, y se adopta la comprensión de las mismas en su significado de variabilidad individual dentro del mismo continuum de diferencias (Parrilla, 1992a: 45).

Veamos, seguidamente, las manifestaciones que puede presentar.

B) ¿Cuáles son las manifestaciones de la diversidad?

Ceñiremos nuestra respuesta al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

Como se sabe, se encuentran en plena adolescencia. Precisamente cuando las tensiones, contradicciones y crisis inherentes a ese periodo evolutivo suponen que, en sí, cada sujeto está sometido a presiones internas y externas que hacen especialmente difícil y delicado el trato y la comunicación con ellos. No digamos ya las exigencias que de una manera u otra representan siempre la educación y la enseñanza institucionalizada.

Por consiguiente, se puede interpretar que los alumnos adolescentes, de por sí, están ya sometidos a una variabilidad en sus estados de ánimo, intereses, motivaciones, expectativas cambiantes... por la inseguridad inherente a la adolescencia: Toda una muestra de diversidad intra-individual.

Igualmente, no hay que olvidar que los adolescentes, en principio, presentan además de las diferencias de origen (que pueden ser psicológicas, físicas, sociales, etc), otras acumulativas, derivadas de su propio desarrollo así como de las experiencias que van viviendo tanto familiares, educativas o procedentes de cualquier otro ambiente, y que precisamente

...este desarrollo no se produce siempre al mismo ritmo, ni afecta siempre a todas las capacidades o limitaciones, sino que hay épocas de la vida en que unos factores crecen mientras otros se aletargan (Albericio, 1991: 25).

Se trata, en fin, de reconocer una relativa heterocronía en el desarrollo, que representa un rasgo de la idiosincrasia personal.

Todas estas consideraciones pretenden poner de manifiesto la dificultad de afrontar la educación obligatoria dirigida a cualquier alumno perteneciente a este espectro de edades.

Pero no sólo esto,

A medida que avanza en edad, lo hace por los más diversos caminos y la homogeneidad que preside el primer año de vida dará paso a una enorme diversidad de individualidades adultas (Perinat, 1981, citado por Albericio, 1991: 25).

En este sentido, se ha de resaltar que los chicos y chicas, a lo largo de la Secundaria, van a ir incrementando la presencia de intereses y necesidades que van cuajando en estas edades y que aumentan las diferencias entre el alumnado.

Consecuentemente, se ha de señalar toda una serie de factores generadores de diversidad en el seno de la sociedad, de los centros y de las aulas, a la que podríamos denominar manifestaciones, ámbitos o dimensiones de diversidad interindividual.

Habrá que reconocer la existencia de alumnos de muy diferentes capacidades y potenciales de aprendizaje, algunos de ellos con talento extraordinario; alumnos con una variada gama de actitudes hacia la vida académica e intereses y expectativas muy diversos; estudiantes procedentes de distintas nacionalidades, culturas, ambientes familiares y lenguas, de distintas etnias; alumnos "objetores escolares" que declaran abiertamente su rechazo a la vida académica y las exigencias que comporta, carentes de la más mínima motivación para estudiar y aprender, que además suelen presentar problemas de disciplina; estudiantes con estilos cognitivos y de aprendizaje muy diferentes; niños o jóvenes con problemas de salud -sida, cáncer, diabetes, hemofilia, epilepsia, trasplantados, etc-; y en general, todos aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje -hiperactividad, hipoactividad, dificultades de comportamiento, atención, lectoescritura, conceptualización, abstracción, comunicación y lenguaje, etc.- discapacidades y limitaciones de mayor o menor importancia; todo lo cual va a dar lugar a una pluralidad de necesidades educativas de naturaleza y grado variable.

Muñoz y Maruny (1993), parafraseando a Stephen W. Hawking, dicen que *todos somos especiales , todos somos diferentes .*

Sin embargo, entendemos que no debe interpretarse la diversidad del alumnado en clave, única ni preferentemente, de dificultades de aprendizaje, sino como diferencias individuales (en motivaciones, intereses, expectativas, estilos de aprendizaje, rasgos de personalidad, etc.) que es imprescindible tener en cuenta para lograr hacer efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Compartimos la interpretación de Muñoz y Maruny (1993: 13) que describen los siguientes ** mbitos de diversidad**: de ideas, experiencias y actitudes previas; de estilos de aprendizaje; de ritmos; de intereses, motivaciones y expectativas ante el aprendizaje escolar; de capacidades y de ritmos de desarrollo.

Un documento del Gobierno Vasco sobre el tema (1997) plantea las **manifestaciones** de la **diversidad** del alumnado como **generales y específicas**.

Entre las primeras, concreta la:

...diversidad de estilos de aprendizaje, de relaciones de comunicación, de niveles de autonomía..., de autoconcepto, ..., de tipos de esolarizaci n y aprendizajes previos,... de desarrollo de habilidades sociales, de culturas, de referencia social y económica, etc. (Gobierno Vasco, 1997: 10).

Entre las específicas distingue, a su vez, las de carácter individual y las de carácter colectivo. Las de carácter individual son aquellas "vinculadas a las altas

capacidades o a las deficiencias intelectuales, físicas y sensoriales" (Gobierno Vasco: 1997: 10); las de orden colectivo son aquellas que "se manifiestan en contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con minorías étnicas y culturales "(Ibídem).

Desde una **perspectiva sociológica**, Fernández Enguita (1990) menciona dos aspectos de la diversidad, igualmente importantes: **individual y social**; la primera de ellas procede de la idiosincrasia inherente a todo ser humano; la segunda, deriva de su pertenencia a un grupo concreto: socio-económico, cultural, lingüístico, étnico, geográfico, ...

En línea con esa perspectiva, puede afirmarse que algunas de las diferencias entre los alumnos, son **consecuencia del entorno social**. A propósito de este tema, Masjuan i Codina (1994: 26-29) analiza diferentes estrategias que el alumnado puede adoptar frente al sistema escolar; de ese modo, relaciona las **diversas subculturas juveniles** desarrolladas en el centro escolar con la clase social familiar, el sexo y las diferencias por razones étnicas.

Por consiguiente, todas estas fuentes de diversidad representan para el profesorado la necesidad de tenerlas muy en cuenta en su quehacer educativo cotidiano. Por tanto, nos planteamos la cuestión que desarrollamos en el siguiente punto.

C) La diversidad del alumnado: ¿ocasiona problemas al profesorado?

No obstante lo anterior es conveniente enumerar, aunque sea someramente, las circunstancias que pueden aumentar o hacer más complicada la problemática de la diversidad, sin referir posibles causas.

Describiremos, en primer lugar, la presencia en las aulas de alumnos desmotivados para todo lo relacionado con la vida estudiantil y las exigencias académicas; aquellos alumnos que no esperan ya prácticamente ninguna oportunidad de promoción personal ni social de la vida académica - probablemente arrastrando un historial continuo y extenso de fracaso escolar-, que suelen presentar serios problemas de disciplina y convivencia y que "se sienten obligados" a permanecer en el recinto escolar en contra de sus deseos. Se les ha llamado "objetores escolares".

No olvidemos que muy probablemente muchos de estos casos pertenecen a las capas más desfavorecidas de la sociedad, ya desengañados de que la vida escolar pueda ofrecerles un futuro esperanzador de trabajo y progreso económico, personal y social. Un importante problema a considerar en la organización de la respuesta educativa. De manera más precisa, por tanto, hemos de considerar a los

alumnos pertenecientes a contextos socio-culturales y / o económicos desfavorecidos.

En segundo lugar, hay que mencionar la posible presencia de alumnos procedentes de diversas nacionalidades y/o que pertenecen a minorías sociales, étnicas y culturales diferentes, es decir, la "diversidad en su expresión multicultural", como la denomina P. Martín (1996: 22); bien sea como consecuencia de la mayor movilidad de la población ocasionada por la creación del espacio común europeo; bien sean hijos de inmigrantes que huyen de condiciones de vida adversas en busca de un futuro mejor en la opulenta Europa, procedentes tanto de la Europa del este, como del norte de Africa y sur del Sahara, así como del sur y centro de América. En estos casos, la problemática se complica cuando la lengua, la religión, las costumbres de procedencia son abiertamente distintos y hasta opuestos a la de los profesores; más todavía, cuando a ese factor de 'extranjería' se añade la pobreza.

También hay que recordar a las minorías étnicas con una presencia histórica en países donde son, eso, una minoría; concretamente los gitanos representan una importante presencia entre la población de nuestro país. Evidentemente, esto supone un elemento más de heterogeneidad en el alumnado, a tener en cuenta para evitar la marginación y la segregación en las aulas.

Respecto al enfoque de la educación que requieren las minorías étnicas marginadas, compartimos las reflexiones de San Román (1998: 88) cuando afirma lo siguiente:

La perspectiva socioeducativa de la que hablo se ha de asentar en el reconocimiento pleno y sincero del derecho a la diferencia de todos y cada uno de los pueblos, en la convicción de que es justamente la presencia de variadísimas culturas en el mundo lo que da fundamento a la idea de pluriculturalidad... En este sentido amplio, la escuela debería ser pluricultural siempre, porque siempre ha de ser una ventana abierta al mundo y al entorno .

Al problema que pueda representar esa heterogeneidad, hay que añadir que, por lo general, estas minorías étnicas, tanto una mayoría de gitanos como de inmigrantes, suelen verse abocados a engrosar las clases socioeconómicas más desfavorecidas. En ese caso confluyen dos importantes factores generadores de diversidad adversa para el triunfo escolar y socioeconómico (etnia diferente / extranjería y pobreza), que plantean una compleja y difícil problemática a la institución educativa. Esta situación entraña un claro riesgo de rechazo social que se ha denominado *aporofobia* (Bartolomé, 2000) .

Situación muy distinta la constituye la de los hijos de profesionales liberales que debido a la posibilidad de ejercer la profesión en cualquier país europeo, se desplazan a España; sin embargo, es muy probable que una vez asentados en nuestro país se integren en una clase social media alta o alta, con lo que la problemática de este tipo de alumnos será radicalmente diferente a la de los alumnos anteriormente descritos, aunque también, esa diversidad haya de tenerse en cuenta y deba ser convenientemente atendida.

Otra posible situación a tener en cuenta en los centros escolares consiste en la heterogeneidad inherente a los grupos-aula de alumnos 'aparentemente homogéneos'. Diversas capacidades, diferentes intereses, variados ritmos de aprendizaje que, además, no se desarrollan a una velocidad uniforme, ambientes familiares distintos, tanto por su nivel socio-cultural y económico como por el clima afectivo y de estimulación vivido en el seno familiar, generan una especie de cóctel que representa una notable diversidad.

Si a ello añadimos la consideración de la inteligencia, no como algo unitario sino múltiple, tal como la enfocan Álvarez y Soler (1996: 17-23, citando a Gardner, 1993), que reconocen hasta *siete clases de inteligencia*, la cosa se complica. Estas siete inteligencias son las siguientes: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la cinético-corporal o motora, la interpersonal o de ajuste social, y la intrapersonal o de ajuste emocional. Pues bien, la particular combinación de todos estos tipos de inteligencia en cada persona puede dar lugar a múltiples combinaciones y, por lo tanto, he ahí otra fuente de diversidad a tener en cuenta desde la educación.

También es habitual en estudios de esta naturaleza la consideración del género como origen de diversidad. A este respecto se reclama una educación no sexista, una auténtica co-educación como forma de reconocer y valorar las diferencias de género, al mismo tiempo que se vayan superando los efectos de la división de roles que la sociedad sexista ha venido asignando.

Añadir, a esta panorámica, la incorporación en las aulas regulares de los alumnos con discapacidades, bien sean de orden sensorial, motórico y / o mental, así como la de menores con problemas de socialización que, como consecuencia del movimiento en pro de la integración escolar, se puso en marcha en nuestro país a raíz de la aprobación del R. D. de Ordenación de la Educación Especial (1985).

Tampoco hemos de olvidar las diferencias que representan los alumnos bien dotados y/o superdotados, que requieren la correspondiente adecuación de la oferta educativa y exigencias a sus capacidades, ritmo de aprendizaje, intereses, estilo cognitivo, modalidades de trabajo y motivación.

D) ¿Existe algún riesgo de que la diversidad se convierta en desigualdad?

Evidentemente, sí.

Cuando la diversidad de origen individual o social afecta negativamente al rendimiento en la escuela, la diferencia se convierte, académicamente hablando, en desventaja y, socialmente, en desigualdad (Escudero y otros, 1997: 32).

Hemos visto numerosos factores que pueden ser origen de diversidad. Sin embargo, hay algunos de éstos que, de no ser atendidas como corresponde están en un claro riesgo de que esa diversidad se convierta en desigualdad. Sobre todo aquellas que se conjugan en el mismo sujeto y que tienen mucho que ver con el pobre ambiente sociocultural y económico en el que viven.

Se sabe que la 'desigualdad' deriva del establecimiento de jerarquías entre las personas por razones de estatus, riqueza y poder (sea social, político, cultural o de cualquier otra naturaleza). Por tanto, esta desigualdad, en casos, puede dar lugar al racismo y, más que al racismo, a la aporofobia.

La educación nunca deberá convertirse en cómplice de fuerzas sociales generadoras de desigualdad, sino todo lo contrario. Deberá intentar conseguir que, mediante el adecuado tratamiento de las diferencias individuales y sociales, todos y cada uno de los jóvenes de un país tenga el mejor proyecto vital que pueda conseguir.

EN CONCLUSIÓN:

Reconocemos que, de modo acrítico, entre algunos docentes, puede haber quien interpreta la diversidad en clave de dos grupos de alumnos: los "diversos" y los "no diversos", siendo los primeros los que necesitarán medidas de atención a la diversidad; también se les ha llamado "alumnos de integración". Esta concepción suele ser manifestación de una interpretación selectiva de la diversidad, frente a otra más comprensiva, más inclusiva.

Conviene aclarar cuál es nuestra perspectiva acerca de esta realidad.

Entendemos la **diversidad** como una característica de **todo ser humano**. En consecuencia, todos los estudiantes son "diversos" por naturaleza y, por tanto, la diversidad se manifiesta, de modo general, en todos y cada uno.

Así mismo, consideramos que la diversidad puede ser un factor de **enriquecimiento** del conjunto del grupo al que pertenecen; siempre, claro está

que se den unas mínimas condiciones contextuales para que se produzca la interacción enriquecedora para todos: grupos reducidos, disponiendo de suficientes y adecuados apoyos, con una buena formación inicial y oportunidades de formación permanente, respaldados por un Departamento de Orientación, etc.

Así mismo apreciamos en todo estudiante la existencia de un **continuum de diferencias**: de intereses, de estilos cognitivos, de expectativas, de conocimientos previos, competencias curriculares, estrategias de aprendizaje, motivación por aprender, autoconcepto, equilibrio personal, de capacidad de esfuerzo, de capacidades cognitivas, sociales y físicas. De igual modo, se observa que ésta se manifiesta de modo específico, en algunos alumnos y alumnas; por ejemplo: los que tienen capacidades extraordinarias, o los que presentan algún tipo de discapacidad y/o los de ambientes más pobres social, económica y culturalmente y/o los pertenecientes a minorías étnicas y culturales.

Consideramos que mediante la educación en la diversidad, los adolescentes pueden vivir excelentes oportunidades para descubrir y practicar el valor del respeto a todo ser humano, independientemente de su aspecto físico, su capacidad o discapacidad, sus costumbres, su lengua, sus vestidos, etc. Así mismo entendemos que, de este modo, los estudiantes pueden aprender a cooperar, a descubrir que todos somos necesarios, que en ocasiones pueden experimentar el placer de poder ayudar a otro y, en otras, ser uno mismo el que pide ayuda.

Hasta aquí, por tanto, nuestra interpretación de qué es la diversidad y cómo se manifiesta.

Como consecuencia de las reflexiones sobre el tema, nos hemos propuesto averiguar qué percepción tiene el profesorado del mismo. Algo que abordamos en la parte empírica de este trabajo.

En cuanto a la problemática experimentada por el profesorado en relación a las diferencias manifestadas por el alumnado, ya ha quedado patente nuestra consideración en todo lo escrito en el punto "C" de este mismo apartado. Algo que también hemos pretendido descubrir en la parte empírica.

1.3.3 CONCEPTO DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

1.3.3.1 LA EDUCACIÓN DE CALIDAD COMO REFERENTE DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Para abordar el difícil y complejo problema de la atención a la diversidad vamos a tener en cuenta un referente de extraordinaria importancia: LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA DE CALIDAD PARA TODOS Y CADA UNO DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS DEL SISTEMA EDUCATIVO. Sin embargo, esta expresión "educación de calidad" es polisémica, está cargada de significados; a veces, incluso, contradictorios.

Se puede interpretar en relación a los recursos invertidos y disponibles, o como la eficacia de su organización, o como los resultados alcanzados, tal vez medidos según el porcentaje de alumnos que alcanzan el éxito académico en cada una de sus etapas y niveles.

Por tanto, en relación al controvertido tema de la calidad, constatamos que ésta tiene muchas y diversas manifestaciones, como si fueran múltiples caras de un prisma. Enfatizar una u otra puede ser consecuencia de concepciones ideológicas acerca del papel de la educación y de la escuela en la sociedad.

Las distintas posibilidades de interpretar la calidad que suelen barajarse en la actualidad (por ejemplo, la excelencia para los más capaces, en relación a los que tienen más dificultades de aprendizaje, respecto a la competitividad entre centros docentes), nos parece que están muy bien resumidas en la siguiente cita:

Bajo el concepto de calidad coexisten motivaciones, estrategias y finalidades diferentes. El énfasis en la excelencia de aquellos alumnos más capaces persigue mejorar la calidad de la enseñanza. El esfuerzo por conseguir una educación satisfactoria para los alumnos con problemas de aprendizaje tienen como objetivo igualmente una enseñanza de calidad. La competitividad entre los centros docentes para conseguir el favor de los padres y su elección cuando han de decidirse por un colegio es, para unos, una estrategia válida para mejorar la calidad de la enseñanza, mientras que para otros conduce a que la escuela olvide sus objetivos educativos y se aleje de los criterios básicos que definen la calidad. (Marchesi y Martín, 1998: 31)

Aunque no entremos a profundizar en el intrincado ámbito conceptual de la calidad de la enseñanza, sí consideramos necesario explicitar el concepto de calidad con el que nos sentimos más identificados, así como la relación que, entendemos, existe entre educación de calidad y atención a la diversidad.

En cuanto al concepto de calidad educativa, ya ha quedado patente la dificultad de su definición. Sin embargo, nos parece muy completa la que exponen Marchesi y Martín (1998):

Un centro educativo de calidad es aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidos (pág. 33)

Para ello nos basaremos en argumentos, con los que nos encontramos en sintonía, esgrimidos por diferentes investigadores y organismos.

Así, en primer lugar, nuestra interpretación de la calidad de la enseñanza es cercana a la que expone Wilson cuando afirma que la calidad en la enseñanza consiste en:

Planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden (Wilson, 1992: 34).

El 'quid' de la cuestión, en esta definición, se encuentra en qué se entiende por 'currículo óptimo'. El mismo autor vincula este concepto a las características de las sociedades. Dice así:

...nuestro concepto de una "buena enseñanza" está en función de su soporte cultural. (Ibídem)

También el informe de la OCDE de 1991 (citado por Coll y otros 1993: 12-14), caracterizando las escuelas de calidad, señala que éstas favorecen el bienestar y el desarrollo general de los alumnos en sus dimensiones sociales, de equilibrio personal y cognitivas. Así mismo reclaman que ha de ser una escuela **CAPAZ DE ADAPTARSE A LA DIVERSIDAD**, que nada tiene que ver con una visión selectiva y elitista.

De igual modo, Coll y otros (1993: 12), destacan que esta consideración de la calidad pone el énfasis en la necesidad de articular respuestas diversificadas para poder atender las distintas necesidades de los alumnos y que, por tanto, una escuela de calidad será aquella capaz de atender a la diversidad para acercarse a cada uno y ayudar a cada uno a progresar: **Todo un reto para el Sistema Educativo.**

Próxima a esta perspectiva se encuentra la concepción de Soler (1999: 7) cuando afirma:

La calidad de la enseñanza se refiere a la capacidad que tiene el sistema educativo, en su conjunto y en todos sus ámbitos de actuación, para ofrecer y proponer un diseño y una práctica adecuada a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de todos los alumnos y alumnas.

Vélaz de Medrano también se manifiesta en este mismo sentido cuando relaciona la calidad de la educación con la igualdad de oportunidades, afirmando:

...el esfuerzo para hacer realidad en el contexto de los centros educativos el principio general de igualdad de oportunidades ante la educación, es un requisito imprescindible de la calidad de la misma (Vélaz de Medrano, 1998: 169)

Desde esta perspectiva, tenemos el convencimiento, al igual que Ainscow, Echeita Y Duk (1994: 71) y Ainscow (1995: 44) de que la preocupación central de la intervención educativa de calidad gira en torno a esta cuestión:

¿Cómo se puede adaptar la enseñanza a la diversidad de necesidades del alumnado?

Éste es, en nuestra opinión, un **problema clave** en relación al tema que nos ocupa. La respuesta no es fácil, unívoca, ni tiene carácter definitivo. Afecta a muchas entidades, institucionales y personales. Pero en cualquier caso, se suele reconocer que es necesario afrontar los problemas de la institución educativa desde un enfoque crítico y cercano a lo que se entiende como "solución de problemas"; donde el profesorado participe y viva culturas en las que la organización del centro educativo se base en la colaboración y el consenso para responder a las dificultades de enseñanza-aprendizaje de los alumnos; así mismo se suele interpretar esas dificultades como un reto para la mejora de la enseñanza y en todo caso como una preocupación constante por el progreso de todos y cada uno de sus alumnos y alumnas.

Estas propuestas se hacen realidad en contextos donde se vive un respeto a la individualidad y se intenta una formación del alumnado en la autonomía personal, social e intelectual. Autonomía que no es incompatible con estructuras de colaboración -al contrario, las requiere-, que nada tienen que ver con estructuras individualistas ni competitivas. Será en las instituciones en las que se respire un ambiente de colaboración / participación / cooperación donde se practique la enseñanza en equipo, como forma organizativa del trabajo docente, y

se valore la interacción social y el aprendizaje cooperativo como potentes generadores de aprendizaje formativo en cada uno de los alumnos. Todo ello va a significar que:

las culturas organizativas que favorecen la colaboración como base para la solución de problemas, con toda probabilidad facilitarán el aprendizaje de TODOS los alumnos y, por extensión, el desarrollo profesional del profesorado... y ...tratar de responder a las necesidades de todos los alumnos, cualesquiera que éstas sean, es un medio necesario, (aunque no suficiente) para mejorar la calidad educativa (también para todos los alumnos). (Ainscow, Echeita, y Duk, 1994: 71).

Se requieren, por tanto, instituciones, escuelas capaces de desarrollar un trabajo eficiente. En este sentido, hay que reconocer que, justamente, los centros educativos que desarrollan una enseñanza eficiente (en el sentido otorgado por Ainscow, 1995: 174, al término "eficiencia como "hacer las cosas bien" frente a "efectividad" que se refiere a "hacer lo que está bien"), centros que consiguen una instrucción de calidad, son, precisamente esos, los idóneos para TODOS los alumnos, incluso para el alumnado con necesidades especiales. Lo que se requiere es una intervención educativa de gran calidad, adaptada a cada uno de los alumnos. El problema consiste en que no se trata de una empresa fácil y sencilla. Todo lo contrario, se presenta ardua y compleja, que precisa del perfeccionamiento del personal responsable de la educación. Tal perfeccionamiento, entendiéndolo como desarrollo institucional, puede facilitar la mejora escolar para todos los alumnos.

Pese a lo dicho anteriormente, reconocemos como una importante dificultad, para adaptar la enseñanza a la diversidad de necesidades del alumnado, la limitada capacidad de los profesores para atender correctamente a un considerable número de alumnos. Esta cuestión ha sido certeramente señalada por la OCDE en su informe de 1987:

Un problema que remarca la OCDE (1987), y que las investigaciones no han abordado profundamente, reside en la capacidad para ofrecer currículos diferentes a grupos de alumnos de un mismo status, la gama de diferencias individuales que un mismo profesor puede atender dentro de un mismo grupo, y el número de programas distintos para cada necesidad individual que un profesor puede supervisar adecuadamente. No se ha articulado claramente la relación entre seguir un Programa de Instrucción Individual y aprender como Miembros de un Grupo. (citado por Sánchez Asín, 1996: 89)

En el esfuerzo por mejorar la calidad de la educación, Reynolds, Stoll y otros (1997) critican la existencia de dos paradigmas enfrentados. Se trata de los denominados de *eficacia escolar* y de *mejora de la escuela*. Próximo el primero de ellos a modelos racionales, tecnológicos, cuantitativos; y cercano el segundo, a los modelos socio-críticos, cualitativos, naturalistas, de corte más etnográfico y dinámico. Estos autores abogan por un modelo integrado de eficacia / mejora que fusione los anteriores, que al mismo tiempo suponga un cambio intelectual y práctico, que propicie la superación de las deficiencias derivadas de los enfoques anteriores. Seleccionamos el siguiente fragmento que ofrece líneas de investigación y propuestas de actuación en coherencia con el modelo que defienden:

Las personas que trabajan en la mejora de la escuela deben atender necesariamente a las implicaciones que tienen para sus programas los procedimientos de modelamiento multinivel... los esfuerzos de mejora necesitan desviarse urgentemente de las estrategias de "la escuela como conjunto",... hacia programas más precisos que pueden variar dentro de la escuela... La escuela necesita, sobre todo, examinar datos procedentes de la evaluación... y buscar variaciones entre los diferentes subconjuntos de la población. Si se tienen en cuenta estas diferencias y se dirige la mejora al nivel niño / niña, alumnos de alta capacidad / baja capacidad y alumnos de grupos minoritarios / culturas "de acogida", sería posible crear estrategias de cambio escolar más adecuadas. Esto, a su vez, permitiría a los investigadores encontrar evidencias sobre los procesos escolares diferencialmente eficaces...(Reynolds, Stoll y otros 1997: 115-116).

Planteamiento que reconoce explícitamente la necesidad de tener en cuenta las diferencias como condición de cambio perfectivo de las escuelas.

Mediante los argumentos expuestos hasta el momento, hemos pretendido situar el tema de la atención educativa a la diversidad del alumnado como característica esencial de la educación de calidad.

1.3.3.2 QUÉ ENTENDEMOS POR ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Wang (1995: 21) considera que la educación adaptada a la diversidad del alumnado no ha sido bien definida. Por ello, ofrece una serie de puntualizaciones para aclarar qué es y qué no es este modo de educar.

En primer lugar, afirma que esta posibilidad de enseñar es compatible con una gran variedad de situaciones y modos; es más, requiere situaciones variadas para conectar con las diferencias de estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje de los diferentes alumnos del aula.

Así mismo, aunque se precisa una planificación individualizada para cada alumno, no se opone a la enseñanza en grupo:

...aun en programas muy personalizados, los objetivos que se han seleccionado se alcanzan a través de la comunicación y la cooperación de los grupos, y se imparten los correspondientes contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales tanto a grupos pequeños como a la clase entera (Wang, 1995: 21).

El término "adaptada" tiene un significado doble. Por un lado, refiere la exigencia de adaptar el ambiente del centro y aula para responder de modo efectivo a las necesidades de los alumnos. Por otro, a la necesidad de que cada sujeto desarrolle sus capacidades para que aprenda en esos ambientes. Para lograr todo eso, se precisa la utilización de una gran variedad de métodos de enseñanza que proporcionen variedad de experiencias de aprendizaje que se adecúen a las características individuales de cada alumno: capacidades, intereses y conocimientos:

Educar en la diversidad no quiere decir que los alumnos tengan que trabajar solos o que la enseñanza no tenga que ser estructurada o sea poco activa. Todo lo contrario (Ibídem).

Así mismo, apunta como otra característica fundamental, la necesidad de implicar al alumno en su aprendizaje y motivación, conseguir que se responsabilice de sus logros, aunque con la estructuración del trabajo por parte de sus profesores.

Como punto de partida, aceptamos la descripción que hace Wang del concepto que nos ocupa. Sin embargo, es preciso conocer los posibles modelos o enfoques que pueden analizarse en las posibles formas de interpretar la atención a la diversidad en la ESO.

En primer lugar, se ha de advertir que la respuesta a la diversidad ha de tratar de conseguir armonizar la enseñanza colectiva y la diversidad existente en las aulas y centros de secundaria.

En la interpretación de esa respuesta distinguimos con Pujolás y otros (1997: 188-191) dos modelos distintos de atención a la diversidad, aunque en realidad uno de ellos lo subdividen, a su vez, en dos, con lo cual puede hablarse de **tres modelos de atención a la diversidad**. Los dos primeros son el **selectivo** y

el integrador. Este último se subdivide en el compensador y el integrador como desarrollo y promoción de personas diferentes.

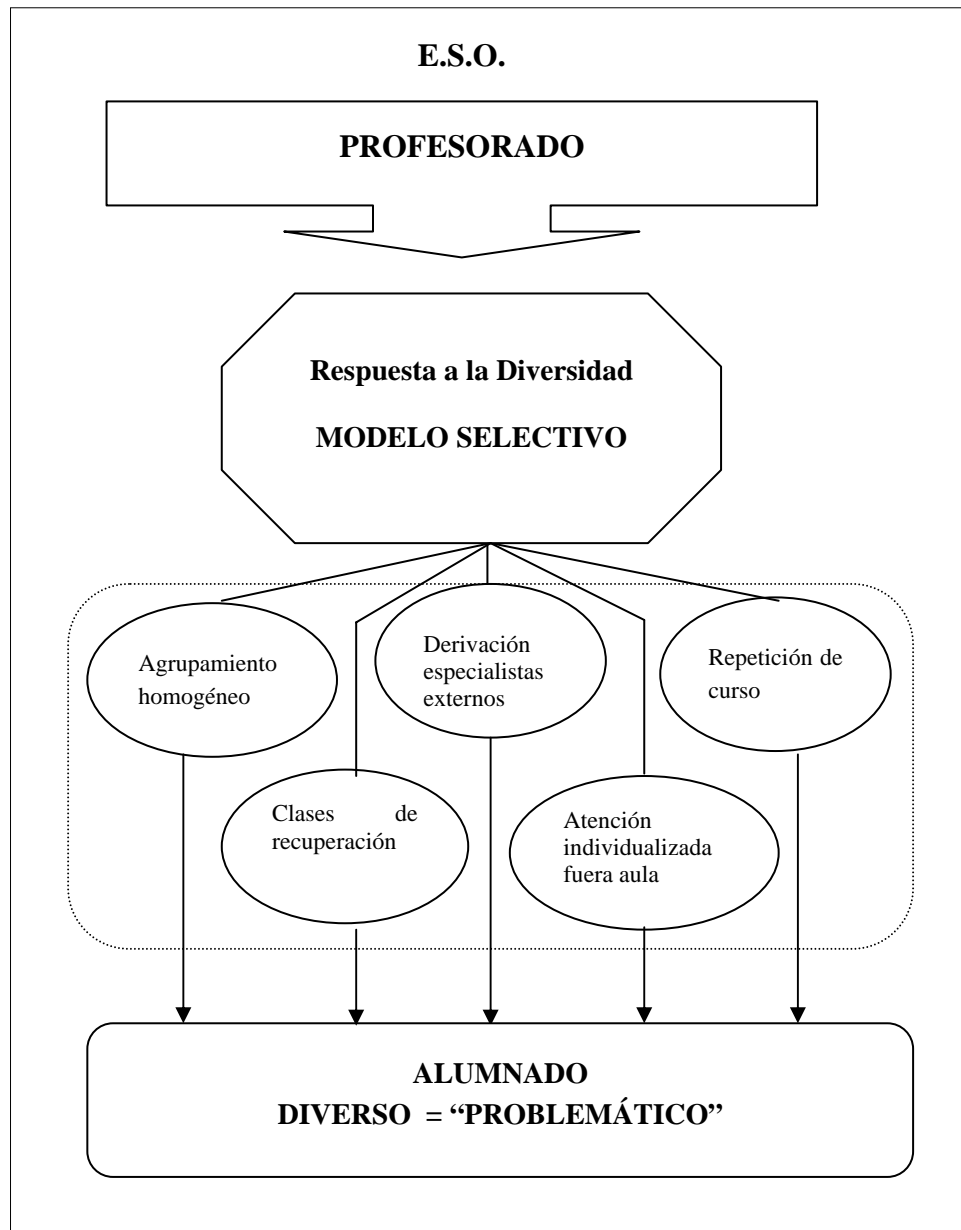
Para el modelo selectivo, el alumnado diverso es el problemático; para el compensador, es el portador de graves carencias culturales que hay que compensar; para el modelo promotor de desarrollo, los alumnos diversos son todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

A su vez, las medidas de atención a la diversidad que se diseñan y aplican son muy diferentes según el modelo del que emanen.

Reflejaremos, algunas de esas medidas coherentes con el enfoque correspondiente, a continuación y muy brevemente ya que este tema lo retomaremos en el próximo capítulo que, justamente, trata sobre las medidas de respuesta a la diversidad.

En cuanto al **modelo selectivo**, considera la diversidad como problema, la atención a la diversidad abarca a los alumnos "problemáticos", cuya finalidad consiste en recuperar a los que tienen más dificultades y que no han podido ser seleccionados en primera instancia. Los medios empleados para atender la diversidad implican la separación de sus compañeros; entre los más utilizados se encuentra la repetición de curso, el agrupamiento homogéneo según capacidad o rendimiento, atención individualizada o en grupos reducidos fuera del aula; también suelen derivar a clases de recuperación fuera del centro, sin coordinación con el centro; también suelen dirigir a esos alumnos a especialistas externos, por ejemplo, gabinetes de reeducación psicopedagógica. Por último, los profesores, en general, no se consideran preparados y descargan toda su responsabilidad en los especialistas (Psicopedagogo, Logopeda, Equipo de Orientación, etc.).

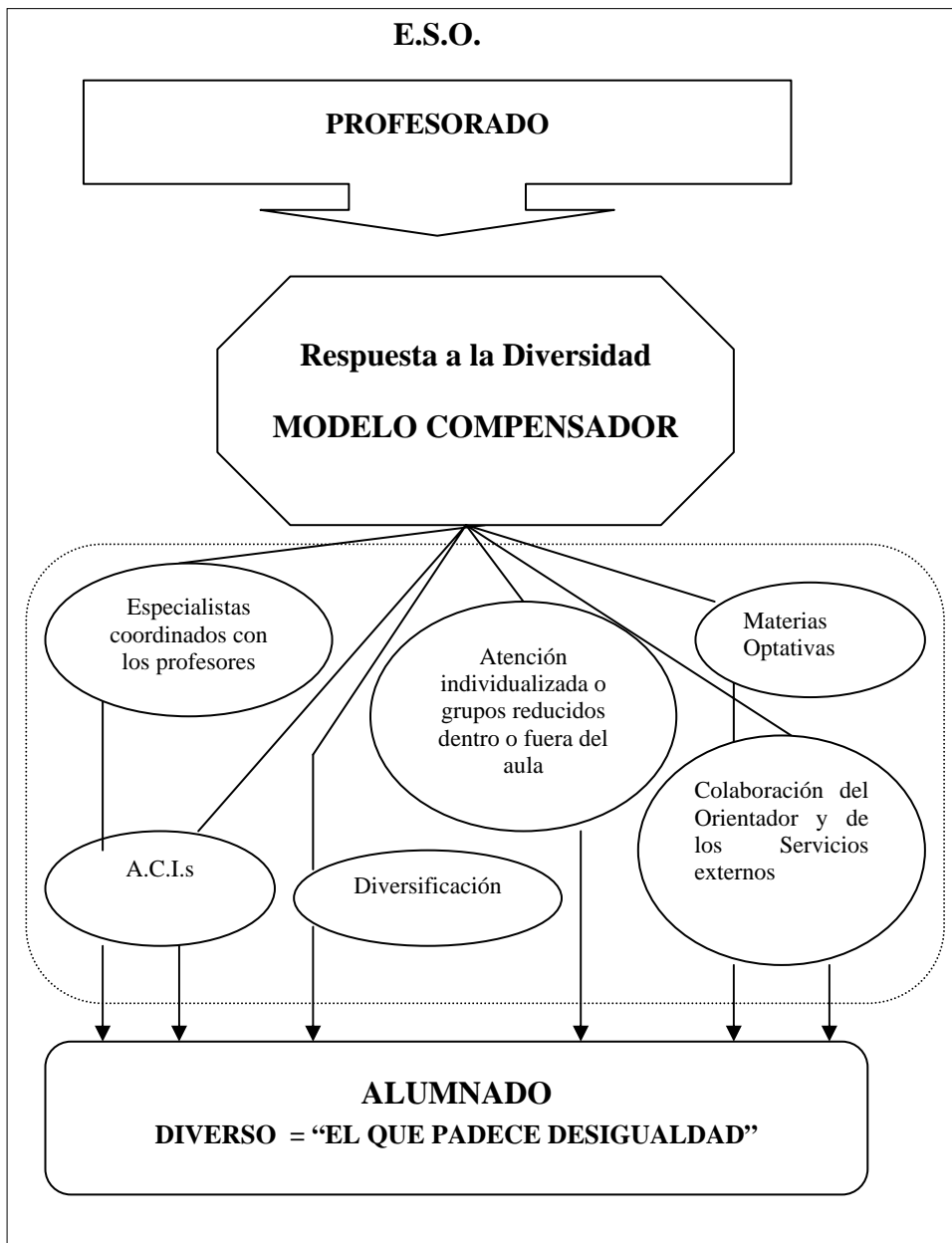
Véase esquema conceptual nº 2

Esquema conceptual nº 2. Respuesta a la Diversidad: Modelo Selectivo

El **modelo compensador** considera la diversidad como desigualdad; la atención a la diversidad abarca a todos los alumnos para que aprendan más y mejor, y su finalidad consiste en compensar, en la medida de lo posible, las desigualdades de aquellos alumnos que las padecen. Los medios empleados para conseguirlo los proporciona el propio centro o los servicios educativos de la zona, en colaboración con los profesores y se dirigen a los alumnos en función de sus necesidades educativas. Entre esos medios, destacan la atención individualizada o en grupos reducidos dentro o fuera del aula ordinaria, según los casos;

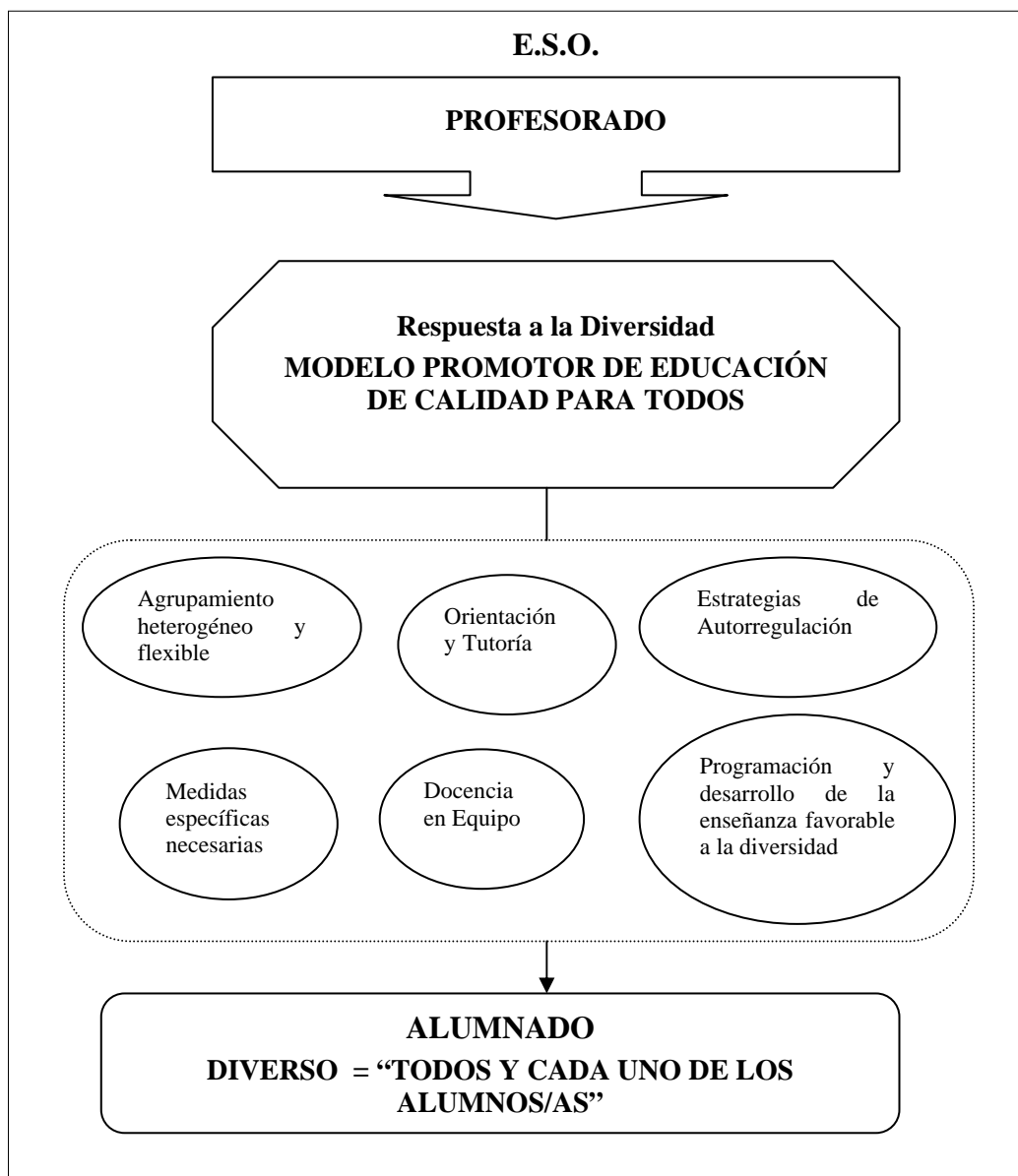
Adaptaciones Curriculares Individualizadas y Diversificación del Currículum, así como la elección de materias optativas que respondan a las necesidades especiales de algún alumno. Contempla también la atención fuera del centro, mediante el tratamiento de especialistas, coordinados con los profesores del centro. Como responsables de la diversidad se sienten todos los profesores, así como el Orientador como un profesor más, en estrecha colaboración con los profesionales y servicios externos, si los hubiera. (Véase esquema conceptual nº 3)

Esquema conceptual nº 3. Respuesta a la Diversidad: Modelo Compensador



Por último, el **modelo promotor del máximo desarrollo de todas las personas**, interpreta la diversidad como singularidad del ser humano, potencialmente enriquecedora del conjunto de los grupos de los que forma parte. La finalidad de la atención a la diversidad consiste en procurar el desarrollo y la promoción de personas diferentes, cada una desarrollando al máximo sus capacidades y singularidades. Entre los medios más frecuentemente utilizados figura el agrupamiento heterogéneo (en género, intereses, ritmos de aprendizaje, capacidades, etc.), para enriquecerse mediante las interacciones entre todos. Así mismo, es muy importante en este marco conceptual la utilización y enseñanza de estrategias que favorezcan la autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos. Responsables de la atención a la diversidad se sienten todos los profesores y especialistas, trabajando en equipo. (Véase esquema conceptual nº4)

Esquema conceptual nº 4. Modelo promotor de educación de calidad



Para el profesor que se enfrenta al reto de la diversidad, es importante que lo haga desde la percepción de la diversidad que muy acertadamente, en nuestra opinión, encierra la frase siguiente:

Todo el alumnado es capaz de hacer algo, tiene conocimientos múltiples, necesita unas ayudas u otras, un tiempo u otro, unos recursos u otros, unos contextos de aprendizaje u otros. (Muñoz y Maruny, 1993: 13)

Por último, para terminar de situar el tema en el marco conceptual que nos hemos planteado, hay que manifestar la necesidad de educar en la diversidad, en el derecho a la diferencia, como uno de los retos que implica la EDUCACIÓN (así, con mayúsculas) asumiendo las hermosas palabras de B. Betancur, y manifestando nuestra sintonía con el pensamiento que encierran, cuando dice:

Educación en el derecho a la diferencia quiere decir que, gracias a la diversidad, podemos vivir mejor y promover la dignidad humana y la solidaridad para construir sociedades integralmente democráticas. Es educar en la alteridad, para el diálogo, para la convivencia y para el intercambio formativo de ideas, opiniones y creencias, en la convicción de que de este diálogo surgen conclusiones hacia el perfeccionamiento de cada persona, de cada grupo y de la sociedad en general. (Betancur, 1997: 56).

En la segunda parte de este trabajo, nos planteamos averiguar qué tendencias manifiesta el profesorado, en relación a estos modelos estudiados.

1.4. NECESARIO EQUILIBRIO ENTRE LA COMPRENSIVIDAD Y DIVERSIDAD

La reforma educativa, consecuencia de la LOGSE,

aspira a alcanzar un equilibrio entre dos exigencias igualmente irrenunciables: por una parte, la voluntad de garantizar que todos los alumnos y alumnas tengan acceso a las experiencias educativas y a los aprendizajes escolares considerados esenciales para su adecuado desarrollo y socialización, y ello con independencia

de sus características individuales y de las características asociadas a los grupos sociales, culturales o étnicos de pertenencia; por otra, la vieja aspiración de una enseñanza individualizada, personalizada, o lo que es lo mismo, de una enseñanza capaz de proporcionar una respuesta ajustada a la enorme diversidad de capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas (Coll y Martín, 1994: 8).

Concluyendo las reflexiones anteriores, se ha de poner de manifiesto que la institucionalización de la educación obligatoria en los países de nuestro entorno responde a una característica esencial que consiste en considerarla un servicio público. Todo el marco legal de nuestra sociedad y sistema educativo se rige por este planteamiento.

Por tanto, se reconoce el derecho a la educación de toda persona. Si existe ese derecho, habrá de organizarse un sistema que permita una cumplida satisfacción de las necesidades educativas de todos los ciudadanos.

De ahí que la escuela (como institución responsable de la educación obligatoria, sea en Primaria o Secundaria) ha de ofrecer un puesto escolar de calidad a todos los niños y jóvenes, sin exclusión, que garantice la respuesta educativa adecuada a sus necesidades educativas. He ahí, pues, formulados los dos principios básicos, mencionados más arriba: el de comprensividad y el de atención a la diversidad.

La posibilidad de atender adecuadamente esa pluralidad dentro de un marco global de enseñanza comprensiva representa, por tanto, un claro desafío que en la Secundaria Obligatoria adquiere una especial virulencia. Precisamente el alargamiento de la obligatoriedad está teniendo una importante repercusión en el aumento de la heterogeneidad de las necesidades educativas de los alumnos. Tal incremento de necesidades, preocupa al profesorado, que va experimentando un inhabilitante sentimiento de impotencia y frustración cuando la magnitud de la tarea le desborda y, al tiempo, no percibe un panorama educativo en consonancia con esas necesidades manifestado en continuas demandas de formación permanente adecuada, de recursos suficientes y adecuados, de autonomía profesional, de estructuras organizativas posibilistas...

La respuesta a este reto o desafío ha de ser global y a la vez abierta. No ha de limitarse a un modelo único ni estático (Albericio, 1991: 53)

Conseguir el equilibrio entre la comprensividad y la diversidad, como único medio para lograr la igualdad de oportunidades en la E.S.O. es una aspiración declarada de modo oficial en los documentos de la Reforma: *La pregunta central que se plantea es, pues, ¿Cómo es posible atender*

adecuadamente a esta diversidad dentro de un planteamiento global de enseñanza comprensiva? (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989: 118).

Sin embargo, lograrlo, se presenta como empresa harto difícil. Al respecto, Beltrán afirma:

Mientras que el principio de diversidad puede terminar imponiéndose..., la realización del principio de comprensividad, en el contexto en que nos desenvolvemos, resulta poco probable, porque las exigencias que plantea una enseñanza respetuosa con el mismo son de carácter, esencialmente social y político, no sólo técnicas. Responder a ellas supondría adoptar medidas en el ámbito escolar que, independientemente del coste económico que suponen, exigiría, también cambios sociales, políticos y económicos (democratización, igualdad, solidaridad, etc)... Beltrán, 1995: 133).

En este difícil empeño por acercarnos hacia una escuela abierta a la diversidad, se reconocen avances tanto en el terreno legislativo como en el de la vida cotidiana. Sin embargo es mucho más lo que queda por lograr que lo conseguido. A este propósito, nos parecen ilustrativas las palabras de Garanto (1994: 23):

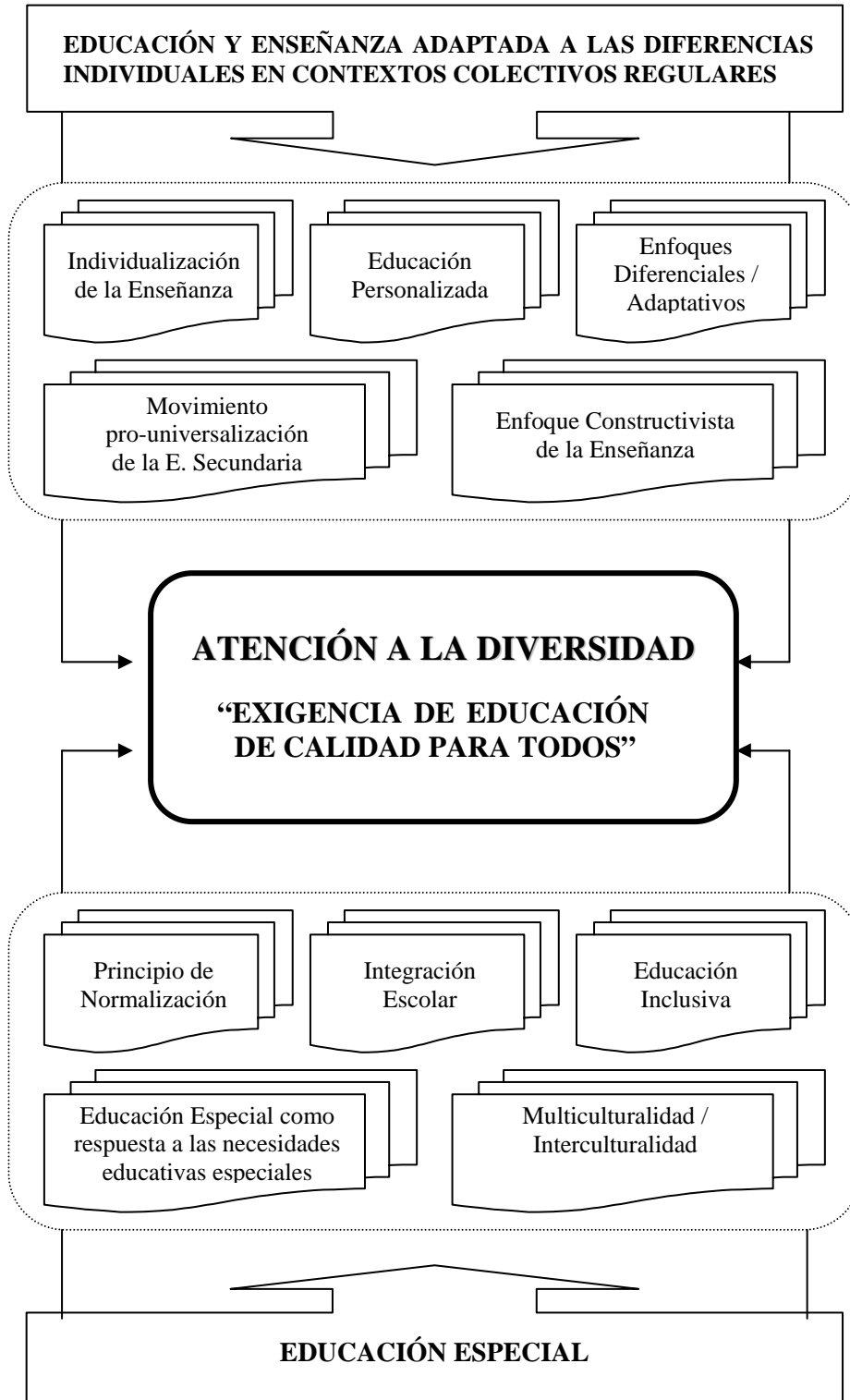
La dinámica es imparable, pero el fantasma del estancamiento o la regresión están ahí. Es evidente que la respuesta a los retos planteados no es fácil, no es cómoda, implica y complica; no puede ser, por otra parte, una respuesta taxativa y precipitada, no puede ser efectista o vanguardista o meramente oficialista .

Observamos en los sistemas educativos de nuestro entorno geográfico-socio-económico-cultural, que los modelos de escolaridad obligatoria se debaten entre los que se decantan por el principio de comprensividad y los que lo hacen primando el principio de atención a la diversidad.

El primero, desde un marco educativo común, propugna el diseño de medidas capaces de responder a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, en el seno de grupos heterogéneos. En el segundo caso, lo hacen por el principio de diversificación, que contempla vías diferenciadas de enseñanza desde edades más o menos tempranas, pero siempre antes de finalizar la escolaridad obligatoria, y que defienden como una de las soluciones adecuadas el *setting*. o agrupamiento homogéneo de los alumnos, según sus capacidades, intereses, habilidades y rendimiento, además de por la edad y el curso.

Lo que ocurre es que diseñar y desarrollar medidas de calidad ajustadas a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos -atención a la diversidad-, en un sistema educativo que alarga la escolaridad obligatoria para todos los jóvenes hasta los 16 años, representa un alto nivel de exigencias para el conjunto del sistema, especialmente para el profesorado.

Esquema conceptual nº 1. Atención a la diversidad: Antecedentes



2.1. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En España, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) completa la educación básica iniciada en la Educación Primaria y constituye, junto al Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio, el nivel denominado 'Educación Secundaria'.

La base legal de la universalización de la Educación Secundaria en su primer tramo, se encuentra, primeramente, en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990), ratificada en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) (2002). Sin embargo, la LOGSE, en cuanto al intento por democratizar y extender la Educación Secundaria a todas las capas sociales tuvo un claro precedente, salvando las distancias, en la denominada 'Ley Villar Palasí': la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970.

Esa ley del 70 representó un cambio radical, con relación al sistema educativo anterior diseñado según ley de 1945. En ese sistema educativo anterior a 1970, se reconocían dos vías educativas, sin conexión entre ambas.

Una, era una vía, que se puede considerar 'muerta'; en ella, una mayoría permanecía escolarizada en la escuela hasta que cumplía 14 años, recibiendo una formación socialmente devaluada. La otra, seguida por una minoría -que iban 'a estudiar', se decía-, comenzaba la denominada Enseñanza Media a los 10 años. En ese caso, dejaban la escuela para ingresar en un centro de Enseñanza Media, en el que los profesores tenían el grado de Licenciado, frente a las escuelas, en las que la titulación era de Maestros (estudios no universitarios). No sólo eran éstas las diferencias entre una y otra vía, había muchas más, que no viene al caso reflejar, para no desviarnos del tema central de nuestro estudio.

Únicamente pretendemos poner de manifiesto la situación previa a la ley de 1970, en cuanto a la selección de estudiantes que seguían uno u otro camino, muy vinculado, por otra parte, al origen socio-cultural de las familias. Pues bien, como se sabe, la ley del 70 unificó esas dos vías hasta los 14 años, con el mismo currículo y profesorado (éste con titulación media, pero ya universitaria), así como en los mismos centros, aunque no con las mismas opciones de futuro, según el título obtenido -Graduado Escolar o, en su defecto, Certificado de Escolaridad-. Estas breves pinceladas sobre la reciente historia de la Educación Secundaria en España, permiten comprender, de modo más contextualizado, la innovación que supuso la ley 'Villar Palasí'.

Ratificamos nuestros argumentos mediante una cita de Díez Hochleitner, co-responsable de su redacción. Se refiere a ella en los siguientes términos:

Esa estructura representó, dadas las circunstancias sociopolíticas de aquellos años, un formidable cambio y esfuerzo en todos los órdenes, en favor de la igualdad de oportunidades (Díez Hochleitner, 1998: 13).

2.1.1 IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La Educación Secundaria, desde hace varias décadas, se suele reconocer como una etapa clave en el conjunto del sistema educativo. Existen muchas razones para considerarla de este modo. Entre otras, las siguientes:

La preparación que la sociedad demanda de sus integrantes es cada vez más exigente. Se requiere formación cada vez más específica para desempeñar un trabajo, así como para el desarrollo de la compleja vida habitual en la que, hoy día, para numerosos menesteres, se precisa el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs); más aún cuando se camina, como ocurre en nuestro tiempo, hacia una sociedad del aprendizaje y de la información.

Así mismo, vivimos en una sociedad que, por la estructura que está tomando, se denomina *sociedad del mosaico* (Toffler, 1990). En ella coexisten grupos humanos pertenecientes a variadas culturas y lenguas, con todo lo que eso significa; por ejemplo, en los niños, modos bien diferentes de socialización primaria que van a acudir a la escuela y desde ella hay que tener presente estas diferentes sensibilidades para evitar el riesgo de crear sociedades disgregadas que acarrearán el peligro de fractura social. Por tanto, la educación también deberá

procurar, entre sus finalidades, crear vínculos y fuertes lazos de unión para **conseguir el mayor grado de cohesión social posible**.

Además es ampliamente aceptado que, en el contexto de una educación permanente, se precisa dotar a las jóvenes generaciones de la mejor preparación para abordar con suficientes garantías de éxito la responsabilidad de formarse a sí mismos durante toda la vida. Formación que ha de abarcar ámbitos muy distintos: el personal, como medio para vivir una existencia equilibrada, satisfactoria, básicamente feliz, capaz de afrontar las dificultades y las duras exigencias y avatares que la vida va deparando; el de relación social, para hacernos más capaces de convivir, comunicarnos y entendernos con nuestros semejantes próximos y lejanos; el profesional, ya mencionado, cada vez más complejo, cambiante y más mediatizado por la tecnología, incluyendo la previsión de posibles períodos en paro; para el uso enriquecedor del tiempo libre, en función de reducción de horarios laborales, vacaciones y ampliación del tiempo de jubilación.

En coherencia con el discurso anterior, se reconoce la necesidad de educar **para aprender a aprender durante toda la vida** con vistas a enriquecer la vida personal y, también, como medio de participar de forma autónoma, responsable y solidariamente con la comunidad próxima y lejana.

Como es bien sabido, nos encontramos con necesidades complejas y diversas en toda la población, que requieren **formación integral**, y que es imposible conseguir solamente mediante una educación primaria.

Por eso, no es extraño que se haya considerado la Educación Secundaria el "corazón de cualquier sistema educativo" (Escudero y otros, 1997: 26), y el "pivote del sistema educativo" (Díez Hochleitner, 1998: 10).

Estos argumentos justifican la atención que, en los últimos años, se le viene prestando a la Educación Secundaria Obligatoria y que, posiblemente, seguirá suscitando en el futuro. No obstante, esta preocupación tampoco es nueva; recordemos que ya Unamuno decía que la cultura de una nación era lo que se aprendía en el Bachillerato. Aunque también es verdad, que faltaba mucho para la generalización del primer tramo de la Secundaria, la ESO, a toda la población española (como se sabe, ni existía como tal); no digamos ya el Bachillerato o la Formación Profesional.

Estas consideraciones no son únicamente peculiares de España, ya que la importancia, así como la compleja y controvertida naturaleza de este tramo del sistema educativo, se reconoce también en los países de nuestro entorno cultural.

Respecto a la prolongación de la educación obligatoria para todos hasta los 16 años, en España, parece existir un acuerdo generalizado. Es más, la mayoría de los países de la Unión Europea también tienen establecida esta edad. No obstante hay algunos que tienen los 15 años como tope: Portugal, Grecia, Italia, Irlanda, Austria; y otros sobrepasan los 16: Bélgica y Países Bajos, que están hasta los 18 años (véase EURYDICE y CEDEFOP, 1996; y EURYDICE, 1997).

Y ante todas las demandas de formación, se hace necesario una Educación Secundaria capaz de proporcionar una formación de alta calidad para todos, ya que la Educación Primaria se revela como totalmente insuficiente.

Pero antes de seguir adelante, creemos conveniente reflejar los fines que pretende esta etapa para la población estudiantil.

2.1.2 CONSIDERACIONES SOBRE LOS FINES Y ESTRUCTURA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Entendemos, al igual que Sarramona (2001), que al tratar sobre las finalidades de la Educación Secundaria, es preciso diferenciar entre la obligatoria o general y la post-obligatoria. Evidentemente, la primera es para todos; sin embargo, la segunda es elegida libremente. En nuestra opinión, este matiz es muy importante y, en consecuencia, los fines y estructura de una y otra han de ser distintos.

A continuación, vamos a desarrollar, en primer lugar, las finalidades de la educación básica en relación con las de esta etapa. Seguidamente, nos plantearemos las propias de la Educación Secundaria Obligatoria.

2.1.2.1 EDUCACIÓN BÁSICA

Asumimos que la ESO forma parte sustancial de la educación básica y, por tanto, participa de las finalidades que tienen todas las enseñanzas de carácter obligatorio. Pero, al mismo tiempo, forma parte de los estudios que configuran el conjunto de la Educación Secundaria, con el Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio. Se encuentra, por lo tanto, entre las dos orillas de un río -educación obligatoria y postobligatoria- y necesita no perder de vista ninguna:

Y es que el tipo de articulación que se establezca entre educación primaria y secundaria, y entre secundaria y superior,

define y caracteriza de manera inequívoca el conjunto del sistema educativo de un país (Escudero y otros, 1997: 26).

Resulta que el carácter y estructura que adquiere la Educación Secundaria Obligatoria, son radicalmente distintos según la finalidad que se le atribuya.

En principio, entendemos que forma parte de la educación básica de un país y aunque no es, en absoluto, una prolongación sin más de la Educación Primaria, sí que pueden tomarse en consideración, para ilustrar nuestra reflexión, las finalidades de la educación básica.

Tales finalidades nos pueden servir como referencia en el análisis de esta etapa educativa. A este propósito nos hemos basado en los informes de la red EURYDICE (1997), que han estudiado los sistemas educativos de la Unión Europea y los Países de AELC / EEE (Asociación Europea de Libre Comercio / Espacio Económico Europeo -Islandia, Liechtenstein y Noruega-).

Pues bien, como finalidad general de la educación básica, se viene aceptando de modo coincidente en estos países la de:

...proporcionar a todos los ciudadanos la base de conocimientos, destrezas y actitudes que les permita integrarse laboral y socialmente en la comunidad en la que viven... (EURYDICE, 1997: 13).

Es fácil adivinar que cuanto más complejas, tecnificadas y sofisticadas sean las sociedades en las que vivimos, mayores serán las exigencias educativas para lograr esa integración laboral y social deseada para todos los ciudadanos, no sólo para unos cuantos. Este será, por tanto, un referente general para organizar las enseñanzas de la Secundaria Obligatoria

Si procedemos a analizar los fines enunciados por los distintos países, encontramos que el citado informe los agrupa en torno a seis núcleos. Son los siguientes:

*...**igualdad de oportunidades sociales** para todos los ciudadanos sin distinción; la **educación básica** de la población; la **promoción a la vez de la estabilidad y del cambio social**; la **preparación de los niños para la vida adulta**; la **adquisición de motivación para seguir aprendiendo** y **prepararse para un mundo en cambio**; y el **bienestar** o desarrollo personal de los individuos.* (EURYDICE, 1997: 13; la negrita es nuestra)

Por tanto, se considera, de modo genérico, que **los grandes fines de la educación obligatoria son básicamente los mismos en países distintos**. Sin embargo, sí se aprecian importantes diferencias de matiz en su formulación, en las

que no vamos a detenernos ahora porque no pretendemos hacer un estudio comparado de los mismos.

A continuación, vamos a comentar cada una de esas finalidades comunes, centrando nuestras reflexiones en aquellos aspectos relacionados con el tema de la diversidad del alumnado.

Primeramente, se observa en las políticas educativas de los países mencionados, una clara apuesta, al menos en sus declaraciones de principios, por lograr una auténtica **igualdad de oportunidades para sus ciudadanos, mediante la educación**, *evitando toda exclusión por razones sociales, económicas, físicas, psíquicas o de cualquier tipo y poniendo en práctica una discriminación positiva siempre que se considere necesario* (pág. 13). Nos parece un aldabonazo a los que diseñan la política educativa, tengan la ideología que sea, para que dirijan sus esfuerzos a lograr la equidad, la igualdad de oportunidades. Advierte este objetivo de la necesidad de hacer todo lo posible, desde el sistema educativo, para que la diversidad nunca se convierta en causa de desigualdad. Y ese riesgo es mayor en los sectores de población más desfavorecidos social, cultural y económicamente o que padezcan algún tipo de discapacidad.

Otro de los fines de la educación obligatoria es el de proporcionar a la población **una educación básica**, que se encuentra en todos los países referidos en el mencionado informe. No obstante, sí varía, tanto en países como en épocas, **qué debe entenderse por formación básica**. Y nos parece una cuestión de importancia extraordinaria. Sobre este tema, unas breves pinceladas que explicitan nuestra visión sobre el mismo. En primer lugar, consideramos que es necesario seleccionar del acervo cultural, que abarca numerosísimas y muy variadas manifestaciones (dado el extraordinario avance científico, humanístico, artístico, tecnológico y de todo tipo que continuamente se sucede en las sociedades) aquellos elementos que conformarán esa formación básica para todos los ciudadanos de un país. Formación que, en nuestra opinión, no debe olvidar, antes al contrario, deberá priorizar la formación ética. La razón de nuestro interés por la formación en valores éticos, se fundamenta en que observamos un gran avance de la humanidad en prácticamente todos los campos del saber, de la tecnología, del arte y de la cultura; sin embargo, consideramos muy desperejo el progreso en los comportamientos éticos del género humano. Y creemos, más aún, queremos creer, que la EDUCACIÓN puede y debe preocuparse por esta dimensión de la formación básica, que en cada ser humano puede ser el norte que le guíe en sus actuaciones cotidianas. Así mismo, una vez realizada la SELECCIÓN CULTURAL, es preciso organizarla, estructurarla, darle forma adecuada para que sea adquirida por las generaciones jóvenes; de este modo, ésta puede ser asimilada, primero, y luego enriquecida con sus posibles aportaciones

culturales, artísticas, científico-tecnológicas, etc. En fin, todo ello nos llevaría al tema de la configuración del currículo, a la distribución en las diferentes disciplinas, a la asignación de los tiempos correspondientes a las mismas, etc. que no consideramos oportuno tratarlo en este momento, ya que nos desviaría del objeto de nuestra reflexión.

Con relación al **tercero** de los fines enunciados en el documento referenciado (pág. 14) *La promoción a la vez de la estabilidad y del cambio social*: específicamente para Grecia y España, se menciona de manera explícita la necesidad de respetar la pluralidad y educación para la paz; así como para Escocia y los Países Bajos se señala como finalidad *el atender a la multiculturalidad de su sociedad y el respeto a los diversos valores sociales* (pág. 15).

España, debido a su historia y a su configuración geográfica, cultural, social y política, precisa de una especial atención a esta finalidad de la educación, que se hace más patente, si cabe, en las denominadas autonomías 'históricas'. Y ello para evitar y / o superar cualquier forma de marginación, violencia y discriminación social por razones de etnia, nacionalidad, ideas, lengua, color de la piel etc. Hay que reconocer, por tanto, la realidad de la diversidad cultural, para la que debe educarse a las jóvenes generaciones; algo vital, sobretudo en aquellas Comunidades Autónomas cuya lengua, tradiciones y manifestaciones culturales son, al mismo tiempo, comunes e idiosincrásicas:

Educar ciudadanos y ciudadanas en -y para- una sociedad democrática plantea retos difíciles y arriesgados, pero imprescindibles... Una enseñanza en y para un mundo plural y diverso culturalmente, donde el respeto a lo común y a lo diferente se equilibre, donde se atienda a las interconexiones e interdependencias de necesidades e intereses, de ámbitos locales, nacionales e internacionales (Blanco, 1995: 20)

Respecto al cuarto de los fines, *preparación de los niños para la vida adulta en el trabajo, el ocio, la familia y la sociedad* (EURYDICE, 1997: 15), hay que decir que esa preparación cobra su máximo sentido cuando se hace teniendo en cuenta todas las posibles fuentes de diversidad personal y social que pueden presentarse a lo largo de la vida de cualquier persona. En fin, se remarca la necesidad de abordar esta finalidad, pero al mismo tiempo, se percibe la magnitud de la tarea por los imponderables que entran en juego al intentar hacer prospectiva.

El análisis realizado por EURYDICE, en lo referido a **España**, menciona de forma explícita la necesidad de **enseñar a los jóvenes a participar en la democracia**, como uno de los fines de la preparación para la vida adulta en

sociedad. Es importante señalar que, justamente ese objetivo, de vital importancia para la convivencia de las personas y de los pueblos, donde puede adquirir su sentido más auténtico, es en el seno de instituciones educativas plurales y practicando un modelo educativo de diálogo y convivencia en la diversidad. Máxime en zonas geográficas donde sea conflictiva la convivencia por motivos ideológicos, de pertenencia a pueblos diferentes coexistentes sobre el mismo territorio, de inmigración de procedencia muy diversa, etc.

Relacionado con el fin anterior consideramos el **quinto**, enunciado como *motivación para seguir aprendiendo y prepararse para un mundo en cambio* (pág. 15). Cuestión importante respecto a esta finalidad, consideramos la que se refiere a, cómo lograr hacer efectiva esa motivación en todos y cada uno de los alumnos, cómo incentivar la creatividad y la iniciativa para que sigan formándose más allá de la escolaridad obligatoria, siendo responsabilidad, ésta, de los profesionales de la educación. Simultáneamente, resulta imprescindible la implementación de medidas políticas que permitan la educación permanente o recurrente de todas aquellas personas que deseen y / o necesiten ampliar, mejorar o perfeccionar su formación personal, cultural o profesional.

El último de los fines expuestos en el documento analizado, trata sobre *el bienestar de los niños en el momento de su escolarización* (pág. 16). Realmente, lograr un clima escolar en el que todos y cada uno de los alumnos se sientan aceptados, estimulados, orientados, guiados, enseñados, queridos, exigidos, reconocidos en su singularidad como seres únicos, en una palabra, atendidos en todas sus necesidades educativas, resulta extraordinariamente atractivo. Aun más, entendemos que la preocupación por VIVIR un buen presente constituye la mejor garantía para lograr los fines descritos anteriormente. Este planteamiento adquiere todo su sentido si se consigue hacerlo realidad con aquellos alumnos que por sus condiciones personales, tales como discapacidad mental, física, sensorial o plurideficiencia y / o sociales -por ejemplo, procedentes de ambientes familiares de alto riesgo para el desarrollo equilibrado de la personalidad o pertenecientes a minorías autóctonas (gitanos) o inmigrantes de cualquiera de las zonas que producen mayores contingentes de emigración (magrebíes, subsaharianos, latinoamericanos, asiáticos, países del este, etc.)-, requieren un tratamiento educativo de gran calidad.

Demandas de calidad educativa, también, para los alumnos con altas capacidades: por tanto, ese bienestar ha de ser un fin para ellos. Existe el riesgo de que estos estudiantes no sean adecuadamente tratados y, por tanto, es posible que se sientan frustrados, minusvalorados, ignorados, envidiados y/o alienados. Es de justicia, evitarlo a toda costa.

Los diferentes países analizados se plantean objetivos propios de este ámbito, aunque varios no los formulan de manera totalmente explícita. Suelen referirse al *desarrollo personal o global* (lo mencionan todos), *promocionar la felicidad* (Bélgica), *atender al desarrollo de los sentimientos y de las emociones* (Países Bajos), *cubrir necesidades individuales* (Reino Unido), *intensificar el bienestar y la calidad de vida* (Grecia e Irlanda), *fomento de todo lo que rodee el desarrollo individual del alumno* (Dinamarca), *organización de metodologías de enseñanza más libres para procurar el bienestar de los alumnos* (Austria) (pág. 16). En definitiva, nos parece importante todo lo relativo a este objetivo porque atenderlo significa cuidar la salud mental, el equilibrio psíquico y la estabilidad emocional de los jóvenes y adolescentes.

EN RESUMEN: consideramos todas estas finalidades como bases muy interesantes para ser tenidas en cuenta en el diseño de la educación obligatoria. Hemos planteado los fines básicos de carácter común, con la intención de resaltar la importancia de la coordinación entre Primaria y Secundaria Obligatoria. No obstante y dado que es imprescindible el entronque con estudios posteriores, entendemos que esto no es obstáculo para que también se tenga en cuenta la vinculación de esta última con el resto de las opciones formativas de la Secundaria: Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio.

2.1.2.2 EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Seguidamente, nos planteamos los fines que, de modo específico, pretende la Educación Secundaria Obligatoria en España. Pero antes, una advertencia: cuando se trata de plasmar las finalidades educativas en documentos legislativos que sirvan como normativa legal para el diseño de los sistemas educativos, nos encontramos con que, además de que se tiene en cuenta las necesidades formativas de las personas y las exigencias de la sociedad, intervienen también influyentes factores de carácter más prosaico; por ejemplo, presiones de distintos sectores sociales de poder como partidos políticos, grupos más o menos poderosos de docentes, sindicatos de enseñanza, etc.: "Hay todo un complejo entramado de intereses detrás de cada plan de estudios en cualquier país" (García Garrido, 1998: 50). Siendo conscientes de esta realidad, pasamos a plantear algunas consideraciones, desde distintos puntos de vista, acerca del tema.

Medina Rivilla afirma que:

La Educación Secundaria plantea, entre otras finalidades, la capacitación de las personas para entender su mundo y participar

activamente en la interiorización de la cultura y en la transformación de su realidad, preparándose para incorporarse creadoramente a la sociedad y a la vida activa (1999: 196)

Objetivos con los que claramente estamos de acuerdo.

De modo muy acertado, Sarramona (2001) centra su propuesta de **finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria** en la **preparación para la vida**, explicando en qué consiste ésta, aunque reconociendo que la lista de metas puede resultar interminable.

En el ámbito normativo, las leyes que regulan la educación, establecen, entre otros muchos aspectos, las **finalidades** de la misma y la **estructura del sistema educativo**. Destacaremos, a continuación, cuatro aspectos relevantes:

1. Sobre la **finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria**: una vez que ha entrado en vigor la LOCE (2002), han quedado derogados, entre otros, los artículos de la LOGSE (1990) que recogían el enunciado de la finalidad de esta etapa (artículo 18) y la enumeración de capacidades que se pretendía desarrollar mediante la misma (artículo 19). En su lugar, la LOCE establece la finalidad de la ESO en el artículo 22 (punto 1) y el desarrollo de capacidades (punto 2)

Veamos en qué consiste:

La finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria es transmitir a los alumnos los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos científico, tecnológico y humanístico; afianzar en ellos hábitos de estudio y trabajo que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de sus capacidades; formarlos para que asuman sus deberes y ejerzan sus derechos y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral. (LOCE, 2002: artículo 22, punto 1).

Completa el enunciado del objetivo de la ESO un extenso listado de capacidades a desarrollar mediante estos estudios (véase artículo 22, punto 2).

2. En cuanto a la **estructura de esta etapa educativa**: también se han producido cambios sustanciales en el diseño derivado de la LOCE, con relación al de la LOGSE.

El planteamiento de la LOGSE es coherente con una filosofía y una estructura en la que se ha tratado de armonizar la comprensividad de las enseñanzas con la atención a la diversidad. Se han introducido

paulatinamente, sobretodo al final de la etapa, fórmulas que permiten la diversificación como medio de responder a las diferencias individuales. No obstante, se considera el recurso a la diversificación como una medida extrema, antes de la cual deberían haberse aplicado numerosos y variados procedimientos ordinarios de actuación, que hicieran innecesario llegar a ese extremo.

A pesar de que, desde una perspectiva histórica, doce años no son muchos para enjuiciar los valores y los errores de una ley -la LOGSE-, ésta se ve sometida a valoraciones de muy distinto cariz desde hace unos años (1996 ó 1997). Abarcan, estos juicios, todas las variables posibles: desde los que abogan por un ingenuo mantenimiento de la ley, hasta los partidarios de su derogación y sustitución, como finalmente ha sucedido. Y esto, pasando por todas las posibilidades de cambio: desde pequeños retoques hasta otros de mayor calado.

Transcurridos más diez años de la aprobación de esta ley, uno de sus principales artífices, Marchesi, reconocía dos problemas importantes a los que se enfrenta esta etapa: uno, conseguir preparar adecuadamente a los estudiantes para seguir estudios diferentes o para trabajar; otro, dar respuesta a las diferencias de ritmos de aprendizaje, capacidades, intereses, expectativas, etc., desde un currículo común. Concretamente, se expresaba de este modo a propósito de la etapa que estamos considerando:

La reflexión sobre estas tensiones (...) debe conducir a la toma de conciencia sobre los peligros que hay que evitar y sobre los cambios que parecen más coherentes (...). La etapa de la ESO ha de tener un componente común para todos los alumnos y ofrecer, al mismo tiempo, distintas posibilidades formativas, más claras y perfiladas a medida que los alumnos se aproximen al final de esta etapa (Marchesi, 2000b: 151).

Sin embargo, Del Castillo, (2000), García Garrido (1998b, 2001) y Nasarre (2000), entre otros, aunque admiten sin discusión la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años, abogan por una profunda transformación de la LOGSE, incluso por su cambio por otra ley.

García Garrido, no obstante, ha manifestado en varias ocasiones que no era partidario de una nueva ley, aunque sí de introducir cambios muy significativos, en el sentido de reducir lo que él ha calificado como un exceso de comprensividad.

Las aportaciones aludidas de García Garrido, Nasarre y Del Castillo, apuntaban en el sentido de: a) vincular más esta etapa con las restantes que

conforman la Educación Secundaria; b) adelantar la edad de iniciar itinerarios diferentes como una respuesta a la diversidad; c) proponer formas de agrupamiento homogéneo de alumnos para una más adecuada enseñanza; d) buscar soluciones para el grave problema del absentismo escolar, ausencia de motivación e indisciplina de los llamados 'objetores escolares'.

Finalmente, con una opinión pública dividida, en diciembre, se aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002).

La LOCE, en la "exposición de motivos", justifica las medidas destinadas a la mejora de la calidad del sistema educativo, organizadas en torno a **cinco ejes fundamentales**:

- 1) potenciar el valor y la cultura del esfuerzo y de la exigencia personal;
- 2) intensificar los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto;
- 3) reforzar un sistema de oportunidades de calidad para todos;
- 4) incrementar las políticas dirigidas al profesorado, para elevar su consideración social, reforzar el sistema de formación inicial y orientar mejor la formación continua; y
- 5) desarrollar la autonomía de los centros educativos.

Valoramos de forma especialmente positiva, que se fomente la cultura del esfuerzo y se oriente la política sobre profesorado hacia una mejora de la consideración social de la profesión, y de su formación inicial y permanente, por la vinculación que tienen con el tema de nuestro trabajo. Sin embargo, también expresamos nuestras dudas acerca de cómo va a conseguirse, ya que queda por desarrollar la correspondiente normativa.

En esta breve aproximación a la nueva ley, consideramos conveniente, ver el nuevo enfoque y tratamiento de la diversidad, ya que es netamente diferente del que hace la LOGSE.

3. ¿Cómo **aborda la LOCE, la Educación Secundaria y la diversidad**?

El capítulo V trata sobre la Educación Secundaria; de modo específico, la regulación de la ESO se presenta en los artículos del 21 al 32 (ambos incluidos). El capítulo VII lleva por título *De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas* y abarca desde el artículo 40 al 48. Resaltamos, a continuación, los **aspectos relacionados** con la **diversidad y las medidas de respuesta** a la misma:

- A. De modo más específico, el artículo 25 establece, para los alumnos de 1º y 2º curso, las medidas de refuerzo y apoyo, con objeto de que todos logren los objetivos de esta etapa.
- B. El artículo 26 se refiere a los itinerarios. En 3º serán dos (Tecnológico y Científico-Humanístico) y en 4º, tres (Tecnológico, Científico y Humanístico). El 4º curso se denominará "Curso para la Orientación Académica y Profesional Postobligatoria" por el carácter de esos estudios. Para elegir el itinerario correspondiente, se plantea la necesidad del asesoramiento del Equipo de Orientación, sobre todo, al terminar 2º curso.
- C. El artículo 27 trata los programas de iniciación profesional, que tendrán una estructura flexible de carácter modular y una duración de dos cursos académicos. Se tendrá como referencia para la formación, el desarrollo de las capacidades establecidas para la ESO. Destinados a aquellos alumnos con 15 y 16 años que, tras la adecuada orientación educativa y profesional, decidan no cursar ninguno de los itinerarios.

Consideración sobre estas medidas: Entendemos como absolutamente imprescindible la contribución del departamento de orientación. En consecuencia, abogamos por una adecuada dotación y potenciación de su funcionamiento en los centros de Secundaria, que permita desarrollar una orientación personalizada con los alumnos, en fluida comunicación con profesores y familias.

Con relación a los **alumnos con necesidades educativas específicas**, destacamos lo siguiente:

- i. El artículo 40 se refiere a la necesidad de aportar recursos y apoyos precisos para compensar la **desventaja social** y el 41 alude a los "procedimientos singulares" destinados a los centros o zonas geográficas que necesiten una intervención educativa diferenciada, con especial atención al mundo rural.
- ii. Los alumnos **extranjeros** son objeto de atención en el artículo 42; se proponen programas específicos de aprendizaje; sobre todo, para aquellos que desconozcan la lengua y cultura españolas o que presenten graves carencias en conocimientos básicos; los mayores de 15 años con graves problemas de adaptación a la ESO, se podrán incorporar a programas de iniciación profesional.
- iii. El artículo 43 trata sobre los alumnos **superdotados** intelectualmente; reclama medidas necesarias para identificarlos y evaluarlos

tempranamente, así como para su respuesta educativa; entre esta respuesta se plantea la flexibilización en la duración de los distintos niveles -con independencia de su edad-, la derivación hacia centros específicos y la formación específica para el profesorado y los padres.

- iv. Bajo la denominación de "**alumnos con necesidades educativas especiales**" se considera a aquellos que requieren determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer *discapacidades físicas, psíquicas, sensoriales, o por manifestar graves trastornos de la personalidad o de la conducta*; se reclaman los recursos necesarios para que puedan alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos y establece que "las Administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso..." (Artículo 44).
- v. En el terreno de los principios, se declara que se proporcionará la *atención especializada, con arreglo a los principios de no discriminación y normalización educativa, y con la finalidad de conseguir su integración* (Artículo 44).

Sin embargo, cuando la ley plantea la escolarización de estos alumnos, habla de integración, hasta para referirse a los centros específicos de educación especial; algo que resulta bastante improbable que se haga realidad. Textualmente, dice lo siguiente:

Los alumnos con necesidades educativas especiales serán escolarizados en función de sus características, integrándolos en grupos ordinarios, en aulas especializadas en centros ordinarios, en centros de educación especial o en escolarización combinada (LOCE, 2002: artículo 45, punto 1).

Además, vincula la posibilidad de integración, únicamente, a las características de los propios sujetos afectados. No considera para nada las diferentes posibilidades de educación que pueden ofrecer distintos centros, ni el potencial enriquecimiento que estos alumnos pueden representar para los demás compañeros en los centros ordinarios.

Queda por saber cómo se van a desarrollar estas iniciativas legislativas mediante la correspondiente normativa para ver como se cumplen en la realidad esos principios enunciados de no discriminación, normalización e integración.

Hemos asistido a una polémica implantación de la ESO, ya que ha generado -y sigue generando- enormes resistencias, dificultades y puntos de vista encontrados y opuestos.

Llegados a este punto consideramos conveniente indagar en las razones que puedan explicar esta inquietud por reformar la ESO diseñada por la LOGSE. Por tanto, nos planteamos la cuestión siguiente:

4. ¿Qué **obstáculos estructurales** o dificultades ha encontrado **el primer desarrollo de la ESO**? ¿Qué hechos han podido motivar el deseo de cambio radical?

Entre otros, nos permitimos señalar los siguientes:

En primer lugar, reconocemos que en nuestro país está muy arraigada **la tradición de una fuerte centralización del currículo** y una marcada historia de **selección y especialización** temprana de los alumnos

Romper esa tradición como pretendió la Reforma, exige además de tiempo, una serie de innovaciones de gran calado, tanto en el mundo educativo como en la sociedad en general, acompañadas de una financiación potente y adecuada. Consideramos muy esclarecedora la explicación que ofrecen Escudero y otros (1997) cuando se refieren al:

...clima hostil -tanto político y social como estrictamente educativo- que la reforma comprensiva de la secundaria está encontrando en nuestro país (1997: 29-30)

Resistencia que supera la esperada ante cualquier transformación educativa de envergadura y que consideran estos autores similar a la ocurrida en los demás países que llevaron a cabo, años atrás, reformas parecidas; fenómeno éste de la oposición desmesurada que proviene, tanto de sectores sociales conservadores como de otros progresistas, aunque por motivos subyacentes netamente diferentes y que tienen mucho que ver con la concepción, no sólo de la educación, sino de la sociedad y de la economía.

En segundo lugar, un rasgo distintivo de los estudios de secundaria ha venido representado por la **excesiva carga academicista**, bien sea humanístico-teórica o científico-natural-tecnológica, en detrimento de una formación más completa en la que también se contemplara la formación artística y técnico-profesional. Además, estas enseñanzas han solido centrarse, por lo general, en la adquisición de contenidos de información y de carácter conceptual, prescindiendo en gran medida o relegando a un segundo término la enseñanza-aprendizaje de procedimientos y actitudes necesarios para el desarrollo y adquisición de las capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de interrelación personal y de inserción y actuación social y vinculadas a las disciplinas que conforman el currículo. Por consiguiente,

entendemos que la secundaria obligatoria debe desprenderse de esa predominante *orientación académica* (Blanco, 1995: 24).

Si se mantiene el carácter academicista y propedéutico en la ESO, como gran parte del profesorado procedente de Enseñanzas Medias parece que desea, nos seguiremos encontrando con abultados colectivos de alumnado sin ninguna motivación para estudiar ni para asistir a clase. Las consecuencias más inmediatas, y también más devastadoras, para el personal docente son problemas de desatención, desinterés e indisciplina que, a su vez, arrastran a otro sector de alumnado, influenciado por el ambiente generalizado de clase.

Con esta afirmación tampoco queremos achacar todos los problemas de disciplina que el profesorado pueda encontrar a esta causa, pero sí se ha de poner de manifiesto cómo uno de los más relevantes aspectos del problema a considerar, el referido al carácter que tiene/debe tener la concepción de la cultura y el conocimiento en la ESO. Al reclamar un replanteamiento del sentido de la cultura y el conocimiento, no estamos sugiriendo como solución rebajar los niveles, como alguien pudiera pensar, sino promover la reflexión y el debate acerca de las finalidades, carácter y orientación que debe tener el currículo de la ESO, para dar adecuada respuesta a las necesidades existentes.

En tercer lugar, hay que reconocer que uno de los motivos mayores que ha llevado a reformar la ESO es la **constatación**, mediante los sucesivos informes del INCE (1998 y 2001), **de la abultada tasa de fracaso escolar**, que ronda el 25 ó 30 %. Aunque de este resultado no puede responsabilizarse el primer desarrollo de la ESO, dado el tiempo necesario para su progresiva puesta en marcha y que la primera promoción completa que terminó la ESO fue durante el curso 1999/2000. Sin embargo, no pueden cerrarse los ojos a la evidencia y hay que enfrentar este importante problema.

Respecto al profesorado de esta etapa, resulta de capital importancia que éste asuma que la educación obligatoria pretende elevar el nivel de todos los estudiantes, no sólo de los más capaces y motivados. Al resaltar la preocupación por el progreso y promoción de todos, inevitablemente, pensamos en todas las manifestaciones de diversidad de alumnado con las que puede encontrarse a lo largo de su experiencia profesional. Y esto es fuente indudable de dificultades y complicaciones.

Somos conscientes, por tanto, de la magnitud de la tarea que la sociedad exige al profesorado de la ESO, las difíciles condiciones que se encuentra en el desarrollo cotidiano de su trabajo y el reducido apoyo con el que cuenta. Y éste, precisamente, es el tema que abordamos seguidamente.

2.2 EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA ANTE LA DIVERSIDAD

2.2.1 IDENTIDAD PROFESIONAL

Desde la publicación de la LOGSE y el consecuente desarrollo de la ESO, el personal docente responsable de la misma ha pertenecido a uno de estos tres grupos profesionales: **maestros adscritos a la ESO, profesores de Educación Secundaria y profesores técnicos de Formación Profesional.**

Así lo hemos tenido en cuenta en la planificación y desarrollo de nuestro trabajo empírico: en la caracterización de la muestra y en el estudio diferencial de las opiniones de los mismos, en función del colectivo docente al que pertenecían. Es conocido que estos conjuntos son diferentes, al menos, en cuanto a formación, titulación, posibilidades de promoción profesional y cuerpo administrativo al que pertenecen.

No ha existido un profesorado específico para este nivel de la Educación Secundaria, distinto del de la educación postobligatoria. Y esto aunque la filosofía, fines, estructura y estudiantes que la cursan son netamente diferentes. En su día, cuando se abordó el cambio del sistema educativo, no se decidió la conveniencia de profesorado específico. Sin embargo, pensamos que quizás hubiera sido oportuno, para evitar algunos de los conflictos y desajustes que hoy estamos contemplando. Compartimos la sugerente reflexión de Sarramona cuando dice lo siguiente:

Tal vez la reforma habría avanzado por otros caminos si se hubiera podido nutrir la ESO con un profesorado de bachillerato en activo que libremente hubiera querido incorporarse a ese nivel educativo, más el profesorado de EGB con titulación superior y experiencia en el extinto ciclo superior de la misma (lo cual ya se ha hecho), completando las plantillas con titulados salidos de una formación inicial específica ... (Sarramona, 2001: 11-12)

Nada de esa hipotética propuesta se hizo y el panorama actual es que nos encontramos con una triple realidad, que no facilita la creación de una conciencia profesional común o identidad compartida y que genera bastantes diferencias entre el colectivo docente.

Diferencias que se ponen de manifiesto en múltiples situaciones, en opiniones, en modos de actuar, etc. y con importantes repercusiones en sus concepciones y actitudes profesionales.

Y, como era previsible, van a manifestar diferencias, más aun divergencias, respecto a cómo interpretan el tema de la atención a la diversidad y la comprensividad en esta etapa. Así se ha puesto de manifiesto en estudios que han comparado la opinión de los profesores en función del cuerpo docente al que pertenecen.

Precisamente, en el realizado por el INCE (1998, 1: 88-89), se aprecian unas claras diferencias en los siguientes aspectos relativos al tema que nos ocupa. Sobre las adaptaciones curriculares y la integración, el citado informe expone que los maestros son más proclives a su aceptación que los profesores de Secundaria. Con relación a la evaluación y la promoción, también los maestros son partidarios de aceptar las propuestas más integradoras y menos selectivas en mayor grado que sus colegas de Educación Secundaria. Igualmente valoran más la dotación de recursos e interpretan la tutoría como una función fundamental. Aspectos todos ellos necesarios para responder a la diversidad en un contexto comprensivo, pero que los profesores de Secundaria parecen no valorar de igual modo, quizás más preocupados por la especialización científica propia de su disciplina que por la educación integral de la personalidad de todos los alumnos.

Por otro lado, una investigación de Masjuan i Codina (1994) sobre el profesorado de Secundaria ante la Reforma, comparaba la toma de posición del profesorado del anterior Bachillerato y la anterior Formación Profesional ante la unificación de enseñanzas entre los 14 y 16 años. En ella constata que el profesorado de Bachillerato atribuye una gran importancia al nivel académico, razón por la que posiblemente manifiestan unas claras actitudes, en general, contrarias a la comprensividad en el tramo 14-16 años:

Incluso el profesorado más proclive a las reformas didácticas y pedagógicas se resiste a la unificación por cuestiones de nivel académico (Masjuan i Codina, 1994: 30).

Por el contrario, el profesorado de Formación Profesional se muestra mucho más inclinado a la unificación que sus colegas de Bachillerato:

...incluso entre los profesores con una mentalidad más tradicional en el terreno pedagógico (Ibídem).

Las razones de las diferencias de actitud, aducidas por el autor mencionado, obedecen por una parte a diferencias de estatus entre los dos colectivos docentes y por otra a la diferente perspectiva de cada conjunto de

profesores en relación a la percepción que tienen de sus alumnos y del futuro posible para ellos (Masjuan i Codina, 1994: 31).

Por consiguiente, en este contexto en el que se dan simultáneamente tres culturas profesionales y en el que, además, pesa demasiado la herencia del carácter propedéutico de la Educación Secundaria -más propio de un Bachillerato que de una Secundaria Obligatoria-, se corre el grave riesgo de que se produzca un fenómeno que podemos denominar como "balcanización". Consideramos mayor este riesgo en los macrocentros, donde pueden crearse colectivos nítidamente separados y que en nada favorecen el necesario clima del trabajo docente en equipo. Esas barreras entre sectores se ven aumentadas porque las funciones profesionales de unos y otros son diferentes, así como las remuneraciones y el régimen de dedicación, etc; condiciones todas ellas que significan "piedras en el camino" (Santos Guerra, 1995), obstáculos, para convertir en realidad el deseo, y la necesidad, del trabajo docente colegiado. Este problema ya ha sido señalado por el citado Informe del INCE:

...la discrepancia intracentro podría derivar en situaciones de fragmentación cultural: sería una derivación provocada por la relativamente baja permeabilidad entre los grupos implicados, las distintas formas de trabajo que se detectan, y la presencia de una cierta "conciencia del nos" (INCE, 1, 1998: 88).

Entendemos que es muy probable que ocurra lo que apunta el INCE, cuando, en relación con la situación dibujada como un **mosaico en los centros de Secundaria**, concluye lo siguiente:

Este problema de la coexistencia de subculturas intracentro puede ser una interesante vía de enriquecimiento del grupo de profesores si se consigue gestionar de un modo adecuado. Pero podría también convertirse en la base de una disfunción problemática (Ibidem).

Esta realidad hace que, al menos en estos momentos, no pueda considerarse una sola identidad profesional entre el profesorado. Sin embargo, tal como afirma el citado informe:

Esto no significa que la imagen de tales profesores esté desdibujada (INCE, 1, 1998: 110).

También conviene resaltar otro problema añadido, que afecta especialmente al profesorado de Secundaria más que a los otros dos colectivos. Se trata de que la misma persona, el profesor o profesora de Secundaria, ha de impartir docencia a alumnos de Bachillerato y de ESO, quizás tan sólo con el

breve intervalo de los minutos que dura el paso material de un aula a otra. Esto significa que las funciones inherentes a dos modelos de naturaleza bien diferente - comprensiva la ESO, selectiva el Bachillerato- han de ser desempeñadas por la misma persona, casi sin transición. Por tanto, éste es otro potencial riesgo, incluso, para el bienestar y la salud mental del profesorado.

EN CONSECUENCIA, y por las razones expuestas, nos hemos planteado en nuestro estudio empírico averiguar de qué modo son diferentes las percepciones acerca del tema que nos ocupa, en función de su pertenencia a uno u otro grupo docente.

De todos modos, próximamente, esta triple identidad del profesorado va a quedar unificada, una vez que ha entrado en vigor la Ley Órgánica de Calidad de la Educación (24/12/2002). El artículo 32, punto 1, que trata sobre el profesorado de esta etapa educativa, establece que "Para la impartición de la Educación Secundaria Obligatoria se requerirá estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, o equivalente a efectos de docencia. " (véanse los cuatro puntos del artículo 32).

Como se desprende de todo lo dicho, se observa la complejidad y dificultad inherente a la docencia en esta etapa educativa. Por eso vamos a tratar, a continuación, qué dificultades, obstáculos y problemas está viviendo el profesorado con relación a la diversidad. No obstante la diferenciación de colectivo profesional, el desarrollo de esta cuestión lo hacemos de modo global.

2.2.2 PROBLEMÁTICA

La ESO se ha ido cursando, en su mayor parte, en los antiguos Institutos de Bachillerato, que pasaron a denominarse Institutos de Educación Secundaria (IES). La sociedad en general y las familias, así como la composición social y estructura del alumnado, y también las enseñanzas, finalidades y estructura de la ESO, han cambiado sustancialmente. Sin embargo, las características de los IES han seguido siendo, prácticamente, las mismas que los de Bachillerato: sus estructuras, sus estilos de organización, comunicación y dirección, su funcionamiento departamental, sus problemas de masificación, su concepción de la enseñanza, de la disciplina, de los contenidos a enseñar, de los estudiantes...

Siguiendo las mismas condiciones de desarrollo de la docencia, los profesores se han encontrado en sus aulas un alumnado de lo más variopinto al que tienen que enseñar 'su disciplina' pero que a muchos de esos estudiantes esa disciplina no les representa nada y, como ellos dicen, 'pasan'. De alguna manera,

por tanto, más que con palabras, con su conducta, esos adolescentes están reclamando otra formación, otra forma de hacer las cosas, de tenerlos en cuenta y de ser tratados.

Pero a los profesores no se les ha preparado, de modo específico para esas nuevas responsabilidades, ni han contado con los necesarios apoyos ni con la suficiente ayuda.

Para complicar más las cosas, el clima social y el ambiente familiar tampoco ayudan en la tarea de formar, guiar, orientar, establecer unas normas de convivencia, marcar límites, exigir el esfuerzo y la dedicación necesaria para conseguir los fines de la educación.

Pues bien, de forma muy condensada, **éste es el panorama** al que se han enfrentado y se enfrentan los profesores de Secundaria Obligatoria.

Así las cosas, no es extraño que se estén produciendo conflictos y desajustes ya que los problemas no son independientes unos de otros, sino que se encuentran estrechamente relacionados.

Tras esta somera descripción, vamos a reflexionar más detenidamente sobre algunos aspectos relevantes de esta realidad, que pueden iluminar los problemas y dificultades que están viviendo los profesores. **Sólo el conocimiento objetivo, y lo más completo posible, de las dimensiones de esta compleja realidad nos permitirá COMPRENDER mejor y entender la perspectiva del profesorado.**

EN CONCLUSIÓN: Las condiciones de trabajo del profesorado de Secundaria, en los últimos tiempos, han experimentado una radical transformación. Ésta ha estado motivada, en parte, por los cambios sociales, políticos, económicos y culturales que se han producido en nuestra sociedad y que han repercutido clarísimamente en el mundo educativo, algunos de los cuales hemos reflejado en la primera parte de este capítulo. Ello ha venido acompañado de nuevas exigencias para las que, tal vez, el profesorado no se siente preparado. Esta realidad ha llevado a Esteve (2000: 421) a afirmar lo siguiente:

Enseñar hoy es algo mucho más difícil que hace 20 años y plantea nuevos retos a los profesores y a la Administración educativa.

En nuestras próximas reflexiones, hemos considerado varios ámbitos de dificultades relacionadas con factores sociales y familiares, factores relativos al diseño y organización del sistema educativo, e inherentes al funcionamiento de los centros y la enseñanza en las aulas.

2.2.2.1 DIFICULTADES RELACIONADAS CON FACTORES SOCIALES Y FAMILIARES

Consideramos estas dificultades como aquéllas que tienen su origen o que están vinculadas a la existencia de un determinado clima social o ambiente en la sociedad en la que nos desenvolvemos. Suele afirmarse, en general, que la sociedad occidental en la que nos encontramos participa de unos rasgos comunes como la *globalización* de la economía y de la mayoría de las formas de vida, la *digitalización*, prácticamente en todos los órdenes de la vida, el predominio de las nuevas *tecnologías de la información y la comunicación* (las TICs), las *grandes desigualdades sociales y económicas*, etc.

Veamos, a continuación, una **caracterización del tipo de dificultades experimentadas por el profesorado**, que tienen relación con el peculiar ambiente social que nos ha tocado vivir:

- (a) En primer lugar, Enkvist (2000: 41), refiriéndose a la sociedad sueca, aunque muy bien podría afirmarse de la nuestra, reconoce que se está viviendo en lo que denomina como la *Sociedad "C"*, para indicar valores predominantes en ella:

- *Competencia*
- *Creatividad*
- *Comunicación*
- *Cultura*
- *Conocimiento*

Consideramos que a estas características, bien se le podría añadir una sexta "C":

- *Calidad*

Pues bien, percibimos en nuestra vida la necesidad, más aun, la exigencia de todas esas "C". En este ambiente se encuentran inmersos los profesores, los alumnos, las familias, las instituciones y entidades públicas y privadas.

Responder a estas exigencias de competencia, creatividad, comunicación, etc. no resulta fácil para nadie. Los profesores no son una excepción. Y se encuentran con que esos requerimientos se hacen particularmente evidentes en el desarrollo cotidiano de su trabajo.

De aquí que una fuente de tensión para el profesorado pueda radicar en la necesidad de que se hagan realidad todas esas "C" en el alumnado. Pero no sólo en unos pocos, los más capaces, esforzados y motivados, sino en TODOS. Y esto, dada la considerable heterogeneidad del alumnado, resulta sumamente difícil.

(b) En otro orden de cosas, las expectativas sociales acerca de la educación han crecido desmesuradamente. Así nos encontramos con que casi todos los problemas sociales se transforman inmediatamente en problemas educativos. Mencionaremos una pequeña muestra de ellos:

- 3 Que existe el riesgo de extensión de cualquier tipo de drogodependencia entre los adolescentes y los jóvenes: se pretende que la educación haga algo para prevenirlo.
- 3 Que hay riesgo de transmisión de enfermedades sexuales: que la educación sexual y la educación para la salud, hagan algo al respecto.
- 3 Que el planeta se deteriora por efecto de la sucia mano del hombre y de su codicia: la educación para la preservación del medio ambiente ha de concienciar a los jóvenes para mejorar la habitabilidad de nuestro planeta azul.
- 3 Que, ante la llegada de inmigrantes, nos manifestamos intolerantes y xenófobos: que se practique la educación intercultural, que se eduque en el diálogo, el respeto mutuo y la solidaridad para evitar crear sociedades disgregadas.

Y así una innumerable lista de expectativas acerca de lo que la sociedad espera conseguir de la educación de TODOS los adolescentes.

Y todo esto en un contexto social en el que los poderes públicos, los medios de comunicación de masas, diferentes instituciones y las familias parecen no sentirse responsables. Entonces, todas las miradas parecen posarse en los profesores: ¡Que hagan algo!. Gimeno Sacristán (1993a) se refiere a esta realidad calificándola como *hiperresponsabilización* de los profesores.

Sólo que ellos solos tampoco tienen la solución mágica.

(c) Al mismo tiempo, ese mismo contexto social exigente con el mundo de la educación, genera en los jóvenes unas necesidades y ofrece unos modelos de vida y unas aspiraciones que nada o muy poco tienen que ver con la dureza que comporta la educación y la formación.

Vivimos en una sociedad en la que se ha exacerbado el consumismo desmesurado de todos, pero especialmente de los más jóvenes, sociedad en la que prima el hedonismo, la búsqueda de la satisfacción inmediata de las necesidades o los caprichos, en la que la resistencia a la frustración suele ser bastante reducida.

Las familias no suelen marcar límites a sus hijos. Quizás por efecto del movimiento pendular, se ha pasado de una situación de autoritarismo a otra de falta de autoridad. Lo cierto es que se observa una dejación de la función normativa que tradicionalmente ha desempeñado la familia. Esta dejación puede deberse bien al desconocimiento de su importancia, bien al esfuerzo y dedicación que exige de los padres el ejercicio constante, racional y ponderado de esta función y que, si se desconoce su importancia, se deja de hacer.

Por tanto, observamos que a los adolescentes, salvo honrosas excepciones, les falta el hábito del esfuerzo sostenido, de la concentración necesaria que requieren las explicaciones, la lectura y el estudio. En general, no se sienten atraídos por la fuerza de voluntad que el estudio requiere. Los hábitos de vida de los adolescentes durante su tiempo libre tampoco facilitan la tarea de "estudiar".

Queremos destacar, con Viñao (2001), dos problemas que tienen su origen en los cambios socioculturales que afectan a la estructura mental y hábitos de los estudiantes. Reproducimos textualmente estos cambios / problemas, porque refleja, en nuestra opinión, de modo muy completo la interpretación que nos merece:

Uno de ellos es la generalizada presencia de nuevas generaciones con una mente que podríamos llamar televisivo-publicitaria. Se trata de alumnos que, por lo general, asimilan o responden mejor ante lo concreto e instantáneo que ante lo abstracto, que poseen una menor capacidad de concentración y una mayor dispersión o capacidad para interesarse o pasar de una cosa a otra. Más habituados a la fragmentación y al flash o impacto que a la atención prolongada sobre un mismo tema u objeto...

A esta oposición entre mentalidad televisivo publicitaria y tipográfico-académica, se añade la dificultad, conocida por todos los profesores, de enseñar sin conectar o llegar emocionalmente al alumnado... (Viñao, 2001: 82)

Esta sociedad audiovisual con estímulos atractivos que, si no gustan, se prescinde de ellos, no favorece la necesaria disciplina para el estudio ni el esfuerzo que éste requiere.

Y resulta que las exigencias de la vida académica, las que demanda el profesorado, parece que van "a la contra" de lo que la sociedad estimula y ofrece a los jóvenes. Y no sólo en cuanto al mensaje, sino también en cuanto al medio empleado para transmitirlo. Los profesores se encuentran con que lo que ellos enseñan y cómo lo enseñan no tiene casi nada que ver con las formas espontáneas de atención que la publicidad consigue.

En consecuencia, el trabajo y esfuerzo de los profesores para conectar con este tipo de mentalidad de sus jóvenes alumnos y contrarrestar esas influencias ha de ser muy considerable. Hacer interesante lo que deben enseñar, resulta muy difícil, sobre todo con algunos.

Habituar a los alumnos a atender y estudiar, sin el empeño decidido y constante de las familias, resulta poco menos que imposible. Y ocurre que muchas familias se inhiben porque no son conscientes de la necesidad de su colaboración o porque creen que es mejor 'laissez-faire, dejar hacer', el caso es que los profesores se encuentran solos en esta empresa. Al mismo tiempo, cuando las familias tienen problemas con sus hijos, vuelven sus ojos a los centros reclamando responsabilidades, sin haberse implicado previamente en la difícil tarea de EDUCAR.

Por tanto, valores como el esfuerzo, la responsabilidad, la fuerza de voluntad, el compromiso... no son muy deseados ni cultivados.

Consideramos, en consecuencia, que el medio en el que los profesores tienen que desarrollar su trabajo es más bien hostil y eso representa una fuente de dificultades.

(d) Otra causa de problemas académicos relacionados con la vida social la encontramos en el cambio en los hábitos y ritmos de vida de una gran parte de los jóvenes. Constituye un aspecto externo al sistema educativo, pero que condiciona fuertemente su actividad y funcionamiento. Nos referimos al hábito de los adolescentes y jóvenes, de salir las noches de los fines de semana.

Laespada y Salazar (1999: 366) constatan que:

ocho de cada diez jóvenes salen por la noche los fines de semana frecuentemente, estando casi toda la noche fuera.

Es fácil pensar las consecuencias que tienen esos hábitos sobre el rendimiento escolar, sobre todo los lunes: absentismo, somnolencia, cansancio, aburrimiento, problemas de atención, irritabilidad, tensión nerviosa, etc., que no suele recuperarse en un sólo día. A esto hay que añadir la expectación y el nerviosismo de los viernes ante el próximo fin de semana.

Y es precisamente en este "humus" en el que los profesores tienen que desempeñar su trabajo. Ante este panorama, muchos profesores se preguntan: *¿Qué puedo hacer? ¿Cómo motivar e incentivar el necesario esfuerzo para atender, estudiar y aprender?*.

Si son muchos los alumnos que manifiestan los efectos de estos hábitos sociales en las aulas, el trabajo de educar y enseñar se presenta hartamente complicado.

(e) Al mismo tiempo que se mantiene el panorama descrito, la situación se complica, para los profesores, en los casos de alumnos con claro riesgo de fracaso escolar por causas sociales. Circunstancia de fracaso que representa mayor posibilidad para aquellos alumnos caracterizados como en situación de riesgo y que afecta en mayor número a los de los centros públicos.

Precisamente un informe de la OCDE-CERI (citado por Marchesi, 2000c: 33) señala siete factores predictores de fracaso escolar; de ellos, varios son de origen social, más que escolar. De los que mencionan, destacamos a continuación los que consideramos fuertemente influidos por esos rasgos sociales: la pobreza, la pertenencia a una minoría étnica, familias de inmigrantes, familias sin vivienda adecuada y el lugar geográfico en el que viven.

Estos factores, cuando no se contrarrestan con medidas socioeconómicas y educativas, suelen desencadenar desmotivación, problemas de conducta y abandono escolar.

Y estos problemas, mientras que la Educación Secundaria no fue obligatoria, apenas afectaban al profesorado de esta etapa. Pero, cuando ésta se ha universalizado, dan de lleno en la diana de su problemática.

(f) La sombría situación descrita hasta aquí, se ve agudizada por la falta de valoración y apoyo social de su trabajo, que percibe el profesorado y que han señalado numerosos estudiosos del tema (por ejemplo, Esteve, 1987; 2000; García Garrido, 2000).

Todo este cúmulo de factores que confluyen en el trabajo cotidiano de los docentes está ocasionando unos sentimientos de soledad, desaliento y angustia que en nada favorecen las energías y la salud mental y física, que requiere la docencia, sobre todo en esta etapa. Estos sentimientos se hacen más extremos, si cabe, cuando se toma en consideración la diversidad del alumnado. Compartimos la manifestación de Coll cuando dice:

... las dificultades para atender a un alumnado tan diverso como el que asiste actualmente a nuestras escuelas e institutos siguen siendo considerables, y sectores importantes del profesorado manifiestan sentimientos de cansancio, de soledad e incluso a menudo de impotencia para afrontar y resolver algunas situaciones complejas con las que se encuentran en las aulas . (Coll, 2002: 73)

Esta difícil situación también la ponemos en evidencia, mediante la interpretación de unos profesores de Secundaria, en la que aportan su particular diagnóstico de los problemas que viven día a día en los centros públicos:

Los profesores ven como la sociedad no aprecia su trabajo y les hace responsables únicos del fracaso de muchos alumnos a los que el sistema no es capaz de integrar. Tienen la percepción de que cada vez se les exige más, aún sin las necesarias contrapartidas, no sólo económicas, sino de apoyo y respeto que su trabajo necesita. En un número cada vez mayor de docentes cunde el desaliento y confiesan abiertamente que, si fuera posible, cambiarían de actividad.

No es difícil entender la influencia que la actitud de los profesores tiene sobre el éxito o fracaso de los alumnos a ellos encomendados (Del Arco, Martínez, e Iglesias, 2000: 120)

A este respecto, García Garrido (2000) en el informe que elabora sobre la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria, tomando como base los resultados del estudio realizado por el INCE (1998), aprecia una doble consideración en la visión que el profesorado tiene de sí mismo y de su trabajo en el ambiente que le rodea.

Por un lado, afirma que el profesor:

percibe a su alrededor un ambiente de desconfianza, de falta de aprecio social, incluso de trato despectivo. (García Garrido 2000: 147)

En esta misma línea, el profesorado es consciente del

escaso interés que ponen en su defensa las Administraciones Públicas o las entidades privadas de las que depende (Ibídem).

Por otro lado, en cuanto a los aspectos más positivos, destaca que el profesorado:

tiene de sí mismo una imagen sólidamente buena; sabe que no elude el trabajo, ni los medios de formación, ni las horas extra en casa, ni el trato con los alumnos y sus padres, y que es sobradamente capaz de entusiasmarse con toda idea que lleve a mejorar su tarea y, en general, la educación en España (Ibídem).

Insiste, García Garrido, en este esperanzador perfil del profesorado cuando dice que *se muestra mayoritariamente motivado e ilusionado (Ibídem).*

Sin embargo, también advierte, y con razón, de que ese ánimo, sin el suficiente apoyo y valoración, no puede prolongarse indefinidamente, como así se está apreciando.

A MODO DE CONCLUSIÓN: Hasta aquí hemos tratado de esbozar los trazos que configuran la **panorámica social** en la que se inscribe el trabajo de los docentes de Secundaria. Hemos cargado las tintas en aquellos aspectos que consideramos están contribuyendo a perfilar unas claras dificultades en la realización del mismo. Al mismo tiempo, hemos pretendido poner de manifiesto que los profesores solos ni la educación por sí misma, pueden solucionar los terribles problemas que la sociedad tiene planteados. El Informe Delors (1996: 164) se muestra contundente al respecto:

... es a la sociedad misma, con todos sus elementos, a la que corresponde subsanar las graves deficiencias que afectan su funcionamiento y reconstruir los elementos indispensables para la vida social y las relaciones interpersonales .

Ser conscientes de esta macro-situación en la que desarrollan su docencia, entendemos que es necesario para interpretar y comprender de modo más ajustado los obstáculos a los que se están enfrentando. Y es desde esa compleja macro-realidad, desde la que tienen que ir dando respuesta a otra no menos complicada y

difícil, la que representa su micro-realidad cotidiana: la diversidad del alumnado en los centros y las aulas.

Tema que abordaremos seguidamente, no sin antes detenernos en la dificultades relacionadas con el mundo educativo y que también contribuyen poderosamente a crear las condiciones de trabajo del profesorado.

2.2.2.2 DIFICULTADES RELATIVAS AL DISEÑO Y ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

1. **La primera** que vamos a considerar, y una de las principales, deriva de la **universalización de la Educación Secundaria**.

Su puesta en práctica representa un proceso relativamente reciente, por lo que entendemos que es lógico que se produzcan unos desajustes que no somos capaces de interpretar correctamente. Carecemos de referentes, ya que hemos sido formados en el anterior sistema educativo. La función de educar y enseñar se ha convertido en algo cualitativamente distinto a lo que se planteaba la Enseñanza Media hace treinta años. En este sentido, interpretamos con Esteve (2000: 422) que:

...tendemos inevitablemente a comparar los problemas actuales con situaciones anteriores, sin entender que la generalización de la enseñanza al 100 % de la población supone un cambio cualitativo que modifica los objetivos, las formas de trabajo y la esencia misma del sistema educativo.

Esta nueva situación (aderezada con otros factores sociales) ha ido provocando en amplios sectores de la sociedad -familias y profesores, incluidos- una **percepción de crisis generalizada en el mundo de la educación**, un sentimiento de desconcierto que ha generado en numerosos profesores una frustrante sensación de desmoralización.

En este ambiente, el profesorado se encuentra con que su trabajo de enseñar a los adolescentes se ha convertido en algo mucho más difícil que hace unos años y también más complejo que en otras etapas educativas (previas o posteriores a la ESO: Primaria o Bachillerato / FP).

Antes de que la Educación Secundaria se hiciera obligatoria, los grupos de alumnos ofrecían una cierta homogeneidad, tras una relativa selección. Y, aunque

con muchas reservas, se podía afirmar que los que cursaban estos estudios, de alguna manera, querían estudiar.

Sin embargo, con la universalización, se introduce un elemento que cambia radicalmente el panorama de las aulas: Junto a alumnos que quieren seguir sus estudios y esforzarse hay otros que no quieren estudiar, ni siquiera quieren permanecer en los centros educativos. Es más, hacen alarde del rechazo que les ocasiona la vida académica y lo manifiestan de todos los modos posibles (todos ellos desagradables).

De las numerosas reflexiones que hemos compartido con docentes de Secundaria, justamente coinciden en que ésta es la mayor fuente de conflictos, problemas, angustia, desánimo y desasosiego. En general, aunque con importantes matices, aceptan integrar alumnos superdotados, o con otro tipo de necesidades especiales, por ejemplo, los pertenecientes a minorías étnicas, con diferentes manifestaciones de discapacidad, etc., que indudablemente, representan dificultades en el desarrollo de su trabajo. Sin embargo, ante ese tipo de alumnos denominado 'objectores escolares', se sienten impotentes.

Ante este hecho hay quien reclama su exclusión del sistema educativo, basándose en el argumento de que ellos mismos han decidido autoexcluirse. Sin embargo, entendemos que esa no es solución. El sistema educativo, en el tramo obligatorio, no puede permitirse elegir y rechazar a determinados alumnos, lo mismo que el sistema sanitario no puede rechazar a ningún tipo de enfermos.

Al contrario, consideramos que representan todo un reto, tanto para el diseño de políticas educativas apropiadas como para descubrir, desde la investigación educativa y desde la docencia habitual, de qué modo puede conseguirse que aprendan: a ser, a actuar, a convivir, a conocer (Delors, 1996).

Y esto, porque nos negamos a admitir que no quieran aprender. No querrán estudiar contenidos, seguramente con una gran carga academicista, pero tenemos la profunda convicción de que sí quieren aprender, incluso aunque ellos mismos no lo sepan. Y ello, porque consideramos que aprender es una necesidad inherente al ser humano.

Por tanto, he aquí el gran problema: ¿qué pueden y deben aprender? ¿cómo conseguiremos enseñarles? ¿dónde será conveniente que reciban la enseñanza: en las mismas aulas que los demás compañeros o en clases diferentes?

De modo coherente con la argumentación precedente, en la parte empírica de nuestro estudio, nos hemos planteado averiguar la dificultad que representa para los profesores, la presencia en sus aulas de alumnos con

perfiles diferentes, algunos claramente difíciles como es el caso de los denominados 'objetores escolares'.

2. **La segunda** fuente de dificultades que vamos a tratar, en sí misma, no es ningún problema. Al contrario, es una ineludible necesidad. Nos referimos a la formación recibida para atender la diversidad.

Sin embargo, cuando los profesores reconocen no haber sido formados para responder a las considerables demandas que el nuevo sistema educativo plantea, entonces sí que podemos afirmar que la **ausencia o inadecuación de formación** es una grave deficiencia, origen de inseguridad, desazón y malestar.

Anteriormente hemos enfatizado la grave dificultad que representa para el profesorado, la presencia de alumnos que no quieren estar en las aulas, además de otros aspectos diferenciales. Si importante es la formación adecuada a las nuevas demandas, lo es más, si cabe, en relación a este tipo de alumnado.

En este sentido, coincidimos con Sarramona (2001) cuando denuncia que, ante la heterogeneidad de los alumnos y la generalizada carencia -se dice- de motivación para el estudio, se actúa con esquemas pedagógicos propios de un modelo selectivo, y éstos no sirven. Por tanto, proponemos, siguiendo a Sarramona, el siguiente perfil formativo:

*En el nivel que nos ocupa el profesorado deberá ser especialmente experto en **técnicas de motivación, en metodología didáctica variada, en selección y confección de materiales instructivos y, especialmente, en el trato con adolescentes**, para lo cual deberá contar con cualidades personales de paciencia, empatía, comprensión y equilibrio personal.*

*Puesto que en esta etapa educativa resulta determinante para la motivación de los alumnos la creación de un buen clima en las aulas, hay que recordar que ello sólo se logra con **docentes equilibrados y seriamente comprometidos con su labor, capaces de comprender y convivir con los adolescentes, que en muchos momentos hacen difíciles las tareas de enseñar**. (Sarramona, 2001: 12; la negrita es nuestra).*

Estas líneas resumen y realzan muy bien aquellos aspectos ineludibles, que se deben tener en cuenta en cualquier programa de formación de profesorado de Secundaria Obligatoria: los personales y pedagógico-didácticos. Entendemos que, en caso de no abordarse, los profesores seguirán viviendo esta etapa como enormemente conflictiva.

En general, el profesorado se muestra muy crítico con la formación que ha recibido, sobre todo los de Educación Secundaria. Suelen lamentar haber sido formados exclusivamente para dominar una disciplina científica, para investigar y construir ciencia y echan verdaderamente en falta formación psicopedagógica para tareas que luego van a tener que desempeñar: motivación, tutorías, respuesta a la diversidad, educación en valores, etc.

Ratificamos nuestro punto de vista acerca de las necesidades de formación con la siguiente cita de Esteve (2000: 434):

Acoger con una enseñanza de calidad a un alumnado heterogéneo... requiere una formación específica... Nuestra sociedad exige cada vez más a nuestros profesores de secundaria; sin embargo, seguimos planteando su formación inicial como si todo siguiera igual, sin prepararlos para hacer frente a los nuevos desafíos de un sistema educativo profundamente afectado por la aceleración del cambio social

Por tanto, no parece que la formación inicial y permanente esté cumpliendo la misión encomendada, en el sentido apuntado por Esteve, que compartimos por completo.

El sistema de formación inicial de profesores de Educación Secundaria que, durante muchos años, se ha seguido en España -el CAP o Curso de Aptitud Pedagógica- no parece que sea el más idóneo para formar en los nuevos requerimientos de la profesión docente. Veamos las negativas valoraciones que se hacen del mismo, en el informe del INCE (1998, 5: 45)

El modelo de formación pedagógica a que responde el CAP, ha recibido valoraciones negativas. Como dice tajantemente Marcelo dicha formación ha sido insuficiente en duración, yuxtapuesta a la licenciatura, marginada en la Universidad, calificada de menor importancia dirigida a un público sin identidad profesional, a cargo de un profesor poco especializado, con un marcado carácter académico en el que el componente práctico está minusvalorado...

Igualmente, Escudero (2001: 11) se refiere a este tema en términos muy críticos, cuando dice:

Una de las grandes omisiones, por ejemplo, todavía difícil de entender y menos de justificar, fue la desidia y falta de coraje para acometer como era urgente la formación inicial del profesorado de secundaria, que habría de ser el encargado de llevar a cabo el "hueso más duro de roer" de la reforma

En cuanto a la formación permanente, las cosas tampoco son muy distintas, ya que se reconoce que los Centros de Profesores y Recursos, tampoco han satisfecho las necesidades formativas. Y esto también es aplicable a la Universidad, en general, poco implicada en esta modalidad de formación.

EN CONSECUENCIA, consideramos que es preciso prestar una atención preferente al perfeccionamiento para subsanar lagunas de formación inicial y atender nuevas demandas de formación, para atender funciones de siempre y otras nuevas que van emergiendo, al compás de la evolución social.

A continuación, y dada la importancia que nos merece el tema del perfeccionamiento docente, resaltamos algunas de las principales tendencias, con las que estamos plenamente de acuerdo, reconocidas por Galino (1998:153):

- (a) Apuestan por un modelo de formación profesional basado en la investigación sobre la práctica.
- (b) Que se aborde desde el propio centro docente, entendido éste, como unidad de cambio.
- (c) Se considera fundamental la implicación del profesorado en la toma de decisiones acerca de su perfeccionamiento.
- (d) Se valora la investigación educativa, comprometida en la resolución de los problemas de la práctica cotidiana, como medio de formación.

En este mismo sentido apuntan las propuestas hechas por el informe del INCE (1998, 1: 117).

CONCLUIMOS: Que ante la importancia de las dificultades existentes, entre otras soluciones a tomar, merece una atención especial las dirigidas a la **mejora de la formación**. Consideramos necesario **enfocar la formación inicial y la permanente coherentemente, sobre la base de la investigación educativa**, sin excluir ningún modelo. En la parte empírica de este trabajo, nos hemos planteado **averiguar qué dificultades perciben, cómo valoran su formación y qué necesidades experimentan**.

Así mismo, se ha de poner de manifiesto que, pese al reconocimiento generalizado de las carencias de formación por parte de los docentes, la implicación, compromiso y disposición personal para mejorar su formación, pensamos, es muy desigual. Observamos que no todos los profesores están dispuestos a realizar el mismo esfuerzo por lograrlo. De todos modos, para no caer en generalizaciones que pueden/suelen ser falsas, convendría hacer un estudio que abarque esta dimensión para poder tener una visión más completa del problema. Tema éste, que bien puede dar lugar a un posterior estudio.

2.2.2.3 DIFICULTADES EXPERIMENTADAS EN LOS CENTROS Y LAS AULAS

Todos los problemas expuestos hasta aquí, generados por distintos factores (sociales, familiares, del sistema educativo, etc.) tienen una fuerte repercusión en el escenario -nicho ecológico, lo llaman algunos- donde se lleva a cabo la relación didáctica, la comunicación entre docentes, de éstos con alumnos y de éstos entre sí. En gran medida, el ambiente vivido en los centros y aulas está profundamente marcado por los factores anteriormente considerados.

Sin embargo, esto no es todo. La peculiar organización de los centros y aulas, el clima que se genera en el seno de los mismos, las relaciones con los padres, la metodología de enseñanza empleada, etc., van abriendo posibilidades de 'buen hacer' o, por el contrario, van aumentando los obstáculos para realizar una educación de calidad para todos.

A continuación, vamos a ir desgranando algunas de las coordenadas en las que se desarrolla el trabajo de los profesores, que lo hacen especialmente difícil y, de modo más específico, la dificultad que entraña la atención a la diversidad.

- A. **Primeramente**, aludiremos a ese **clima de centro** que representa una situación problemática para el profesorado. Hargreaves (1996: 287) la describe magníficamente:

Los profesores saben que su trabajo está cambiando al mismo tiempo que el mundo en el que se desenvuelven. En la medida en que las actuales estructuras y culturas de la enseñanza se dejan tal cual están, la tarea de responder a estos cambios complejos y acelerados desde el aislamiento sólo creará mayores sobrecargas, culpabilidad, incertidumbre, cinismo y abandono pasivo (...) Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas .

Veamos algunas pinceladas sobre esta situación:

- ❑ **Horario de trabajo:** El profesorado sigue con las mismas exigencias de dedicación docente, cuando las funciones que se espera que cumplan han cambiado de naturaleza y han aumentado sensiblemente.

Así, tienen las mismas obligaciones de impartir su horario de clases, pero necesitarían tiempo para su formación permanente, para el trabajo en equipo con los demás docentes, para conocer y realizar un

adecuado seguimiento de sus alumnos, para organizar y realizar correctamente las funciones de tutoría, para preparar trabajo y materiales diferenciados en función de los diferentes ritmos de aprendizaje de sus alumnos, para hacer evaluación continua con carácter formativo de todos y cada uno de sus alumnos, etc.

¿De dónde sale, entonces, el tiempo necesario para esas tareas que no son estrictamente las de 'dar clase'?

Gómez Pérez (2000:193), en un análisis de la situación presente, menciona como una de sus características la "Intensificación de tareas y funciones " que representa una de las Nuevas exigencias profesionales, afirmando que entre el profesorado existe la sensación de sobrecarga.

Con esta vivencia de saturación de trabajo, ¿cómo van a estar en las mejores condiciones para responder a la diversidad?

- ❑ **Relaciones difíciles con algunos padres y alumnos.** Algunos conflictos con alumnos y sus familias contribuyen a enrarecer el clima y la necesaria serenidad para desarrollar este trabajo.
- ❑ **Indisciplina en los centros y aulas.** Puede ser una consecuencia de situaciones externas al centro pero que clarísimamente repercuten en la vida académica: poca resistencia a la frustración, inmediatez en la consecución de los deseos, familias desestructuradas, demasiado permisivas, etc. Pérez Juste (2000: 78), acertadamente, relaciona alumnos del tramo de edad 14 / 16 años que están escolarizados por obligación con la producción de problemas de disciplina, respondiendo a un ciclo *difícil de desmontar* en el que se van produciendo sucesivamente: desmotivación, desinterés, fracaso e indisciplina.
- ❑ **Ausencia de perspectivas de desarrollo profesional en la propia etapa de Secundaria.** Las dificultades experimentadas por el profesorado, son percibidas de forma más irritante cuando es elevado el grado de insatisfacción con la profesión docente. Y una de las mayores causas de esa insatisfacción se encuentra en la ausencia de perspectivas profesionales de promoción en el seno de la profesión docente, en la misma etapa educativa en la que enseñan. Marchesi (2000a: 103) considera esta realidad como "el nudo gordiano de la insatisfacción de los profesores". Esta afirmación tiene su justificación en los datos proporcionados por numerosos estudios (véase Zubietta y Susinos, 1992; González Blasco y González-Anleo, 1993; González Muñoz y otros, 1995; INCE, 1998; Villa, 1998).

B. **En segundo lugar**, nos ocuparemos de algunas de las **específicas dificultades con relación a la diversidad**, centrando nuestras reflexiones en algunas de las de mayor importancia:

- ❑ **Problemas para adaptar la enseñanza a las diferencias.** Considerar a todos y cada uno de los alumnos como CAPACES DE APRENDER, siempre que cuenten con la suficiente, pero nunca más de la necesaria, ayuda o guía, plantea una clara exigencia a los docentes: adaptar o personalizar esa guía a cada alumno.

Y resulta que esa guía o ayuda que necesitarán los alumnos puede ser de naturaleza distinta y en grado diferente. Lo que Zabalza (2000: 252) denomina nivel máximo, medio o mínimo de ayuda. Si eso lo multiplicamos por los 30 alumnos de un aula o por los, aproximadamente, 120 que tenga un profesor en total, es fácil pensar lo complicado que eso puede llegar a ser.

Vonk (citado por Esteve, 2000 a: 436) enumera una serie de problemas que, según él, son propios de profesores debutantes. A continuación, seleccionamos aquellos que, en nuestra opinión, están relacionados con las dificultades para atender la diversidad pero que consideramos que no son exclusivos de los principiantes:

- Dificultad para adaptar los contenidos de enseñanza a alumnos con motivación, capacidad de abstracción y niveles diferentes.
- Dificultad para flexibilizar la enseñanza utilizando metodologías y recursos complementarios.
- Dificultades para atender peculiaridades específicas de niños problemáticos en el terreno de la conducta o en el campo del aprendizaje, sin descuidar la marcha general del grupo.

- ❑ **La propia capacidad del profesorado para ofrecer currículos diferentes dentro del mismo grupo-aula.** Este problema, que nos parece sumamente importante, ha sido destacado por el informe de la OCDE (Sánchez Asín, 1996: 89, cita ese informe). De modo coherente con esta apreciación, nos hemos planteado, en la parte empírica, averiguar cómo se perciben a sí mismos con relación a esta función.

- ❑ **Los prejuicios y las expectativas que el profesorado tiene sobre determinados perfiles de alumnos.** Se trata de la posible influencia de prejuicios y estereotipos respecto a diversas circunstancias: sexo, diferentes procedencias geográficas y/o sociales (regionales, étnicas, pobreza, inmigración, etc.), determinado informe-diagnóstico de

superdotación o discapacidad mental que, se sabe, ejerce un efecto de etiquetaje. Los prejuicios representan uno de los factores que pueden influir más poderosamente en las expectativas que respecto al colectivo de alumnos en general y de cada uno en particular, se plantea el profesorado.

Sobradamente conocidas son las investigaciones sobre las expectativas del profesorado, iniciadas por Rosenthal y Jacobson (1968), ampliamente confirmadas por otros estudios, y que han acuñado la expresión *efecto Pigmalión* para indicar las consecuencias de las expectativas del profesor en el aprendizaje y rendimiento de los alumnos. Resulta muy esclarecedor para el tema que nos ocupa, resaltar la trascendencia de las distintas expectativas de éxito que el profesorado experimenta en relación a diferentes alumnos y alumnas porque se comprueba un rendimiento diferencial en función, precisamente, de esas esperanzas. No obstante, tampoco queremos decir que las expectativas, sin más, sean la causa del éxito o del fracaso de los alumnos; se trata más bien de que *las conductas asociadas a nuestras expectativas sí pueden contribuir al éxito de unos y al fracaso de otros* (Morales, 1998: 71-72).

Suele argumentarse como explicación, que la conducta, el tipo, frecuencia, matices y calidad de la comunicación del profesor varía según lo que espera de cada uno de sus alumnos. Es algo así como que los profesores, cuando creemos firmemente que un alumno/a va a ser capaz de aprender lo que proponemos, nos "multiplicamos", buscamos el método y los medios apropiados, ensayamos formas diferentes hasta conseguirlo, parece como si la resistencia al desaliento fuera mayor y, por lo tanto, la insistencia y variedad en enseñar hasta conseguir el aprendizaje, también. Se trata tanto de conductas evidentes y explícitas, como de otras sutiles tales como gestos, miradas, dar tiempo para pensar y responder, reconocer un pequeño éxito, el tono, las preguntas que se hacen..., que para determinados alumnos representan claros mensajes acerca de lo que se espera de ellos.

Ante esta realidad nos preguntamos: ¿cuáles serán las expectativas del profesorado en relación a alumnos que, en la Secundaria Obligatoria, se manifiestan como "objeto escolares" y ante tantos otros que no logran encontrar sentido ni significado a sus estudios de Secundaria?. Creemos que es una cuestión crucial, muy ligada a los pensamientos, sentimientos, actitudes del profesorado, así como al relativo bienestar o malestar docente y que, en definitiva, puede afectar a su salud mental y

equilibrio personal. ¿Qué pueden esperar aquellos profesores que piensan que sus alumnos están en clase por obligación sin mostrar ningún interés ni afán por SABER?; y así, día tras día...

Concluyendo esta breve referencia a la problemática de las expectativas del profesorado y la diversidad del alumnado, resulta iluminativa la cita siguiente:

Nuestra reflexión y autoevaluación debe ir en la línea de ver si, de hecho, nuestra actitud y comunicación con los alumnos es discriminatoria: ayudar a unos está bien, pero no ayudar a otros de la misma manera, o incluso perjudicarles, ya no está tan bien (Morales, 1998: 72).

El docente ha de intentar, de modo sistemático y continuado, que todos y cada uno de los alumnos y alumnas (incluidos los "grises", los que pasan desapercibidos) ocupen el centro de su atención; así mismo es muy importante la comunicación por parte del profesorado de que, sinceramente, experimenta altas expectativas con relación a todos y a cada uno de los alumnos.

Hacer esto día a día, sin desaliento, resulta titánico.

2.2.2.4 CONCLUSIÓN

Hemos presentado una amplia, pero nunca completa, consideración de los problemas que, según nuestro criterio, están viviendo los profesores de la ESO de modo acuciante, intenso y, a veces, hasta dramático.

Entendemos que la raíz de los problemas se encuentra en esos dos polos: sociedad y sistema educativo. Cada uno de ellos, por separado, representa una enorme complejidad. Y si ambos contribuyen a la configuración de una problemática realidad, es fácil percatarse de que les toca vivir una situación harto difícil y complicada de resolver, en la que se ven implicados, como se ha puesto de manifiesto, numerosos factores de orden social y educativo. Éstos desbordan las posibilidades que el profesorado, por sí sólo, tiene a su alcance.

Y esto sin menoscabo de la radical responsabilidad que los docentes tienen de contribuir a la resolución de los numerosos problemas expuestos.

2.2.3 APOYO NECESARIO

Para cumplir las responsabilidades inherentes al trabajo del profesorado en un contexto tan complicado como el descrito anteriormente, consideramos imprescindible, además de una formación inicial y permanente de la máxima calidad, desarrollar unas estrategias que, desde diferentes ámbitos, confluyan en una ayuda, apoyo o asesoramiento que lo haga posible.

Entendemos que toda colaboración para este cometido es poca; por tanto no se puede prescindir de ningún apoyo, sea éste de carácter institucional o personal.

Aunque entendemos que el apoyo personal puede resultar cálido y grato y, en determinados momentos, es imprescindible para ir subiendo la pendiente de la vida, no es de éste del que vamos a ocuparnos. Pese a su indudable valor, estimamos que es de carácter incidental y asistemático.

Consideramos que es el apoyo institucional el que va a crear y consolidar los cauces de una ayuda eficaz, continuada, integrada en el discurrir del trabajo del centro. Por tanto, es el que valoramos como relevante y capaz de aportar su contribución a la resolución de problemas. Reconocemos que tal asesoramiento y ayuda institucional, para responder a la diversidad del alumnado desde una perspectiva inclusiva, puede provenir de numerosas y variadas fuentes que pasamos a describir. Mención especial merece la contribución del departamento de orientación y por eso lo tratamos en un punto especialmente dedicado a él.

2.2.3.1 APOYO PROVENIENTE DE DIVERSAS INSTANCIAS

Podemos considerar dos tipos de fuentes, en relación al centro: externas e internas.

Externas: Todas aquellas aportaciones proporcionadas por las siguientes instituciones u órganos:

- La Administración educativa
- La Inspección Técnica de Educación
- La Universidad
- Los Centros de Profesores y Recursos (CPRs)
- Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

Internas: Toda colaboración de los órganos unipersonales o colegiados del propio centro:

- Los profesores de apoyo (especialistas en Pedagogía Terapéutica, en Trastornos de Audición y Lenguaje, de Educación Compensatoria, etc.)
- Los tutores de cada grupo de alumnos
- El equipo docente
- El departamento didáctico
- El equipo directivo
- La Comisión de Coordinación Pedagógica
- Departamento de Orientación

El informe del INCE (1998, 3), a propósito de los *medios de apoyo y facilitación del trabajo profesional del docente*, menciona siete factores. De ellos, destacamos dos; uno se refiere al *departamento de orientación* y otro al *apoyo de órganos institucionales* que "pueden o deben desempeñar funciones de ayuda y asesoría"; entre otros, el equipo directivo (INCE, 3, 1998: 181).

En nuestro estudio empírico nos proponemos analizar la percepción que los profesores tienen acerca del apoyo que reciben de esas fuentes externas e internas. Así mismo, nos interesa saber de qué modo valoran la colaboración del departamento de orientación, en la atención a la diversidad.

2.2.3.2 DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Abordamos este tema mediante una serie de consideraciones en torno a los siguientes subtemas: A) la orientación y los profesores; B) el departamento de orientación; y C) funciones del departamento de orientación en relación a los profesores y la diversidad.

A) La orientación y los profesores

En primer lugar, se ha de resaltar que existe una indudable **conexión** entre la **orientación** y la **respuesta a la diversidad**. Asumimos esta relación, en cuanto que la orientación psicopedagógica consiste, según definición de Bisquerra, en:

...el proceso de ayuda continua a todas las personas, en todos los aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de la vida (Bisquerra, 1994: 30).

Considera este autor, que la *atención a la diversidad* constituye una de las áreas de la orientación psicopedagógica, cuyo desarrollo en la práctica se produce de modo interrelacionado con las otras tres que toma en consideración: "...orientación para el desarrollo de la carrera; orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje; orientación para la prevención y el desarrollo personal y social" (Ibídem).

Otras aportaciones también destacan la estrecha relación entre la orientación y la diversidad. En este sentido, Álvarez Rojo (1999) afirma lo siguiente:

La orientación educativa ha sido tradicionalmente el ámbito por excelencia del tratamiento de la diversidad en la medida en que ninguna de las características socio-educativas de los estudiantes (...) podían ser ajenas a su consideración. (Álvarez Rojo, 1999: 482)

Entendemos, por tanto, que orientación y atención a la diversidad son totalmente congruentes, ya que la orientación requiere, necesariamente, de la consideración personal de cada uno.

En segundo lugar, reconocemos la **orientación** como una de las **funciones inherentes a la docencia**. Los profesores, en cuanto **responsables de la formación completa** de la personalidad de cada estudiante en todas sus dimensiones, ejercen un papel de orientadores, al que no pueden ni deben renunciar. Así lo demandan, entre otras, las características psico-sociológicas del alumnado de Secundaria, las propuestas curriculares y un modelo de educación integral.

Precisamente, este carácter orientador, impregna la función docente de un estilo de actuación personalizadora, capaz de comprender a cada estudiante, que trata de estimular y desarrollar lo mejor de cada uno, no sólo en la esfera académica/cultural, sino también en la de los valores, actitudes y comportamientos.

Sin embargo, ni la formación que reciben los profesores, ni el 'clima' de los centros, parecen los más propicios para que se ejerza, adecuadamente, esta función orientadora. Es cierto que existen numerosos problemas e inconvenientes para el desarrollo de la función orientadora por parte de todo profesor, pero también lo es que, desde diversos ámbitos (de investigación, normativo-legal, etc.) se van produciendo indudables avances. Veamos, a continuación, unas consideraciones desde el ámbito normativo-legal.

En tercer lugar, la **legislación** ofrece indudables posibilidades para la **práctica de la orientación** como respuesta personalizada a todos los alumnos. La

LOGSE, en el Título IV, considera la *orientación educativa y profesional* como uno de los factores, junto a otros, que favorecen la *calidad y mejora de la enseñanza* (Artículo 55). Así mismo, reconoce que la "tutoría y orientación de los alumnos formará parte de la función docente", que "cada grupo de alumnos tendrá un profesor tutor" y que las "Administraciones educativas garantizarán la orientación académica, psicopedagógica y profesional" (Artículo 60)

Por tanto, el modelo de orientación y tutoría para la Secundaria Obligatoria, diseñado por el MEC (1992) implica en estas funciones a los profesores (cualquiera que sea el área de su docencia), a los tutores de grupo de alumnos y al departamento de orientación de cada centro. Considera, por tanto, que es responsabilidad compartida de todo el personal docente de los centros, aunque con competencias específicas, según el rol profesional desempeñado.

En este modelo, se considera que existen diversas *variedades de la intervención orientadora* (MEC, 1992: 15-17) que son responsabilidad de todos los profesores y que están muy ligadas a la función docente. Destacamos aquellas más relacionadas con la diversidad y que, de modo muy resumido, presentamos a continuación:

- **Trabajo de apoyo y refuerzo:** consiste en dedicar una atención especial a ciertos alumnos, mediante una intervención personalizada o con metodología específica; el trabajo que realizan estos alumnos es de igual naturaleza que el grupo-aula de referencia. En ocasiones, hay que dedicarles más tiempo; en otras, hay que cambiar el modo de enseñar. Es muy posible que, para desempeñar esta tarea, precisen el apoyo y asesoramiento del departamento de orientación y/o del equipo de orientación de zona
- **Intervención con métodos específicos y especializados** para tratar algunas dificultades bastante frecuentes y comunes, con el asesoramiento y cooperación de especialistas del departamento de orientación.
- **Aplicación de procesos de enseñanza alternativos a los convencionales:** destinados, entre otros fines, a la adquisición de capacidades muy básicas y generales que pueden ser transferidas a variados ámbitos del saber.

También la LOCE (2002) reconoce, entre las funciones del profesorado, la tutoría de los alumnos (Artículo 56, 'd'); así mismo contempla la necesidad de formación permanente para la orientación y la tutoría (Artículo 57, punto 2) y parece que mantiene, en lo fundamental, el carácter de la orientación, al no haber derogado los correspondientes artículos de la LOGSE.

En cuarto lugar, la tutoría se revela también como un ámbito de actuación docente que propicia la respuesta a la diversidad. Sobre la base proporcionada por el MEC (1992) en el diseño de la acción tutorial, se han aportado interpretaciones que enriquecen el mismo; entre otras, mencionamos las siguientes: Álvarez González, 1994; Álvarez y Soler, 1997; Arroyo, Castelo y Pueyo, 1994; Díaz Allué y otros, 1997; García Nieto y otros, 1995; y Vélaz de Medrano, 1998.

Entendemos la **tutoría** en el sentido expuesto por Díaz Allué y otros, que reflejan su interpretación de los documentos legislativos a este respecto y afirman que consiste en:

...la acción orientadora que todo profesor realiza con sus alumnos de modo inseparable a su función docente. Ello significa que todo el profesorado está comprometido con la acción tutorial, con independencia de que, con carácter específico, se asigne un Tutor para cada grupo de alumnos, que coordine al equipo de profesores del mismo y dé sentido unitario a toda su labor educativa. (Díaz Allué y otros, 1997: 30-31).

Esta línea de pensamiento es coincidente con la de Álvarez González (1994) y con la de Álvarez y Soler (1997) cuando afirman lo siguiente:

La Orientación es una responsabilidad compartida por todo el equipo docente, coordinada por el tutor y asistida por el orientador y los Servicios externos de Apoyo (...) Ahora bien, para facilitar la labor tutorial y orientadora del profesor-tutor, éste necesita disponer del asesoramiento, de la ayuda técnica y de los recursos necesarios que le hagan más eficaz su labor tutorial (...) en la Enseñanza Secundaria esta ayuda técnica la proporcionará el Departamento de Orientación del Centro, (...) para atender a la diversidad de los alumnos. (Álvarez González, 1994: 128).

...es un elemento propio de la función docente y del currículo. Todo profesor está implicado en la acción tutorial porque la oferta curricular se establece no sólo sobre contenidos conceptuales y procedimentales, sino también sobre contenidos actitudinales. (Álvarez y Soler, 1997: 219)

En quinto lugar, conviene manifestar que la tutoría y la orientación en la ESO, adquieren una mayor relevancia, si cabe, que en otras etapas educativas. Varias son las razones que avalan esta necesidad. Compartimos el criterio de Díaz Allué (1999), al justificar ese especial alcance, en base a los siguientes argumentos:

- *Las características psicológicas del alumnado (...) nos llevan a comprender lo complejo de la situación y de la necesidad de un acompañamiento tutorial realizado con continuidad por un profesorado con sólida formación psicopedagógica, motivado por esta tarea y que posea (...) un conjunto de cualidades personales...*
- *El carácter terminal (...) y el carácter propedéutico, por otra, requiere una orientación hacia los estudios posteriores.*
- *El acompañamiento de los alumnos, respetando esa pluralidad de aptitudes, intereses, ritmos de aprendizaje, procesos de maduración personal, etc. adquiere carácter de urgencia en la Educación Secundaria Obligatoria (...) al tiempo que en el Centro Educativo se produce la presencia de una variedad de profesores, con saberes especializados y el riesgo, en consecuencia, de realizar un aprendizaje fragmentado, si no trabajan coordinadamente (Díaz Allué, 1999: 120-121; la negrita es nuestra).*

En sexto lugar, es preciso señalar que, pese al indudable valor del planteamiento teórico sobre la tutoría, **no se deben olvidar los problemas inherentes a su puesta en práctica**. Entre estos *problemas de funcionalidad*, entendemos con Díaz Allué y otros (1997), que son los siguientes:

...escasa preparación recibida para cumplir estas funciones, la limitación del tiempo asignado para un cumplimiento acorde con la responsabilidad y exigencias, o la escasez de recursos, .. (Díaz Allué y otros, 1997: 63).

Así mismo, Álvarez González (1994: 132-138), alude a la falta de implicación y formación del profesor-tutor y a la falta de especialización del personal asignado al departamento de orientación.

También Santos Guerra (1995: 273-282) desgrana una serie de riesgos que pueden afectar a los profesores en lo que se refiere a la práctica de la orientación.

EN RESUMEN: aunque se reconoce la importancia de la orientación como competencia de los profesionales y se demanda un asesoramiento técnico que contribuya a la consecución de una formación integral de todo el alumnado, se insiste también en la orientación inherente al desarrollo de la educación y la enseñanza a través de la acción tutorial.

Para los profesores de Secundaria que no tienen una formación psicopedagógica específica, desempeñar esta función, resulta difícil. Por eso, es más necesaria, si cabe, la contribución de los departamentos de orientación en este cometido.

B) El departamento de orientación

Este departamento representa para el profesorado, desde el seno de los centros, una de las posibilidades más fecundas para disponer de una ayuda técnica especializada, que le permita atender mejor las variadas necesidades de su alumnado. En concreto, consideramos a este departamento "como dinamizador de las medidas de atención a la diversidad" (Díaz Allué, 1999: 121).

Los profesores que forman parte del departamento de orientación son los siguientes: a) de la especialidad de Psicología y Pedagogía; b) profesores de apoyo a las Áreas Sociolingüística, Científico-Técnica y Práctica; c) maestros de las especialidades de Pedagogía Terapéutica y de Trastornos de Audición y Lenguaje.

Los objetivos generales de este departamento son:

- Colaborar en la personalización de la educación...
- Planificar, coordinar y desarrollar las actuaciones que se organicen en el centro para atender a la diversidad de los alumnos...
- Contribuir a la adecuada interacción entre los integrantes de la comunidad educativa... (Arroyo, Castelo y Pueyo, 1994: 27)

Sin embargo, para que esto sea una realidad, se precisa, además de una dotación completa y competente del citado **departamento, un clima de centro que facilite e incentive la estrecha comunicación y colaboración con los profesionales de la orientación**. Sin embargo, no parece que el profesorado tenga

...una conciencia clara del papel que, en este aspecto, podrían cumplir los Departamentos de Orientación previstos por la Ley (García Garrido, 2000: 141).

También es verdad que, como dice este mismo autor, son bien valorados aunque no tienen muy claras sus funciones:

Si en general la existencia de éstos parece valorarse, no acaban de verse bien perfiladas cuáles son y cuáles deberían ser sus funciones... (Ibídem)

C) Funciones del departamento de orientación en relación a los profesores y la diversidad.

A continuación, procedemos a enumerar algunas de las funciones que este departamento desempeña, como apoyo al profesorado en su esfuerzo por responder a la diversidad.

Para su formulación nos hemos basado en el análisis de los estudios mencionados en este apartado, así como en los siguientes: Álvarez Teruel (1999: 625-650); Blanchard y Muzás (1997: 53-75); Martínez Reina y Prada García (1995: 343-357); y Torres González (1997: 149-167).

Las hemos agrupado en los **tres ámbitos de intervención** comúnmente admitidos: 1º) apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje (colaboración con profesores, centro, alumnado y padres); 2º) apoyo al plan de orientación académica y profesional; y 3º) apoyo al plan de acción tutorial .

1º) Funciones de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje:

A) Con relación a los profesores:

- 3 Asesora sobre metodología de enseñanza preventiva de dificultades de aprendizaje.
- 3 Apoya la puesta en práctica de enseñanza adaptada a las características del alumnado.
- 3 Orienta sobre el tratamiento para los alumnos de bajo rendimiento.
- 3 Orienta sobre el modo de actuar con los alumnos superdotados.
- 3 Asesora sobre cómo actuar con alumnos con problemas de desarrollo personal-social.
- 3 Apoya en el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 3 Asesora en la realización de Adaptaciones Curriculares no significativas.
- 3 Participa en la elaboración de Adaptaciones Curriculares Significativas.
- 3 Elabora, con los profesores correspondientes, los Programas Diversificación Curricular.
- 3 Asesora en la elaboración de los Programas de Garantía Social.

B) Con relación al centro:

- 3 Colabora en la realización de la Evaluación Cero, como punto de partida para adaptar programaciones, organizar grupos flexibles, grupos de refuerzo, de apoyo, etc.
- 3 Colabora con los demás Departamentos en la propuesta de materias Optativas.

- 3 Organiza recursos materiales y personales para el alumnado con necesidades educativas especiales y contribuye a eliminar barreras arquitectónicas.

C) Con relación al alumnado:

- 3 Realiza la evaluación psicopedagógica de los alumnos que lo precisan para determinar las ayudas necesarias.
- 3 Contribuye a la detección de problemas de aprendizaje y de desarrollo personal.
- 3 Participa en las actividades de enriquecimiento para alumnos con superdotación.
- 3 Colabora en el análisis de necesidades de los alumnos pertenecientes a minorías étnicas.
- 3 Participa en el diseño y desarrollo de las correspondientes Adaptaciones Curriculares.
- 3 Colabora en la aplicación de los Programas de Diversificación Curricular.

D) Con relación a los padres:

- 3 Les da orientaciones sobre los alumnos con necesidades educativas especiales.
- 3 Les implica en actividades de refuerzo y apoyo, en colaboración con el centro.

2º) Funciones de apoyo al plan de orientación académica y profesional:

- 3 Ayuda eficazmente a los alumnos en la elección de materias optativas.
- 3 Ayuda eficazmente en la elección de modalidades de estudio: itinerarios, especialidades.
- 3 Asesora en la elección de profesión o trabajo.

3º) Funciones de apoyo al plan de acción tutorial:

- 3 Facilita a profesores y tutores el conocimiento de los alumnos con instrumentos como guías, escalas de observación, etc.
- 3 Apoya eficazmente la acción tutorial de todo el profesorado.

- 3 Colabora con los tutores en el seguimiento personalizado de sus alumnos.
- 3 Ayuda a los profesores para que desarrollen una eficaz acción orientadora con cada uno de sus alumnos.
- 3 Contribuye a sensibilizar al profesorado respecto a que, mediante las tutorías se puede atender las diferencias existentes entre los alumnos.

EN CONCLUSIÓN: Realmente es inestimable la ayuda que los departamentos de orientación pueden llegar a prestar. Es más, lo están consiguiendo a pesar de los grandes escollos con los que se están encontrando. Lo que ocurre es que, pese a la buena voluntad generalizada, es posible que no dispongan de la dotación suficiente, de las condiciones necesarias, ni exista el clima de centro más propicio. Además, para que estos departamentos desarrollen su trabajo con eficacia, se necesita que estén totalmente integrados en los correspondientes proyectos de centro, que no sean algo tangencial y/ o paralelo. Parece que se confirma que "existe una tendencia creciente a considerar un elemento interesante de apoyo al Centro, el Departamento de Orientación " (Álvarez Teruel, 1999: 646).

Para terminar hemos seleccionado esta cita que, aunque algo extensa, consideramos que resume nuestra visión al respecto:

"...en la respuesta a la diversidad, esto se concreta no sólo en prestar apoyo especializado para que el profesorado pueda comprender mejor la situación de algunos grupos de alumnos (...) para dar una respuesta curricular más ajustada, sino que la pretensión es más ambiciosa, en el sentido de intentar que esa actuación redunde de igual modo en capacitar a la estructura organizativa para que incorporen nuevos modos de hacer ante situaciones de diversidad. Al tiempo, la actuación de los asesores y asesoras tiene la pretensión de convertirse en una experiencia de desarrollo profesional entendido como un proceso de aprendizaje mutuo..." (Torrego y Negro, 1997: 120).

2.3. RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD

El alumnado escolarizado en la ESO se caracteriza, precisamente, por su gran heterogeneidad debido a varias razones, que ya han sido apuntadas anteriormente (véase Capítulo 1, Punto 1.3.2).

El profesorado es responsable de desarrollar sus funciones (docencia, tutoría, colaboración en la gestión, relaciones con las familias y la sociedad, formación permanente, etc.) en este contexto de diversidad. Al mismo tiempo está viviendo unas difíciles condiciones de trabajo y de desarrollo profesional, en el seno de una sociedad compleja y exigente.

Atender a las necesidades educativas de ese alumnado en los contextos sociales, familiares y educativos existentes no resulta fácil. En absoluto. Pero hay que hacerlo.

He aquí el nudo gordiano de este tema: la necesaria respuesta que, desde la educación y la enseñanza, el profesorado debe soñar, idear, configurar, compartir, planificar, aplicar y justificar para todo ese alumnado tan diverso.

Interpretamos, por tanto, la atención a la diversidad de todos y cada uno de los estudiantes como una necesidad para que se haga realidad la calidad educativa para todos. Su consecución plena, de alguna manera, nos parece una utopía. Pero una utopía por la que merece la pena luchar.

Y resulta que, para que desde la realidad podamos acercarnos a ese deseo, conviene tener muy presente y conocer, en detalle pero sin perder la perspectiva global, el estado de la cuestión. Sólo de ese modo, teniendo muy en cuenta estos dos polos -modelo educativo deseado y concreta realidad- y conociendo críticamente todas las posibles iniciativas, ensayando estrategias y evaluando logros, creemos que, poco a poco, podremos contribuir a su realización.

Esa respuesta a la diversidad se hace posible desde un marco normativo-legal y curricular que condiciona la realización del trabajo docente. Al mismo tiempo, la estructura organizativa de los centros también va a permitir o entorpecer el desarrollo de alguna de las medidas de atención a la diversidad. Estos y otros aspectos, tales como la formación inicial y permanente, el apoyo del departamento de orientación, la dotación de profesorado y de recursos didácticos, la colaboración de las familias y, en general, de la sociedad, etc., van a proporcionar las necesarias coordenadas en las que cumplir las funciones y responsabilidades inherentes a la profesión docente para intentar una educación de CALIDAD para TODOS.

En cada situación, por tanto, la innumerable combinación de estos factores, así como la percepción que el profesorado tiene de ellos, proporcionan

las coordenadas concretas en las que se inscriben los procesos de atención a la diversidad.

Sin embargo, parece observarse una cierta evolución en la preocupación sobre dónde poner el acento para atender a la diversidad. Gairín sintetiza, acertadamente en nuestra opinión, esta reciente evolución:

El apoyo a la diversidad en los centros educativos se ha ido desplazando también progresivamente. Inicialmente, la preocupación era la de dotar a los centros de una estructura adecuada, (...) la transformación de estructuras (profesores de apoyo, eliminación de barreras arquitectónicas...) y la sensibilización del personal.

La situación actual comparte, desde mi punto de vista, las preocupaciones anteriores, pero permite, también, vislumbrar la atención a la puesta en marcha de los mecanismos de seguimiento y de mejora (...) (Gairín, 2001: 250-251).

En consecuencia, entendemos que el tratamiento de la diversidad exige replantearse la estructura y funciones de los centros en su totalidad, pasando por una reconceptualización del rol docente. Al mismo tiempo, en sintonía con el desarrollo científico de la Didáctica y la Organización Escolar, interpretamos la mejora de la respuesta a la diversidad, enmarcada en los planes de análisis y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y propuestas de mejora, como manifestación de una cultura evaluadora paulatinamente practicada en los centros unida a las inquietudes por la innovación docente.

Consideramos, por tanto, el tema desde una perspectiva holística que tiene en cuenta a todo el alumnado. Éste puede presentar diferentes manifestaciones en su diversidad, considerada ésta como un continuo que abarca los extremos con todos los matices intermedios en múltiples combinaciones de capacidades, intereses, expectativas, experiencias previas, etc.; por principio, esa diversidad representa una oportunidad de enriquecimiento de la vida educativa de todos.

En línea con esta interpretación, entendemos que **su adecuada atención es, o debe ser, una preocupación nuclear de TODO el profesorado; que afecta a la comunidad educativa en su conjunto y requiere del trabajo docente en colaboración.**

Es más: otro importante aspecto que queremos destacar, relativo al profesorado, es el de que en su trabajo -como en todos los que tienen como finalidad el trato y mejora de la condición humana, como por ejemplo la salud

física y mental, calidad de vida, etc.-, **se ve implicada y comprometida su personalidad total.**

Por eso, al desarrollar nuestros argumentos sobre la respuesta a la diversidad, vamos a tener en cuenta las condiciones o coordenadas ya mencionadas: legales, organizativo-didácticas y curriculares, etc. Pero también vamos a tomar en consideración el ámbito de la personalidad de los docentes; por ejemplo: reflexiones, emociones, sentimientos, creencias, opiniones, etc. que, como se sabe, marcan y tiñen las decisiones y actuaciones profesionales, en un campo en el que las sutiles manifestaciones del comportamiento (gestos, tono de voz, énfasis, atención dispensada, expectativas, etc.) dejan su impronta en el alumnado.

EN RESUMEN: consideramos que, en la respuesta a esta problemática, **además de las conocidas medidas de atención a la diversidad** (de carácter general y específicas), tiene una **decisiva importancia la propia personalidad del docente.**

Éste es, por tanto, el enfoque desde el que abordamos el presente estudio.

2.3.1 IMPORTANCIA DEL ÁMBITO PERSONAL

En sintonía con lo anterior, entendemos que la respuesta a la diversidad depende, sobre todo, del propio personal docente que es quien ha de planificarla y desarrollarla. Con esto no queremos decir que el marco legal carezca de importancia, que la tiene -y mucha-. Ni que el conocimiento y la práctica de todas las posibilidades de atención a la diversidad sean irrelevantes. En modo alguno.

Sin embargo, sí queremos poner de manifiesto que, **para que la práctica de una educación de calidad para todos sea una realidad, el profesorado, en su fuero interno, ha de estar convencido de la bondad de ese principio y decidido a llevarlo a cabo.**

Consideramos que es importante que el profesorado sea consciente de las distintas opciones que se debaten, resumidamente, entre una educación que tiende a ser selectiva y otra que tiende a ser inclusiva/integradora; que sepa identificarlas y conozca sus efectos, para decidir en consecuencia.

Entendemos que es en esa esfera idiosincrásica en la que se combinan los pensamientos, sentimientos y valores, en la que se decide apostar por buscar soluciones al eterno problema de la diversidad o bien, por el contrario, se abandona la empresa por considerarla inabarcable.

La decisión para la actuación es, por tanto, consecuencia de la reflexión personal enfocada sobre asuntos profesionales, en una eterna espiral.

2.3.1.1 REFLEXIÓN

Quizás podamos situar nuestra postura, un poco en la línea de lo que diversos autores (por ejemplo, Elbaz, 1983 y 1991 y Schön, 1983 y 1992) han señalado en relación a la docencia, destacando que en ella tiene una importancia fundamental la visión personal, la reflexión del profesor.

Nos referimos a esa concepción que considera que la **enseñanza es algo más que la mera aplicación de unas técnicas concretas: modelo técnico**. Este modelo de racionalidad técnica ha sido criticado, entre otros, por Schön (1983, 1992); sobre todo, en lo relativo a la pretensión de explicar la competencia profesional de los profesores, de modo exclusivo, por la aplicación de unas técnicas de enseñanza. Este autor reivindica la **reflexión permanente sobre la práctica**:

Subyace en esta particular visión de la reflexión en la acción de los prácticos una concepción constructivista de la realidad con la que se enfrentan, una concepción que nos lleva a considerar al práctico como alguien que construye las situaciones de su práctica (Schön, 1992: 44)

Por consiguiente, ya que estimamos de tan considerable magnitud el reto de la diversidad, reconocemos que la aplicación de unas fórmulas técnicas concretas no basta en absoluto para resolverlo. Parece necesario, pues, que además de disponer de ese conocimiento técnico, se construyan respuestas creativas y personales, fruto de la reflexión, la autonomía, la decisión y el compromiso. Por tanto, aun reconociendo la utilidad del modelo técnico, observamos que no es suficiente y que puede resultar **fecunda la corriente que considera al profesor como profesional reflexivo-creativo, capaz de crear la solución a los problemas**.

En tal sentido, pensamos que, de alguna manera, la primera forma de responder a la diversidad se produce en lo que podríamos llamar el “laboratorio mental o personal” del profesorado; en la dimensión de su pensamiento, afectos y escala axiológica. Entendemos que van a ser los valores, los sentimientos, las creencias, las reflexiones y las teorías personales las que proporcionan la motivación, la fuerza para actuar.

Y resulta que, ante una compleja problemática como es la de la diversidad, se necesita una fuerte y constante motivación para buscar soluciones. Porque no hay fórmulas que, aplicadas de modo aséptico, técnico y racional, resuelvan el problema. Se conocen diferentes medidas de atención a la diversidad generales y específicas, se piensan distintas vías, se ensayan e investigan los efectos de una variedad de ellas; se promulgan leyes y decretos que pretenden resolver el problema; sin embargo, no existe LA SOLUCIÓN. Hay que construirla y ganarla día a día, en el desarrollo de las clases, con la colaboración sopesada y decidida de todos los responsables.

2.3.1.2 AUTONOMÍA

Las decisiones que se toman para abordar esta problemática son, en nuestra opinión, consecuencia de la motivación y, principalmente, de la libertad, de la **autonomía**. Entendemos ésta en el sentido que apunta Camps cuando dice:

...la autonomía es la auténtica libertad moral, esto es, la capacidad de cada uno para decidir como vivir, poner los medios para conseguirlo y evaluar los resultados. La autonomía no es, por tanto, contradictoria con el compromiso con un ideal o causa, los cuales significan siempre una limitación de la libertad, pero una limitación querida y aceptada por el individuo (...) Ahí tenemos la auténtica autonomía moral. La autonomía, así entendida, es inseparable del control de la conducta por parte de la voluntad (Camps, 2002: 336. La negrita es nuestra)

Por tanto es sumamente importante que, desde la motivación y la autonomía profesional y personal, el profesorado decida de qué modo debe y quiere tratar la diversidad.

Y en esa decisión, entendemos, que existe un fuerte componente de compromiso.

2.3.1.3 COMPROMISO

Precisamente, consideramos el **compromiso** como otro de los aspectos de la personalidad de los profesores, especialmente importante en la toma de decisiones y en la práctica docente habitual.

Hopkins y Stern (1996), basándose en los datos obtenidos por la OCDE en un estudio realizado en 1993 en 10 países a los que se pidió que seleccionaran y describieran ejemplos de prácticas de enseñanza de calidad, destacaron algunas **características relevantes del buen profesor**. Pues bien, entre éstas, mencionaron el **compromiso como fuerza motriz**.

A este respecto, nos parece muy revelador el texto siguiente:

El compromiso con su trabajo es la característica que hace posible las demás cualidades. La voluntad de ayudar a sus alumnos conduce a los profesores a buscar métodos de enseñanza más efectivos y adaptados a las posibilidades de sus alumnos, incluso cuando éstos tienen actitudes negativas hacia el estudio (Marchesi y Martín, 1998: 165-166. La negrita es nuestra).

Por último, cabe decir que consideramos que **el compromiso es fruto de la reflexión racional y de la autonomía, pero también de la afectividad**, ya que ésta tiene un importante peso específico en la asunción de compromisos. Entendemos que mantener la responsabilidad inherente a los compromisos para cumplirlos -y atender a la diversidad, requiere un fuerte y sostenido compromiso- se hace más llevadero cuando existen o se generan sentimientos de afecto hacia los alumnos, de agrado hacia la profesión, de buenas expectativas de desarrollo profesional permaneciendo en la docencia de la propia etapa educativa.

En consecuencia, estimamos que desarrollar emociones gratas y saludables con relación a la profesión, es muy conveniente para cumplir los compromisos decididos. Así mismo, pensamos que cultivar la esfera de la afectividad para generar un estado satisfactorio es un buen antídoto contra el estrés profesional, de efectos personales y profesionales tan devastadores.

Pero ocurre que conseguir ese compromiso no depende únicamente de la voluntad del profesorado. A este respecto, nos parece muy interesante la llamada de atención que hace Garanto (1994) cuando dice que es preciso:

Un cambio actitudinal en los profesionales sin olvidarnos que en las actitudes de los profesores también influyen aspectos como el nivel de bienestar profesional, la estabilidad en el puesto de trabajo, la percepción de apoyo externo, la satisfacción de demandas... y ello debe ser tomado en consideración por la administración educativa si desea optimizar los resultados de los programas. Sería necesario en este orden de cosas mimar a los profesionales de la educación ya que sabemos de las angustias en muchos de ellos ante las dificultades con que se encuentran para adaptar su actuación educativa ante la diversidad que sus alumnos presentan (Garanto; 1994: 25)

2.3.1.4 CONCLUSIÓN

Como hemos puesto de manifiesto, en el desarrollo de la docencia consideramos de **primordial importancia la posición personal del profesor: su reflexión, autonomía, compromiso y sentimientos.**

Nos parece que la solución a la problemática de la diversidad, además de requerir aportaciones desde el marco normativo-legal y también de carácter técnico, no es posible sin la consideración de los aspectos cognitivos, afectivos e incluso morales, de la personalidad de los docentes. Entendemos que **es en esa personalidad en la que se genera la primera forma de atención a la diversidad;** bien sea potenciadora de soluciones adaptadas a cada caso o, por el contrario, centrada más en resaltar los impedimentos, confirmando así la autoprofecía de que la respuesta a la diversidad en un contexto inclusivo resulta imposible.

Y esto porque, la aplicación de las mismas medidas puede alcanzar resultados bien distintos, según el enfoque que se dé a estos problemas. Por eso, soluciones que, en principio, pueden ser integradoras, pueden dar lugar a una práctica segregadora de las mismas, según las perciban, interpreten y apliquen.

Como muestra de lo importante que puede llegar a ser la interpretación personal, en lo que atañe a la utilización de las medidas y recursos existentes para tratar la diversidad, nos referiremos a continuación a un interesante artículo de Muñoz y Maruny (1993); en él ponen de manifiesto cómo la utilización de la misma medida o recurso, según quien lo haga, puede atender a finalidades contrapuestas.

En efecto, en este escrito proponen una serie de criterios para alertar al profesorado en el uso de las medidas de atención a la diversidad ya que, según el modo como se apliquen, se puede contribuir a clasificar / marginar / etiquetar / estigmatizar o a promocionar / integrar / desarrollar / educar.

Estos criterios son los siguientes:

- 3 El profesor ha de plantearse la **finalidad** buscada cuando decide una medida o recurso para el alumnado "difícil". ¿Qué se persigue con su utilización?: ¿mantener ocupado en "algo" al alumnado mencionado, mientras los demás trabajan mejor sin esa "carga"?; o por el contrario, ¿se trata de desarrollar capacidades y aprendizajes útiles, con la finalidad de atender sus necesidades educativas, buscando un contexto y unos medios de aprendizaje más adecuados? En resumen, cuál es "la finalidad del

- recurso: ¿custodia o educación promocionadora?" (Muñoz y Maruny, 1993: 12).
- 3 Cabe preguntarse si el recurso o medida en cuestión promueve la **integración / comunicación / cooperación** con sus compañeros o si, por el contrario, contribuye a un **mayor aislamiento / etiquetaje / segregación** del alumnado que lo utiliza. Asimismo habrá que tener en cuenta si el recurso o medida extra o distinto, aumenta la confianza en sí mismo y el equilibrio emocional o denigra la autoestima.
 - 3 Hay que valorar el **grado de articulación** entre el recurso o medida extra y el desarrollo del trabajo ordinario, analizando la continuidad entre los refuerzos, -o cualquier otra medida- y el currículum común.
 - 3 Se ha de tener en cuenta el "grado de **implicación institucional** del centro y del equipo educativo" (Ibídem). Se valora más adecuadamente cuando se ha programado, hecho el seguimiento y evaluado por parte de los equipos docentes correspondientes; al menos cuando representa una actividad periférica, marginal, desarrollada únicamente por el profesorado más especializado, sensibilizado o "sacrificado".
 - 3 Se ha de estimar la **calidad técnica** del recurso y la idoneidad de las actividades para los objetivos educativos y de aprendizaje.
 - 3 Por último, con un **carácter global**, también se ha de plantear el "Nivel de incidencia del recurso específico en el proyecto global de atención a la diversidad" (Ibídem). Este análisis supone averiguar de qué modo esos recursos y medidas específicas originan innovaciones y / o estrategias aplicables a las aulas ordinarias y al centro, en general, en pro de la mejora de la educación de calidad para todo el alumnado.

Aunque el escrito se refiere a estudiantes con graves limitaciones, consideramos que estas alertas, con importantes matices y manifestaciones bien distintas, también son de aplicación para los alumnos con superdotación en contextos integradores y que presenten otras formas de diversidad.

Por tanto, entendemos que no se debe hablar de respuestas "correctas o incorrectas" con un puro carácter técnico, ya que:

son los propios profesores quienes, en relación con su contexto social y educativo y su capacidad de actuación, deben tomar sus propias decisiones, justificarlas en el marco de valores sociales más amplios, contrastarlas respecto a los valores democráticos, y articular, finalmente, una estrategia de actuación lo más coherente posible con dichos valores. (Rué, 1993: 9).

Que el profesorado decida, de modo autónomo y reflexivo qué quiere hacer y diseñe, en colaboración con los demás responsables de la comunidad educativa, formas de llevarlo a cabo, las aplique y evalúe, depende en última instancia de él mismo.

En consecuencia, entendemos que desde la formación y los apoyos que se dispongan en este difícil e importante cometido, se ha de informar a los profesores de todas estas responsabilidades, se ha de formar para poder asumirlas y convertirlas en algo satisfactorio personal y profesionalmente. Para ello se ha de acompañar de las necesarias medidas políticas y sociales de revalorización de la profesión docente, de altas expectativas de desarrollo profesional sin necesidad de salir de la docencia en la propia etapa de Secundaria; en definitiva, se ha de **mimar** a estos profesionales.

2.3.2 ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS PROPICIOS A LA DIVERSIDAD

En este análisis de aspectos que, sin ser propiamente medidas de atención a la diversidad tienen una indudable influencia para que se hagan realidad -como la percepción personal de los profesores-, no podía faltar una referencia a la existencia o necesidad de creación de un determinado ambiente o cultura de centro que haga posible esa respuesta.

En este sentido mencionaremos, únicamente, algunas de las características que estimamos más representativas. Para ello nos hemos inspirado principalmente, además de otros autores (tales como Ainscow, 1995; Parrilla, 1992a y Wang, 1995), en el *Index for inclusion* de Booth y Ainscow (2000), ya que lo consideramos de extraordinario interés. Esta obra ha sido recientemente revisada y adaptada al español por el denominado Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva (Durán y otros, 2002 a)

Los rasgos que entendemos necesarios para llevar a cabo la atención a la diversidad dentro de una estructura integrada son los siguientes:

- Considerar **todas las formas de diversidad** de cada centro como objeto de atención debida; no sólo las deficiencias o determinados tipos de deficiencia, que aportan su correspondiente informe cuando son escolarizados. Es fundamental también asumir la atención a los superdotados, los más creativos, los más limitados, los que desconocen el idioma, los de ambientes marginales, los que tienen problemas de

salud, los que están viviendo situaciones familiares estresantes, los que no quieren ir a clase, etc.

- Considerar la presencia de **alumnos que necesitan más ayuda para aprender** como un **reto** para la mejora de la docencia y no como un impedimento.
- Interpretar la **variedad** de lenguas, etnias, costumbres, capacidades en el centro **como** una fuente **potencialmente enriquecedora** de las oportunidades de educación para todos.
- Reconocer, del mismo modo, el **valor inherente a todo ser humano**. Que se valore a los alumnos por ellos mismos, como personas, no en relación a sus calificaciones o a otros criterios como aspecto físico, inteligencia, estatus familiar, etc.
- En concordancia con el anterior, valorar, atender, estimular y, en definitiva, tener en cuenta al alumnado con **calificaciones más bajas** de **igual** modo que a los que obtienen las **más altas**.
- Reconocer que, en el centro, **todos** tienen o pertenecen a una cultura o culturas, no sólo los miembros de las minorías étnicas.
- Interpretar las **dificultades de aprendizaje** como consecuencia de la **interacción** entre los estudiantes y el contexto de enseñanza; es decir, no se achacan únicamente a la falta de capacidad o esfuerzo de los alumnos. De igual modo, se considera que éstas pueden manifestarse en cualquiera y en cualquier momento. Por eso, **se fomentan las formas de apoyo ordinarias** -que afectan al cien por cien de los estudiantes- frente a las específicas -dirigidas a minorías-, que se utilizan cuando no ha sido suficiente con las primeras.
- Reconocer en sí mismo, que **todo el profesorado**, tiene capacidad y recursos (o sabe cómo desarrollarla y adquirirlos) para **prevenir** las dificultades del alumnado. Al mismo tiempo, muestra una **preocupación constante** por encontrar recursos y apoyos de todo tipo que le permitan organizar y preparar el aprendizaje en el aula. Y todo ello, desde una organización del trabajo docente en colaboración, tratando de conseguir innovaciones o mejoras que faciliten el aprendizaje.

Para terminar la configuración de este contexto es preciso aludir también al **entorno social** en el que se ubica el centro. Porque la creación del ambiente

descrito en la realidad, resultará prácticamente imposible en el seno de una sociedad que claramente actúe en contra de estas propuestas.

Con relación a este tema, nos parece muy ilustrativa la propuesta de Esteve, cuando afirma:

*Ciertamente, nuestro sistema de educación debe dar respuestas educativas a los nuevos problemas sociales, pero también **deben desarrollarse los conceptos de sociedad educadora y de relación escuela-familia para crear una conciencia de responsabilidad compartida*** (Esteve, 2002: 110; la negrita es nuestra)

2.3.3 MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En todo lo expuesto bajo el epígrafe número 2.3, hemos ido resaltando una serie de aspectos -personales y contextuales- que consideramos fundamentales en este complejo proceso de atender a la diversidad. Con ello hemos pretendido perfilar una situación que, marcada por la diversidad de TODO el alumnado, suponga unas claras posibilidades de afrontarla, ya que, en caso contrario, esa misma diversidad representa un claro riesgo de "malestar docente", de angustia, desaliento y desasosiego.

Y esto, como hemos dicho insistentemente, porque entendemos que la totalidad de los alumnos tiene características diferentes, y todos ellos necesitan orientación, educación y enseñanza apropiadas.

En el caso de que no la reciban, el mismo sistema educativo puede convertirse en fuente potencial de fracaso escolar acumulativo. Aunque, evidentemente, no es el único factor generador de fracaso en los estudiantes.

Por eso, con carácter preventivo, se suelen diseñar y aplicar una serie de fórmulas que pueden resultar eficaces para que se produzca un aprendizaje suficiente y satisfactorio en una gran parte del alumnado, deseable en todos, se trata de lo que se denominan medidas generales o de carácter ordinario. Sin embargo, para otros alumnos, por diferentes causas, puede que esas medidas generales, no resulten suficientes o no sean adecuadas y por tanto, requerirán ayudas o recursos complementarios, cambios u otras alternativas; son las llamadas medidas extraordinarias o de carácter específico: potencialmente para todo el que las necesite, en la realidad, previsiblemente, sólo algunos las precisarán.

Todo ello en la línea de superar el enfoque clínico o terapéutico de la atención a la diversidad, porque no se trata, en absoluto, de rehabilitar o recuperar

aspectos deficitarios. Abogamos por un enfoque normalizado e integrado en un flexible sistema educativo ordinario. Coherentemente, entendemos que:

La educación en la diversidad requiere considerar a la totalidad del alumnado, no sólo al alumnado escolarmente "problemático", y plantearse todos los componentes tanto curriculares como organizativos del proyecto educativo de un centro, no sólo los recursos específicamente compensatorios (Muñoz y Maruny, 1993: 13).

En consecuencia, pensamos que, para que la aplicación de las medidas generales y específicas contribuya a la educación de calidad para todos, conviene que se desarrollen en entornos que 'respiren' el aire que hemos apuntado (Punto 2.3.2), con la implicación de profesionales comprometidos que apuesten decididamente por lograrlo.

En relación con este problema, hay que decir que no es reciente ni mucho menos, puesto que con otras denominaciones y variados enfoques, ha sido objeto de reflexión, análisis y propuestas de mejora desde diferentes ópticas: adaptación educativa, educación personalizada, enseñanza individualizada, etc., mucho se ha publicado. El interés sobre el mismo, no obstante, ha aumentado considerablemente, sobre todo en los años noventa y el inicio del siglo XXI; muestra de ello es la copiosa bibliografía que se ha producido y se está produciendo, de la que nosotros nos hacemos eco en la parte correspondiente de nuestro trabajo.

No obstante, sin pretender ser exhaustivos, hemos seleccionado una pequeña muestra de los numerosos Congresos, Seminarios, Números Monográficos, Encuentros, Jornadas, etc. de los que, la atención a la diversidad, ha sido, es y será objeto de interés, como manifestación de la enorme expectativa que genera siempre esta problemática. No pretendemos dar noticia de todos, pero sí hacer una breve referencia de algunos de los que se han producido en estos últimos años:

- La Asociación Aragonesa de Psicopedagogía celebró en 1998 un **Congreso Internacional** bajo el lema: *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*, coordinado por Sipán (1999). Posteriormente también organizaron otro con el siguiente lema *Educar para la diversidad en el siglo XXI*, coordinado también por Sipán (2000). En el segundo se abordan, también, temas de la máxima actualidad: retos que tiene planteados la diversidad, escuelas inclusivas, interculturalismo, propuestas de atención integradas en el currículo ordinario modificado, propuestas para la enseñanza,

educación e investigaciones relacionadas con diferentes necesidades educativas especiales, etc.

- ❑ En 1998, las **XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial** se celebraron en Oviedo con el título de *Educación y Diversidad*, coordinadas por Pérez Pérez (1998).
- ❑ En Mayo de 1999, el Grupo de Investigación HUM 181 de la Junta de Andalucía (Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades de Córdoba y Málaga) organizó un **Seminario Internacional sobre Políticas Contemporáneas de Atención a la Diversidad** con el lema: *Repensar la Educación (Especial) en el Tercer Milenio*, tratando el tema desde muy variadas perspectivas, además de la educativa: política, profesional, iniciativas sociales, ciudad, familias, etc.
- ❑ En diciembre de 1999, el MEC convocó unas jornadas de debate sobre la Educación Secundaria Obligatoria, para que la comunidad educativa manifestara sus opiniones y sugerencias. El MEC (2000), publicó este trabajo con el título: *La Educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*. Algunas de las conclusiones que se alcanzaron, fueron las siguientes: reconocimiento de la extensión de la educación obligatoria como logro indiscutible; especiales dificultades de esta etapa educativa; nuevas exigencias al sistema educativo, vinculadas a la heterogeneidad del alumnado; propuestas de atención a la diversidad que apuntan a un adelanto de la edad de la diversificación, inicio de itinerarios diferentes en el segundo ciclo, posibilidad de que el título de Graduado en Educación Secundaria cuente con una orientación más vinculante, y mención especial de atención a los alumnos superdotados, inmigrantes, con necesidades educativas especiales, etc.
- ❑ La Fundación Canaria ICSE y la entidad delegada de la Universidad Alfonso X el Sabio organizaron en el año 2000 el **Congreso de Atención a la Diversidad**, coordinado por Marchena y Martín Espino (2002); en él se contemplaron variadas consideraciones acerca de la diversidad y ámbitos posibles de afrontarla, bajo el lema *De la integración a una educación para todos. La atención a la diversidad desde la Educación Primaria a la Universidad*.
- ❑ El **Consejo Escolar del Estado** realizó en febrero de 2000 un **Seminario** en Madrid sobre *La atención a la Diversidad. La Escuela Intercultural* en el que figuraron como ponentes Jiménez

Fernández y Bartolomé Pina. Este mismo organismo preparó y llevó a cabo los **XI Encuentros Nacionales de Consejos Escolares Autonómicos y del Consejo Escolar del Estado** celebrados en Pamplona, en mayo de 2000; una de las dos ponencias se basó en una **síntesis de las medidas de atención a la diversidad en las distintas Comunidades Autónomas** (Reparaz y Jaurrieta, 2000), la otra se refirió a la **educación de los inmigrantes** (Esteve, 2000)

- ❑ En 2001, **XXI. Revista de Educación de la Universidad de Huelva**, publicó un número monográfico sobre **Atención a la Diversidad**; sus coordinadoras fueron Córdoba y Moya, y se abordaron diferentes aspectos del tema, complementarios entre sí.
- ❑ En 2002, se celebró en Barcelona la **Conferència Nacional d'Educació**. De modo específico, la Sección III era la que se ocupó de la atención a la diversidad. Su coordinador fue Coll; se alcanzaron unas conclusiones y propuestas de gran interés.
- ❑ La **Revista de Educación del MECD**, en el número 327 correspondiente al primer cuatrimestre del año 2002, ha presentado un completo monográfico, que incluye investigaciones, estudios teóricos, revisión del estado de la cuestión, etc. sobre **Educación Inclusiva**, coordinado por Parrilla. Algunos de los artículos a destacar son los siguientes: *un recorrido por la inclusión educativa española*; análisis de una modalidad de apoyo entre profesores, *Grupos de Apoyo*, como práctica dirigida hacia la inclusión; y estudios de la educación inclusiva en el Reino Unido y en Estados Unidos.
- ❑ **AEDES y la Universidad de Santiago de Compostela** celebraron, del uno al tres de abril de 2002, el VII Congreso Internacional, bajo el título **Exigencias de la diversidad**. Se presentó como un foro de debate abierto a los ámbitos de la Sociología, la Psicología, la Pedagogía, la Medicina, el Derecho, la Arquitectura, las Nuevas Tecnologías, el Turismo, etc. Se pretendió profundizar en la consideración de la diversidad como requerimiento de la condición humana. Presentaron varias comunicaciones que reflejaban estudios sobre la ESO y la diversidad. Por ejemplo, sobre rendimiento escolar y diversidad, sobre trabajo cooperativo como estrategia de atención a la diversidad, sobre evaluación de la docencia y atención a la diversidad, etc.
- ❑ **La Revista de la Sociedad Española de Pedagogía, Bordón**, ha publicado, recientemente, el volumen 54, números 2 y 3,

correspondiente a 2002. Tiene carácter monográfico dedicado a *La atención a la diversidad: Educación de los alumnos más capaces*, coordinado por Jiménez Fernández. Esta publicación refleja una muestra representativa, sumamente interesante, del trabajo en este ámbito, abordado desde la investigación y la práctica educativa, que recoge colaboraciones de diversas Universidades y Comunidades Autónomas. Representa una aportación sistematizada de gran valor en torno a un tema, del que se denuncia su olvido.

- ❑ La Sociedad Española de Pedagogía prepara ya lo que será el **XIII Congreso Nacional de Pedagogía y II Iberoamericano**, que tendrá lugar en Valencia en 2004, bajo el título: *Educación y Multiculturalismo. Identidad y Diversidad*.

Como hemos puesto de manifiesto, esta problemática resulta sumamente compleja, con múltiples manifestaciones de muy variada naturaleza, que genera preocupación y al mismo tiempo numerosas propuestas y enfoques. Se puede afirmar que estamos viviendo una etapa cargada de inquietud, sumamente prolífica, que genera aportaciones de muy variado enfoque, que responde a planteamientos diferentes -tendientes a una mayor o menor inclusión-, pero, que duda cabe, representan valiosas aproximaciones al inabarcable tema de la diversidad.

Desde esta perspectiva abordamos el estudio de las medidas de atención a la diversidad. Únicamente resta decir que, como se ha escrito tanto sobre el tema, para no ser reiterativos, presentamos solamente algunas breves reflexiones al hilo de su descripción.

2.3.3.1 DE CARÁCTER GENERAL

Nos referimos, como es sabido, a que son estas fórmulas las que mejor pueden contribuir a la adaptación de la educación a todo el alumnado. Por consiguiente, las interpretamos como directamente relacionadas con la calidad educativa; además, se producen en el mismo contexto escolar de todos los compañeros, por eso pensamos que es más difícil que impliquen la segregación que, queramoslo o no, acompaña a las medidas extraordinarias. Además, es más fácil que el conjunto del profesorado se vea comprometido en estas medidas y se responsabilice de las mismas.

Y ofrecen, en nuestra opinión, las siguientes **características**:

- a) Incrementan la calidad de la educación;

- b) Son integradoras, respecto al alumnado;
- c) Aglutinan al profesorado en pos de una misma empresa;
- d) Tienen un carácter preventivo del fracaso escolar.

Para su **estudio y análisis reflexivo** nos hemos basado en una abundante bibliografía, de la que mencionamos únicamente algunas aportaciones: Echeita y Martín (1990); Albericio (1991); Dolz y Moltó (1993); Muñoz y Maruny (1993); Oliver (1993); Rué (1993); Bisquerra (1994); Garanto (1994); Mauri y Onrubia (1994); Parcerisa (1994); Tirado y Fernández (1994); Álvarez y Soler (1996); Martín y Mauri (1996); García García (1997, 2002); Morales (1998); Putnam (1998); Casanova (1999b, 2002); Pujolás (2001); y Jiménez Fernández (2002).

Organizamos nuestras reflexiones sobre estas medidas, considerando desde aquéllas que son comunes para todo el país hasta las que son necesarias en el centro y en el aula.

2.3.3.1.1 Desde el propio sistema educativo

Se desprenden directamente de la normativa legal.

Estas medidas ponen las bases para la organización de la respuesta a la diversidad desde el **diseño del currículo oficial**.

Mediante las prescripciones curriculares se presenta a la comunidad educativa lo que el alumnado ha de aprender en cada una de las etapas, ciclos, áreas, bloques de conocimiento, etc. en los que se estructura el sistema educativo y el currículo básico.

Sabemos que el diseño de ese currículo puede hacerse **abierto**, por lo tanto flexible y necesitado de adaptación; o por el contrario, **cerrado**, con un carácter mucho más normativo y que prescribe los aprendizajes concretos que los estudiantes deben alcanzar en cada curso; y entre estos dos polos, caben todos los posibles matices que la administración educativa estime conveniente. La tendencia hacia un currículo abierto o cerrado, en principio, condiciona el posible diseño y aplicación de estas medidas ordinarias.

El **abierto**, o su aproximación, permite, es más, exige la adaptación del currículo oficial a las necesidades y problemática concreta de los centros, de las aulas y del alumnado, explotando las posibilidades que tenga cada contexto. Su realización es más difícil porque exige reflexión compartida, compromiso

colegiado y trabajo en equipo, formación de calidad y poder de decisión; sin embargo, también es más apasionante, más creativo, aunque no exento de riesgos.

El **cerrado**, o su aproximación, proporciona las normas, hay que conocerlas y aplicarlas. Lógicamente, las posibilidades de adaptación de ese currículo a cada realidad quedan muy mermadas; las posibilidades de idear soluciones aplicables a cada caso, también. Las oportunidades de adaptación a la diversidad desde este marco legal, mediante fórmulas de este carácter son mucho más escasas.

En consecuencia, el currículo más proclive a la atención a la diversidad es el que tiende a ser abierto.

2.3.3.1.2 Desde el centro

Además del ambiente diseñado en el punto 3.2, enumeraremos brevemente algunas de las condiciones que consideramos que contribuyen a crear y facilitar la personalización educativa y la respuesta a los problemas que la atención a todos y cada uno precisa.

- a) El **trabajo docente en equipo**, desde todas las posibles vertientes: departamentos, equipos docentes de curso o de ciclo, Comisión de Coordinación Pedagógica, etc. Crear espacios y tiempo para dedicar a este cometido, nos parece importante para permitir analizar, reflexionar y conocer los problemas que atañen al centro. Éstos necesitan la contribución de todos los implicados en la búsqueda de soluciones, tratando de optimizar todas las potencialidades que reconozcan en cada situación.
- b) Esta necesaria **colaboración** intracentro ha de hacerse extensiva a la creación de redes de apoyo **entre centros** que arbitren formas de comunicación y ayuda entre los mismos, para buscar soluciones. Esto puede facilitar, en nuestra opinión, la coordinación de todas las posibles formas de apoyo que se arbitren. En relación con el profesorado de apoyo, hay que tratar de que se preocupe y responsabilice, en general, de todos los estudiantes, que no tenga 'asignados' solamente los alumnos con mayores dificultades. Al mismo tiempo, los demás profesores del centro no deben sentirse eximidos de la responsabilidad de apoyar, sino que deben percibirse, también, corresponsables de este cometido.

- c) Diseño del correspondiente **Proyecto Educativo**. Tras un concienzudo análisis de la realidad, con un buen diagnóstico de necesidades y recursos, es preciso crear un modelo educativo que responda a los valores y fines que se desean para esa comunidad educativa. Al mismo tiempo, se plasmará la estructura organizativa y funciones que hagan viable el acercamiento a los valores educativos propuestos. Entendemos que este proyecto representa una excelente oportunidad de desarrollar valores propicios a la atención a la diversidad desde contextos inclusivos.
- d) **Creación de un ambiente** acogedor, equilibrado, estimulante, exigente, de colaboración, en el que cada componente del centro (sea profesor o alumno) se siente aceptado y reconocido en su valor.
- e) Respecto a los **recursos** para atender a la diversidad, hay que considerar los existentes en el propio centro y en la comunidad local. Mantener una actitud creativa para descubrir las posibilidades de todos los existentes, aunque sean poco habituales o inusuales. Así mismo, hay que considerar todas las posibilidades que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación nos ofrecen.
- f) **Implicar / Responsabilizar** en el desarrollo de los procesos de aprendizaje de TODOS, además de a la totalidad del profesorado, a las familias, empresas, servicios públicos, profesionales, etc. (naturalmente diferenciando los cometidos de cada uno).
- g) Desarrollar **estilos de dirección** de los centros basados en un consolidado, respetado y valorado liderazgo pedagógico.
- h) Crear una filosofía y estructuras (horarios, espacios, etc.) que faciliten la **agrupación flexible** del alumnado, como forma de respuesta a la diversidad (grupos heterogéneos, a veces, homogéneos, trabajo individual, etc.). De igual modo, crear condiciones que faciliten el **trabajo cooperativo** entre el alumnado (tutoría entre iguales, técnicas de aprendizaje cooperativo, etc.).
- i) La organización de la **Orientación** educativa y psicopedagógica facilita al profesorado la formación y los apoyos necesarios para desarrollar una educación y enseñanza de calidad. Esto sin perjuicio del trabajo que directamente desarrolle con los alumnos que requieran una intervención especializada. Al mismo tiempo, consideramos interesante que los informes de evaluación psicopedagógica destaquen también los 'puntos fuertes' de los estudiantes, se centren en aquellas posibilidades de desarrollo y aprendizaje que hayan descubierto;

también nos parece conveniente, que se especifiquen los cambios que podrían introducirse en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los apoyos requeridos para optimizar su aprendizaje en todos los sentidos. Así mismo, es fundamental el apoyo y asesoramiento a los tutores en el ejercicio de la acción tutorial.

2.3.3.1.3 Desde el aula

Entendemos que es capital, tanto la creación de un clima, en el sentido ya apuntado en el centro, como la **programación** de las unidades didácticas, teniendo en cuenta ciertos requisitos, y el desarrollo de una **metodología** de enseñanza, así como un modelo de **evaluación** propicio a la respuesta a la diversidad.

En cuanto a la **programación**, consideramos que conviene tener en cuenta una serie de criterios que permitan individualizar la enseñanza desde su diseño. Por ejemplo, establecer los objetivos y contenidos mínimos en cada unidad didáctica; y esto no quiere decir, en absoluto, que únicamente se planteen estas metas para todos, sometiendo de este modo a aquellos estudiantes de ritmo más rápido o de mayores capacidades a esos mínimos. Todo lo contrario. Se trata de intentar que esas metas las consigan todos en el tiempo establecido. Pero cuando necesiten menos de ese tiempo, es conveniente tener preparados unos objetivos optativos con su correspondiente plan de actividades, que pueden versar sobre el mismo tema pero que implican mayor profundización, abstracción, relación, aplicación o generalización. No obstante, también puede ser conveniente ofrecer un espacio de libertad de decisión sobre enfoque y trabajo a desarrollar con un tema, para el caso de alumnos con altas capacidades, intereses muy definidos y formación de base alcanzada, que podrían considerarse objetivos 'libres'.

La **metodología** de enseñanza, además de reivindicar una variedad en las estrategias de enseñanza y aprendizaje y en los recursos utilizados, con el fin de responder a la variedad de estilos cognitivos, debe hacer compatibles dos formas de trabajo: la enseñanza individualizada y el aprendizaje cooperativo, en el seno de los grupos-aula. Mediante la realización de las actividades en el aula, puede proponerse planes simultáneos que persigan los mismos fines pero de manera diferente; en ese sentido, convendría diferenciar entre aquellas actividades de desarrollo común, es decir para toda el aula y aquellas otras diferenciadas; en estas últimas se podrían plantear actividades de apoyo y refuerzo y de ampliación o desarrollo, en función del grado de consecución de los objetivos a lo largo del proceso de la unidad didáctica.

La **evaluación** habrá de ser concebida, en primer lugar, como un instrumento para conocer en extensión y en profundidad a todos y cada uno de los alumnos, con el fin de averiguar lo más exactamente posible, el punto de partida, las mejores capacidades, las limitaciones de origen, aquello que pueda despertar mayor interés, etc. No con el fin de medir, sino con el de conocer, comprender y proponer las formas de trabajo más adecuadas. Seguidamente, es conveniente otra forma de evaluación: la denominada continua, con un carácter formativo, que pretende descubrir los errores, lagunas, problemas, en el mismo momento en el que se están produciendo, para instaurar formas de enseñanza apropiadas al caso. Por último, hay que mencionar la evaluación que, con carácter integrador y recapitulador, nos ofrece una información sintética respecto al grado de consecución de los objetivos propuestos y el desarrollo de las capacidades que, a su vez, puede servir como forma de organizar el siguiente ciclo de enseñanza adaptado a las diferencias.

2.3.3.2 DE CARÁCTER ESPECÍFICO

Se consideran todas aquellas vías que tienen como finalidad atender las necesidades educativas especiales, sean de la naturaleza que sean o por la razón que fuere. Cuando éstas no pueden atenderse satisfactoriamente mediante las fórmulas generales, se debe recurrir a aquellas más adecuadas al caso.

Por tanto, previamente a la determinación de las medidas extraordinarias, consideramos necesario realizar una **evaluación psicopedagógica** en la que se contemple no sólo el necesario estudio de la personalidad, capacidades, estilos cognitivos, limitaciones, etc, del alumno en cuestión, sino también una valoración de los contextos de aprendizaje, familiares y sociales en los que se desenvuelve la vida del adolescente. Consideramos que, a partir de esa evaluación, se puede estar en condiciones de sopesar los pros y contras de cada una de las posibilidades que la ley contempla y los centros permiten:

- 3 **Refuerzo educativo:** para que si un alumno presenta, ocasionalmente, una dificultad concreta, pueda recibir el apoyo específico del profesorado, durante el tiempo necesario y referido a la disciplina o contenidos que precise. Para que esta medida no se convierta en segregadora, debe modificarse lo menos posible el currículo ordinario y la organización del aula de referencia.
- 3 **Adaptación Curricular:** aunque puede ser significativa o no significativa, entendemos que son las significativas las que se pueden

considerar como medidas extraordinarias. Éstas suponen un **cambio sustancial** en el currículo general que afecta a los objetivos y contenidos, bien por sufrir un enriquecimiento (caso de los superdotados), bien porque sea preciso reducir y transformar algunos de esos objetivos y contenidos tratando de lograr aprendizajes funcionales que permitan la máxima autonomía -en todos los órdenes de la vida- y la participación en sus grupos de referencia. Nos referimos en este último caso a las modificaciones precisas para alumnos con discapacidad.

- 3 **Diversificación Curricular:** representa una modificación importante del currículo, pero sin perder de vista el desarrollo de capacidades de la etapa de Secundaria Obligatoria, con el fin de que el alumno pueda alcanzar la titulación correspondiente. Una de las modificaciones más sustanciales, y que parece tener un efecto beneficioso en los estudiantes, consiste en agrupar varias áreas en ámbitos: el lingüístico-social y el científico-tecnológico, impartándose la correspondiente docencia por un profesor de ámbito y en un grupo especial reducido, de no más de 15 alumnos. No obstante, para no romper la integración con su grupo de referencia, se mantienen algunas clases con su grupo-aula habitual.
- 3 **Optatividad:** consiste en la posibilidad de que el alumnado pueda elegir determinadas materias que no corresponden al currículo común. Es preciso que el centro haga la oferta adecuadamente para que pueda optar en función de sus intereses y necesidades. También de ese modo, por otros caminos, se puede contribuir a que logren los objetivos de la ESO.
- 3 **Itinerarios:** el artículo 26 de la LOCE (2002) establece que, en los cursos tercero y cuarto, se constituirán itinerarios formativos "de idéntico valor académico". Serán dos en tercero: el Tecnológico y el Científico-Humanístico y tres en cuarto: Tecnológico, Científico y Humanístico. Con el fin de orientar a las familias y a los alumnos en la elección de los itinerarios, al finalizar el segundo curso, contarán con el asesoramiento del equipo de orientación, que emitirá un informe "de orientación escolar para cada alumno".
- 3 **Programas de Iniciación Profesional:** el artículo 27 de la LOCE trata sobre ellos. Su duración será de dos cursos y "tendrá una estructura flexible de carácter modular". Están destinados a aquellos alumnos que, cumplidos los 15 años, con la adecuada orientación

educativa y profesional, "opten voluntariamente por no cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos". Se afirma lo siguiente:

La superación de un programa de iniciación profesional dará derecho a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. (LOCE, 2002: Art. 27, Punto 5)

- 3 **Permanencia de dos años más en la educación obligatoria:** aconsejable cuando se prevea el efecto beneficioso en el alumno y aumenten realmente las expectativas de conseguir el título correspondiente. Habrá de tomarse en consideración no sólo el propio sujeto, sino también el nuevo contexto de aula en el que será "repetidor", tratando de que no sea una mera repetición del curso anterior.
- 3 **Duración de dos años menos de la educación obligatoria:** como un modo de acelerar el proceso de aprendizaje, pensado para alumnos con superdotación. La decisión deberá tomarse siempre, una vez hecha la correspondiente evaluación psicopedagógica completa y contando con el nuevo entorno en el que desarrollará sus estudios, manteniendo las condiciones para que se produzca un desarrollo armónico y equilibrado en todas las dimensiones de su personalidad.

Para redactar las consideraciones sintetizadas, hemos consultado, entre otras muchas obras, las siguientes: Ruiz i Bel (1988); Giné y Ruiz (1990); García Vidal (1993); Puigdemívol (1993); Abalo y Bastida (1994); Arroyo y otros (1994); UNESCO (1994 y 1995); Blanchard y Muzás (1995); Muzás y otros (1995); Villa y Thousand (1995); Wang (1995); Blanco (1996); Sánchez Asín (1996); Vélaz de Medrano (1998); y Casanova (2002). También hemos tenido presente la LOGSE (1990) y la LOCE (2002).

2.3.3.3. A MODO DE CONCLUSIÓN

Se puede afirmar que algunas de las medidas de atención a las diferencias individuales incluyen la potenciación del departamento de orientación y sus funciones en los tres niveles ya clásicos: aula-tutoría, centro-departamento de orientación, sector-equipos de orientación psicopedagógica. En cuanto al diseño de medidas curriculares, se explicita la necesidad de contar con el alumnado diverso desde la elaboración de los correspondientes Proyectos Educativos de Centro y Proyectos Curriculares. Así mismo se establecen las Adaptaciones

Curriculares en sus varias modalidades: desde las poco significativas hasta las plenamente significativas, pasando por las adaptaciones de acceso al currículo, así como medidas de enriquecimiento curricular para alumnos bien dotados. Igualmente, se cuenta con la posibilidad de ofertar materias optativas que permitan individualizar, en cierta medida, el currículo común. Para los alumnos que hayan cumplido los 16 años, y no hayan concluido satisfactoriamente la Secundaria Obligatoria, se contempla la posibilidad de cursar determinados Programas de Diversificación Curricular mediante los cuales obtendrían el único título al término de la escolarización obligatoria, el de Graduado en Secundaria.

Medidas curriculares todas ellas que, junto a propuestas organizativas de centro y de aula (apoyos, refuerzos, agrupamientos flexibles, tiempos flexibles, etc.), si se aplicaran REALMENTE en el día a día, permitirían, en nuestra opinión, responder a esa diversidad con actuaciones educativas, tanto comunes como diferenciadas, ajustadas a esas necesidades.

2.4 INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS

Hemos organizado el análisis de los trabajos sobre el tema en **tres partes**. La primera refleja el estado de la cuestión sobre la respuesta educativa a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria; la segunda, sobre la problemática del profesorado de la ESO con relación a la diversidad; y la tercera, recoge una muestra de estudios realizados sobre el tema, pero en la Educación Primaria, ya que fue la primera etapa que tuvo -y tiene- que ir afrontando el reto de la diversidad.

Sin embargo, hasta llegar a la investigación sobre atención a la diversidad en contextos inclusivos, se ha recorrido un arduo camino plagado de dificultades, avances y retrocesos, que todavía necesita ser explorado y en el que aún queda mucho por conseguir.

La comunidad científica aborda, desde diversas perspectivas y con variada metodología, la problemática suscitada por la diversidad, que adquiere mayor trascendencia, si cabe, en la educación obligatoria. Muestra de ello, es la presentación, en forma de artículos, libros, ponencias, comunicaciones, foros de debate, etc. de abundantes trabajos, sobre todo en los últimos años.

Concretamente, desde 1990 hasta el presente, se han producido contribuciones muy interesantes con relación a la respuesta educativa a la

diversidad del alumnado en los dos tramos de la educación obligatoria (Primaria y ESO; y especialmente a partir de 1995, en el relativo a la ESO). Estas aportaciones representan una importante incidencia en el marco conceptual y en la aplicación práctica, ya que están modificando las condiciones de desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, observándose una notable relación entre la investigación, la práctica y la formación permanente del profesorado.

En la revisión efectuada nos hemos encontrado, a la vez que con una abundante muestra de estudios desde la reflexión teórico-práctica, con una muy buena representación de investigaciones, que va progresivamente en aumento y, también, con bastantes experiencias presentadas en Jornadas, Seminarios, Congresos, etc.

Ratificando lo dicho respecto a la investigación en estos ámbitos, estamos convencidos como Jiménez y Vilà (1999b), de que:

quedan todavía muchas contradicciones e incógnitas, socio-culturales y educativas propiamente dichas (teóricas y prácticas), que dificultan una respuesta educativa de calidad a todo el alumnado (Jiménez y Vilà, 1999b: 138).

Nos referiremos, seguidamente, a una muestra limitada de investigaciones que han ido jalonando este camino, al hilo de la conceptualización que se ha realizado en los últimos años.

Distinguimos cuatro hitos:

- 1. Con relación a la investigación en Educación Especial** (Ellis, 1984; y Morris y Blatt, 1989) parece que se ha superado la investigación en la que primaba la búsqueda de criterios para clasificar a los alumnos en diferentes categorías (superdotados, deficientes límites, ligeros, medios, profundos, etc.), bajo la concepción de la inteligencia como un ente estático. Un efecto perverso de la categorización y etiquetaje ha sido la drástica disminución de las expectativas hacia el aprendizaje y el desarrollo de las personas catalogadas como deficientes. Así mismo, se ha derivado, para su apoyo, a los correspondientes especialistas, desvinculándose al profesorado general de la responsabilidad de su educación. Esa responsabilidad del especialista ha solido consistir en diseñar y aplicar programas-tratamiento enfocados a cada caso. Esta intervención ha tenido un fuerte carácter terapéutico, centrada en el desarrollo de algunos conceptos básicos, así como en el logro de habilidades para el autocuidado que les permita, al menos en teoría, el mayor grado de autonomía personal y social de los casos problemáticos. Por lo general, se ha descuidado la enseñanza

de competencias curriculares cercanas a las de sus compañeros de edad sin discapacidad y la preparación para que participen de las oportunidades vitales en condiciones similares a las del resto. A este respecto, el **Informe Warnock** (1978) representa un **punto de inflexión** que permitió establecer un antes y un después de la investigación en Educación Especial, haciéndola más cercana a la investigación educativa general.

2. **Siguiendo esta evolución**, en los **años ochenta**, Mario de Miguel (1986: 62-83) identifica **cinco líneas principales**:

- a) *Relativas al diagnóstico cualitativo*: se trata de evaluar las necesidades funcionales de cada sujeto en relación con su entorno para decidir, entre otras cuestiones, programas individualizados; b) *En torno a las estrategias de integración*: se intenta descubrir sus ventajas e inconvenientes, con un balance global favorable. Algunas investigaciones que responden a este planteamiento son las de Booth (1987); Corman y Gottlieb (1987) y Slavin y Madden (1987); c) *Sobre estrategias de intervención*: centradas, sobre todo, en la investigación sobre los procesos cognitivos implicados en cualquier tarea de aprendizaje, desde el paradigma de procesamiento de la información, aunque al mismo tiempo se reconoce la importancia de las técnicas de modificación de conducta. Algunas de las investigaciones basadas en modelos de procesamiento de la información son las desarrolladas por Campione, Brown y Ferrara (1987) y Das (1990); d) *Sobre dificultades de aprendizaje*; y e) *Sobre Programas*: correspondientes, sobre todo, a la investigación evaluativa.

Relevancia especial merecen los trabajos realizados a partir de la puesta en marcha en España del **Proyecto de Integración Escolar**, en el año 1985. Hemos seleccionado alguno de los más representativos que hemos contemplado como fuentes de nuestro estudio. Y ello debido a que se plantearon analizar el impacto de una innovación, como la integración escolar, en los centros. Son los siguientes:

- **Illán** (1989) publica un interesante estudio -su tesis doctoral- sobre la **integración escolar y los profesores**, desarrollada en la región de Murcia durante el curso 1985/86. Pretendía descubrir la perspectiva que tenían los profesores de la misma, mediante una investigación descriptiva y exploratoria.

En la metodología empleada combinó dos técnicas de recogida de datos: el cuestionario y la entrevista, lo que le permitió un doble análisis: cuantitativo y cualitativo. Al tratar la percepción de los profesores, consideramos que es un **claro antecedente de nuestro estudio** aunque, lógicamente, centrado en lo que era la EGB.

- **Aguilera y otros** (1990) realizaron una investigación evaluativa de tipo longitudinal, promovida por el MEC, que tuvo como objetivo detectar las variables más relevantes intervinientes en el proceso de integración escolar, tras los primeros años de aplicación del *Proyecto de Integración* en España. Pretendían averiguar el modelo más idóneo para una integración más satisfactoria. Trataron de identificar las condiciones que facilitaban o dificultaban el proceso de integración, así como las repercusiones de éste sobre el sistema escolar, los centros y los propios niños. La evaluación tuvo un carácter longitudinal durante los tres primeros cursos (desde 1985/86 hasta 1987/88). Combinaron la metodología cuantitativa y cualitativa, en las distintas fases del proyecto. Entre las conclusiones, destacamos que se pudo observar, que los equipos que adoptaron un consenso general respecto a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales obtuvieron resultados más satisfactorios que los que lo hicieron por mayoría, consiguiendo los primeros una repercusión positiva de impacto en los elementos del sistema escolar.
- **Dueñas** (1991a) presenta, en las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial, un estudio sobre la aceptación de alumnos deficientes integrados en un contexto normalizado. Dicho estudio se ubicaba en el marco de una investigación más amplia centrada en la incidencia de la participación de los padres mediante unos *Programas Conductuales Educativos*; así mismo, pretendió medir la interacción entre alumnos con y sin deficiencia en las aulas, y la predisposición de acogida de los alumnos y profesores (de apoyo, ordinarios y directores) hacia los alumnos con deficiencia. Los instrumentos empleados fueron sociogramas y cuestionarios aplicados en tiempos sucesivos: a principios, mediados y final de curso.

- **Parrilla** (1992a) realiza durante los cursos 1987/88 y 1988/89 una muy bien fundamentada e interesante investigación -su tesis doctoral- basada en un estudio de caso de corte interpretativo, sobre el desarrollo de la integración escolar en un centro público de EGB. Son propósitos clave describir e interpretar la práctica integradora, con objeto de ayudar a los profesores en la mejora de su práctica diaria. Reconoce tres enfoques sobre la integración escolar: basado en el emplazamiento de los alumnos -hipótesis de contacto-, centrado en proyectos de intervención sectorial y, el más completo y cercano al modelo inclusivo, el enfoque institucional. Es desde este último desde el que aborda su investigación. Su publicación es referencia de numerosos estudios, aún en la actualidad.
3. **Más recientemente**, en la década de los noventa, **se confirma esta evolución** (Jiménez y Vilà,1999b). Estos autores reconocen, por un lado, que la investigación sobre integración se orienta más a evaluar las condiciones en las que su aplicación resulta más adecuada y eficaz para satisfacer las necesidades especiales, que a examinar si ésta es o no conveniente. Entienden, no obstante, que en este ámbito de investigación se dan los mismos enfoques que en la investigación educativa general: *positivista, interpretativo y crítico*, aunque con matices propios, apreciando que todos ellos pueden generar interesantes aportaciones. Se comienza a considerar que la integración es un motivo de innovación educativa de los centros y motivo de perfeccionamiento docente, en tanto se pretende atender a la diversidad desde el contexto total y precisa abordar esos cambios con carácter global. Todo esto va a tener unas indudables repercusiones en la práctica. Jiménez y Vilà (1999b: 137-138), también, hacen una revisión de las **principales líneas de investigación**, cuyas características resumidas son las siguientes:

A. Los objetivos de las investigaciones pretenden dar respuesta a la realidad escolar y social.

Valoramos de modo muy especial esta característica por tres razones: a) el realismo que encierra; b) la necesidad de colaboración entre investigadores y profesores, que entraña; y c) la indudable incidencia de la investigación en la mejora de la calidad de la educación.

- B.** De una investigación centrada en el alumnado con necesidades educativas especiales se pasa a otro enfoque en el que **se estudian los condicionantes y factores intervinientes en la acción educativa**, desde un planteamiento holístico.

También estimamos esta propiedad como muy interesante, una vez que se conocen los efectos del contexto global sobre el desarrollo personal y la interacción social; de igual modo, pensamos que este enfoque de la investigación, considera a las personas con discapacidad o en situación de riesgo social como portadoras de potencial enriquecimiento para el grupo, no sólo como posibles receptores de los hipotéticos efectos beneficiosos de la integración.

- C.** En cuanto a la **metodología**, "se produce un aumento progresivo y significativo de los estudios de corte cualitativo, sin que ello suponga el abandono absoluto de investigaciones experimentales". (Jiménez y Vila, 1999b: 137).

De igual modo, entendemos que es necesaria la contribución de los diferentes modelos de investigación, ya que trabajamos en una realidad tan compleja e inaprensible que, para una aproximación científica, precisa de diversos enfoques metodológicos.

- D.** Los estudios tienen un carácter que se podría denominar **localista**, ya que "se focalizan en ciudades, comarcas y Comunidades Autónomas". (Ibídem).

Puede ser una forma de conocer la realidad, menos extensa, pero más profunda, cuyas conclusiones podrían extrapolarse, con las salvedades oportunas, a otras realidades.

A estas consideraciones, añadimos la relevancia especial que, por motivos diferentes, han adquirido, sobre todo en los últimos años, dos ámbitos de estudio. Son los siguientes:

- La investigación sobre la **realidad educativa de los más capaces**. Aportaciones de indudable interés, entre otras, son las siguientes: Pérez y otros (1988); Sánchez Manzano y Sánchez Cuenca (1990); Grau y Prieto (1996); Jiménez Fernández (1997, 2000 y 2002); Labrador y del Valle (1997); Tourón y otros (1998, 1999a y 1999b); Gairín (1999); Pérez (1999); Pérez y Castelo (1999); Heller y otros

(2000); Sánchez Manzano (2000, 2001 y 2002); y Tourón y Reyero (2002).

- La investigación sobre la **realidad multicultural y la educación intercultural**. Algunos de los trabajos sobre este tema son: Díaz-Aguado (1991 y 1995); Bartolomé (1992, 1995, 2000); Shelby (1992); Banks y McGee Banks (1996); Aguado (1997); Aguado y otros (1999); Bartolomé y otras (1999); Díaz-Aguado y otras (1999).

4. **Una manifestación más de que esta evolución no ha terminado, ni debe hacerlo, está representada por los estudios sobre Educación Inclusiva**, con aportaciones, en principio, desde el Reino Unido, Estados Unidos y Australia (Heshusius, 1984, 1986; Villa y Thousand, 1995; Skritk, 1996; Booth y Ainscow, 1998, 2000; Slee, 1999), de una gran trascendencia. En España, también se está produciendo una muy interesante corriente de trabajo bajo estos presupuestos, que comienza a dar sus frutos. Por ejemplo, el número 327 de la *Revista de Educación* del MECD (2002) publica un completo monográfico dedicado a este tema. En su presentación, Parrilla afirma que:

*Todos estos trabajos coinciden en señalar la necesidad de **orientar la educación desde el principio rector de la equidad** y de avanzar y mejorar en el papel y responsabilidad de la escuela en la creación de comunidades democráticas. La escuela para todos, la Educación Inclusiva, es un modelo comprometido, desde la profunda convicción de la igualdad humana, con el reto de hacer compatibles las diferencias en la escuela. (Parrilla, 2002: 7; la negrita es nuestra).*

En este mismo volumen, Susinos hace una excelente revisión de las investigaciones y experiencias educativas en España que responden al modelo inclusivo, tomando como referencia el *Index for Inclusion (2000)* (producto final de un proyecto piloto iniciado en el Reino Unido, extendido a varios países bajo los auspicios de la UNESCO). Este *Index* ha sido, recientemente, revisado y adaptado en España por el grupo denominado Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, pendiente de publicación (Durán y otros, 2002a) y del que la revista *Contextos Educativos*, se hace eco en su último número (Durán y otros, 2002b).

Veamos, a continuación, algunas de las **investigaciones y estudios relativos a nuestro tema**.

Pero antes de proceder a su exposición, es preciso aclarar tres puntos:

- 1) Que, de los numerosos trabajos que hemos consultado para la realización de éste, algunos corresponden a investigaciones en toda regla; otros son estudios de menor calado pero de indudable interés, bien por el tema, la muestra o la metodología empleada; también hemos aprendido de la publicación de experiencias, centradas en el análisis reflexivo de las propias condiciones de desarrollo de la educación, que suelen incluir propuestas de mejora de la práctica cotidiana (es el caso, entre otros, de Durán y Mestres, 1998; Oliver, 1993; Monereo y otros, 2000). Sin embargo, en el extracto que sigue a continuación, omitiremos el análisis de experiencias.
- 2) Que nos referiremos a informes de investigación, antecedentes de nuestro estudio, ya que han sido realizados con anterioridad. Nos han resultado de utilidad para diseñar y fundamentar nuestro trabajo, así como para elaborar y aplicar el cuestionario construido 'ad hoc' y contrastar los resultados. No obstante, también aludiremos a otros que se han desarrollado en paralelo al nuestro y que, lógicamente, no hemos podido considerar como precursores ni apoyo previo; sin embargo, sí haremos referencia a ellos por tres razones: a) porque hemos seguido sus anticipos o avances, a través de la prensa especializada y el acceso a documentos -vía internet-; b) por la autoridad en el tema de quiénes los han llevado a cabo (por ejemplo, Idea, Marchesi y Martín, 2002, De Prada, 2002b, etc.); y c) porque representan una prueba de que el tema sigue de plena actualidad, suscita enorme interés y del que nos queda mucho por aprender.
- 3) Las abundantes fuentes de documentación que hemos analizado ofrecen información de distinta naturaleza; no obstante, con el fin de hacer una presentación relativamente ordenada, hemos adoptado un esquema homogéneo que consta de las siguientes partes: *contenido, metodología y sujetos de investigación*.

2.4.1 SOBRE RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD EN LA ESO

Hemos seleccionado aquellos trabajos que reflejan investigaciones o estudios que tratan sobre atención a la diversidad en contextos integradores o inclusivos. Se han considerado como antecedentes del nuestro, además de los que presentamos a continuación, los relativos a la integración escolar citados anteriormente; sobre todo, los de Illán (1989), Aguilera y otros (1990) y Parrilla (1992a).

Prescindimos, por tanto, de todos aquellos que estudian programas específicos destinados al tratamiento o rehabilitación de necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, sensorial o motórica o a dificultades individuales por el origen étnico y/o sociocultural. De igual modo, tampoco registraremos las investigaciones sobre intervención psicopedagógica específica destinada a alumnos superdotados. En ambos casos, hemos considerado que desbordan nuestros objetivos.

La selección, ordenada cronológicamente, es la siguiente:

Díaz Allué y otros (1997) exponen un interesante trabajo titulado "Orientación en Educación Secundaria. Situación actual y prospectiva". Aunque éste abarca toda la Educación Secundaria, hemos considerado conveniente incluirlo en la presente revisión, por la temática abordada y la metodología de investigación seguida. Consta de una completa fundamentación teórica, un estudio empírico y una reflexión prospectiva. Destacamos algunos aspectos del estudio empírico, ya que consideramos que, de alguna manera, la función tutorial es una forma de atender a la diversidad y, estamos convencidos de que su adecuada y generalizada práctica, implicaría una disminución de los problemas inherentes a la diversidad. Manifestamos nuestro acuerdo con los autores cuando afirman que:

La figura del tutor aparece especialmente realzada -en la normativa emanada de la LOGSE-, se le asignan numerosas funciones orientadoras que no dudamos en calificar de necesarias y fundamentales para una educación no centrada exclusivamente en los aspectos instructivos y dirigidas a atender las diferencias existentes entre los alumnos para lograr el máximo desarrollo de cada uno, en función de sus potencialidades (Díaz Allué y otros, 1997: 41).

- *Contenido:* Estudian, entre otros temas, la valoración de la función tutorial por parte de alumnos de Secundaria y de profesores tutores. Entre las conclusiones obtenidas relativas al profesorado, destacamos la buena valoración de la función de tutor, así como algunos problemas de funcionalidad: escasa preparación recibida para cumplir estas funciones, limitación del tiempo asignado, escasez de recursos, etc.

- *Metodología*: estudio de carácter descriptivo, mediante la elaboración de dos escalas valorativas (una para alumnos y otra para profesores).
- *Sujetos de la investigación*: Respondieron la escala 134 profesores, pertenecientes a diez centros; y 2.456 alumnos, procedentes de veintidos centros de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Pujolàs (1997) aborda el tema de la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en Educación Secundaria Obligatoria en varios trabajos; inicialmente, en 1997, su tesis doctoral; posteriormente, ha publicado otros que desarrollan esta línea de investigación (1999, 2001 y 2002)

- *Contenido*: Ante los problemas suscitados por la diversidad en el aula, con el fin de poder ayudar a los profesores a desarrollar una enseñanza que atienda las necesidades de todos los alumnos, el autor (1999) - profesional de un equipo de asesoramiento psicopedagógico y profesor de Universidad- somete a análisis una alternativa de trabajo basado en el modelo de aprendizaje cooperativo. Como él dice, acerca del modelo experimentado: *pretende ser un "instrumento" para propiciar una mejora de la práctica educativa por parte de aquellos que son unos de sus protagonistas: los profesores.* (Pujolàs, 1999: 89)

Una de las principales conclusiones de este autor, con la que estamos particularmente de acuerdo, pone en primer plano la necesidad del *compromiso docente* para afrontar los problemas, que implica una actitud docente de búsqueda constante de la mejora de la práctica profesional.

- *Metodología*: cualitativa, mediante diseño de investigación-acción, desarrollado con la colaboración entre investigador y profesores.
- *Sujetos de la investigación*: Diversos profesores de Secundaria, de distintas áreas y distintos centros, y el propio investigador.

Canga y Pascual (1998: 687-705), de la Universidad de Oviedo, presentan en las XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial los resultados de su estudio.

- *Contenido*: se plantean evaluar el diseño, desarrollo y evaluación del Programa de Diversificación Curricular (PDC), así como analizar la calidad intrínseca del contenido del PDC y realizar propuestas de mejora relativas a esa vía de respuesta a la diversidad.
- *Metodología*: cuantitativa y cualitativa. Para la obtención de los datos se valen de: cuestionario y análisis de contenido de documentos,

entrevista en profundidad, reflexiones escritas y observación participante. Las variables analizadas nos ofrecen particular interés por el tema de nuestro estudio. Han considerado las siguientes: a) formación del profesorado; b) medidas previas de atención a la diversidad; c) actitudes hacia la atención a la diversidad; d) diseño y desarrollo de los PDC; e) principios pedagógicos, metodológicos y organizativos; f) criterios de evaluación; g) materias optativas; y h) agrupamientos y distribución de espacios.

- *Sujetos de la investigación:* los profesores responsables de los PDC de dos Institutos de Educación Secundaria, que tienen un grupo de Diversificación cada uno.

Aguado y su equipo (1999), realizan una investigación de carácter teórico-práctico, avalada y publicada por el CIDE.

- *Contenido:* parten de la aceptación de un principio básico, que consiste en que la escuela debe atender las diferencias culturales de los alumnos, tanto por razones axiológicas -sociedades que defienden los derechos de igualdad, equidad y participación social-, como educativas -es garantía para alcanzar objetivos educativos esenciales-. Esta investigación trata de delimitar un marco teórico para abordar el tratamiento de la diversidad cultural, así como de identificar modelos educativos y pautas de actuación coherentes con una propuesta de actuación educativa intercultural.
- *Metodología:* combinada. Diseño cuasi-experimental y aproximación etnográfica.
- *Sujetos de la investigación:* son los estudiantes, sus padres y profesores, equipo directivo y otros profesionales, pertenecientes a treinta y dos centros públicos de Primaria y Secundaria Obligatoria, distribuidos por varias Comunidades Autónomas.

Álvarez Teruel (1999) realiza una investigación -su tesis doctoral-, sobre atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria y el departamento de orientación (véase, también, Illán y Álvarez Teruel (1999b)). Consideramos este trabajo de especial relevancia, porque el tema es relativamente similar al nuestro, aunque la muestra y el enfoque son muy diferentes.

- *Contenido:* Se plantea el análisis de la respuesta a la diversidad que desarrollan los centros de Educación Secundaria y, de modo más concreto, la actuación de los departamentos de orientación y del profesorado especialista en Psicología y Pedagogía, desde la

perspectiva de los profesores orientadores. Así mismo, compara la actitud de los profesores y el tratamiento de la diversidad en centros que anticiparon la Reforma y los que no.

- *Metodología*: Combina la metodología cuantitativa y la cualitativa. En una primera fase: encuesta, mediante cuestionario; en una segunda: entrevista en profundidad a un número reducido de profesores orientadores, sometida a análisis de contenido.
- *Sujetos de la investigación*: los profesores orientadores de 48 Institutos de Educación Secundaria.

Díaz-Aguado y otros (1999) obtienen el primer premio nacional de investigación educativa (CIDE), en la edición de 1998, por un trabajo sobre diversidad cultural e igualdad escolar.

- *Contenido*: parten de la consideración de que la escuela debe atender las diferencias culturales de los alumnos, tanto por razones axiológicas, propias de sociedades democráticas (derechos de igualdad, equidad y participación social) como por razones de carácter educativo. Asumen la perspectiva intercultural en educación como enfoque que implica a la sociedad en su conjunto. En coherencia con lo anterior, tratan de analizar el tratamiento educativo dado a las diferencias culturales, para identificar modelos educativos y pautas de actuación y valoración de la efectividad de los mismos. En definitiva, se plantean el diseño de un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales.
- *Metodología*: combinada, mediante diseño cuasi-experimental y aproximación etnográfica.
- *Sujetos de la investigación*: 237 alumnos, 69 padres/madres y 55 profesores de 33 centros de Primaria y Secundaria de ocho Comunidades Autónomas y Ceuta.

Parrilla y Gallego (1999) describen en esta publicación el estado de su trabajo, iniciado en 1996, vinculado a un proyecto de formación y a una investigación con docentes, cuyo desarrollo continúa en la actualidad (Gallego, 2002). Previamente habían presentado, en las XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, un adelanto del desarrollo de este estudio (Parrilla, 1998: 125-144 y Gallego, 1998: 513-526).

- *Contenido*: estudian un modelo de apoyo colaborativo entre profesores, denominado "Grupos de Apoyo entre Profesores" (GAEP), como alternativa a la concepción del apoyo como práctica terapéutica

profesional aislada. Se plantean la descripción, análisis y valoración de la creación, desarrollo e impacto del citado modelo, sobre la base del principio de educación inclusiva que implica una visión comprensiva e integradora de los problemas escolares.

- *Metodología*: enfoque cualitativo, desarrollado a través del estudio de caso; mediante variados instrumentos de recogida de datos, tales como entrevistas, observaciones, autoinformes, documentos, etc.
- *Sujetos de la investigación* : profesores de varios centros de Primaria y Secundaria y equipo promotor del proyecto constituido por asesores de la Universidad de Sevilla, profesores de apoyo y orientadores.

Booth y Ainscow (2000) publican el *Index for Inclusion*, una guía desarrollada inicialmente en el Reino Unido, como resultado de un proyecto de investigación participativa, que se ha extendido a numerosos países como Australia, Brasil, India, Noruega, Portugal, Rumania y Sudáfrica. Recientemente, ha sido traducido y adaptado al español por el grupo denominado "Consortio Universitario para la Educación Inclusiva" (véase Durán y otros, 2002).

- *Contenido*: plantean una guía para generar *culturas, políticas y prácticas* que facilite la creación de *escuelas inclusivas*. Se centran en derribar las dificultades o barreras que impiden o estorban el aprendizaje y la participación de todos los integrantes de la comunidad, sea quien sea el que las experimente. Se consideran dos principios básicos: 1) la diversidad se interpreta como un recurso de enriquecimiento que puede apoyar el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje; 2) se pretende la creación de una cultura de resolución de problemas, extrayendo las posibilidades para aprender allí donde se encuentren, sean o no, las convencionales. El *Index* recomienda seguir un proceso flexible de cinco fases interrelacionadas, para hacer progresar la práctica hacia realizaciones más inclusivas.
- *Metodología*: investigación participativa, en la que se implican los profesionales y los investigadores, con la intención de ejercer un impacto en la reflexión y en la práctica.
- *Sujetos de la investigación*: todos los implicados en los contextos educativos: profesores, alumnos, directores, padres y otros miembros de la comunidad escolar. El proyecto piloto, sobre el que se basa la investigación, se ha realizado en 22 escuelas durante los tres primeros años; posteriormente, se ha distribuido en 26.000 centros de Primaria, Secundaria y Educación Especial.

García Pastor (2000), en esta publicación, presenta el avance de una investigación en equipo dirigida por ella (Proyecto Sevilla), realizada en un IES. Esta investigación forma parte de otra más amplia, diseñada como un estudio "multicaso", que configuran el denominado "Proyecto Andalucía", que permitirá comparar la respuesta a la diversidad en esos casos.

- *Contenido:* Se plantean la descripción y comprensión de los procesos implicados en las prácticas de enseñanza, como consecuencia de la implantación de la Reforma. Pretenden el conocimiento de las estrategias de enseñanza que emplean los profesores, para que, a partir de él, se pueda proponer otras, dirigidas a la mejora de la respuesta a las necesidades de todos los alumnos.
- *Metodología:* fundamentalmente cualitativa; un estudio de caso como microetnografía. Aunque también utilizan una escala a modo de cuestionario. Las técnicas para la recogida y análisis de los datos, en esta fase del trabajo son: análisis de documentos (PEC, ROF, PCC, etc.), inventario de clima organizativo (similar a una escala tipo Likert) y entrevistas. Todo ello sometido a la triangulación de datos.
- *Sujetos de la investigación:* los componentes del IES estudiado, en el que están escolarizados 1.400 alumnos -de ESO y FP-, con una plantilla de 90 profesores.

Gómez Torres y Navarro Montaña (2001) presentan en las XVIII Jornadas de Universidad y Educación Especial la tercera fase del Proyecto Sevilla, bajo el sugerente título: *¿Se responde a la diversidad en las clases de ESO?* Constituye una parte de los resultados obtenidos en una investigación en curso, enfocada al análisis de las prácticas de enseñanza en la ESO.

- *Contenido:* se plantean una mayor comprensión del fenómeno de estudio y la búsqueda de soluciones. Entre las conclusiones que obtienen, merece la pena destacar dos: a) una de las mayores preocupaciones de los profesores se refiere al control del ritmo de trabajo de los alumnos, muy relacionada con las cuestiones relativas al orden y disciplina en las clases; b) clima de confianza logrado en la relación entre profesores y alumnos, reconociendo ese ambiente como una *"base fundamental para incrementar las relaciones de interdependencia positiva incorporando nuevas estrategias (de autocontrol, de mediación, etc.). El ánimo y la ayuda son prácticas comunes ..., así como, las ideas sobre el respeto a los demás y, aunque con menor intensidad, el respeto a las diferencias. Esto es una base importante para empezar a responder a la diversidad."* (pág. 302).

- *Metodología*: cualitativa; estudio microetnográfico en las aulas.
- *Sujetos de la investigación*: la unidad de observación es el aula. Las aulas estudiadas son aquellas en las que los profesores respondieron afirmativamente a la solicitud para participar en este estudio. Concretamente, son las siguientes: de 1º y 3º de la ESO; las clases en las que se impartían Inglés, Lengua, Ciencias y Matemáticas.

Miñambres y Boix (2001), estudian la opinión del profesorado de Secundaria sobre las Unidades de Adecuación Curricular (UACs), que son una de las estrategias legales de la Generalitat de Cataluña, para la atención a la diversidad. Presentan este trabajo en las XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial.

- *Contenido*: pretenden averiguar la opinión del profesorado de Secundaria sobre la normativa legal catalana y si, su pensamiento, concuerda con su modo de actuar. En cuanto a la primera, se observa, favorable; sin embargo, respecto a su implicación en su puesta en práctica, el número de los que afirman su favorable disposición, es insignificante. Para la interpretación de los resultados, toma como referencia los modelos de atención a la diversidad: el selectivo y el integrador, como también hacemos en nuestro trabajo; sus resultados indican una praxis diaria cercana al modelo selectivo. Así mismo, nos parecen muy interesantes las propuestas que hacen en pro de la práctica de un modelo más integrador.
- *Metodología*: encuesta, a través de cuestionario.
- *Sujetos de la investigación* : los profesores de 3 Institutos de Educación Secundaria y de 2 centros concertados de Lleida.

Álvarez Rojo y otros (2002) realizan un estudio descriptivo de la situación actual de la atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria de la provincia de Sevilla.

- *Contenido*: se plantean, además de otros temas, el conocimiento de las actuaciones desarrolladas en los centros estudiados en relación a la atención a la diversidad y el conocimiento de las opiniones y actitudes del profesorado en relación a la misma. Averiguan que la adaptación curricular y el refuerzo educativo, son las dos medidas que los profesores declaran que se llevan a cabo con más frecuencia en sus centros y en las que más participan. Atribuyen la mayor importancia de estas medidas a la adaptación curricular y la que menos a la optatividad curricular. Con relación a las opiniones y actitudes del profesorado,

ponen de manifiesto, entre otras, la necesidad de motivar al profesorado y de favorecer cauces para su coordinación, así como una adecuada organización de la acción tutorial.

- *Metodología*: encuesta, con utilización de cuestionario como instrumento.
- *Sujetos de la investigación*: 146 profesores de centros de Secundaria de Sevilla y provincia.

González Muñoz (2002), en el *Informe Educativo 2002*, dedicado a la calidad del sistema educativo, presenta un estudio que, sin ser propiamente una investigación, nos parece de indudable interés para nuestro trabajo por el tema que aborda y las conclusiones que obtiene.

- *Contenido* : se trata de un análisis sobre algunos aspectos de la realidad práctica, para descubrir de qué manera la LOGSE permite dar respuesta a la diversidad desde la comprensividad. Analiza, entre otros aspectos, cómo se está llevando a la práctica la posibilidad de cerrar el currículo en cada centro, la modificación de la metodología de enseñanza, la organización de grupos de refuerzo, la evaluación, etc., como medidas de respuesta a la diversidad, y concluye que son escasos los departamentos de profesores que así lo hacen. Sin embargo, también pone de manifiesto la evolución que, aunque lenta, es claramente positiva, como atestiguan las valoraciones de los inspectores de la Comunidad de Madrid; sobre todo, en lo relativo a la acción tutorial y a los programas de diversificación curricular. Entre otras conclusiones, destaca que muchos de los planteamientos que hace la ley son viables, "pero que requieren formación del profesorado, tiempo y apoyos" (pág. 186).
- *Metodología*: análisis descriptivo mediante observación y evaluación de lo que ocurre en los centros y aulas; también se recurre a los datos obtenidos en informes de supervisión, propios de la Inspección Técnica de Educación. El conocimiento de lo que ocurre en el interior de las aulas, lo obtiene la autora, como inspectora, por medios indirectos (lectura de programaciones, visita ordinaria al aula, visitas con motivo de distintas evaluaciones del profesorado, etc.).
- *Sujetos del estudio*: los profesores de los centros de Educación Secundaria (IES y centros concertados) de la Comunidad de Madrid.

Pérez Gómez y Sola (2003) publican un informe sobre una investigación realizada por varios autores, en tres fases, bajo el título *Desarrollo del currículo y factores de calidad en la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía* .

- *Contenido*: abordan el diagnóstico pormenorizado de la situación referida al desarrollo del currículum en la ESO e identificación de los principales problemas que condicionan la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta etapa. Entre los problemas identificados, destaca como el principal, el relativo a la complejidad y dificultad de hacer compatible un currículo comprensivo con la diversidad que se genera en las aulas. En el análisis de las adaptaciones y diversificaciones curriculares, se observa que no ha habido claridad de ideas ni propuestas por parte de la Administración, ni prácticas ejemplificadoras y que se ha derivado hacia prácticas de clasificación y de discriminación, en lugar de utilizarlas como atención a la diversidad. Lo mismo ha ocurrido con las optativas, que se han convertido en un mecanismo de homogeneización de grupos.
- *Metodología*: combinada. En la primera fase, utilizan cuestionarios y entrevistas semiestructuradas para la obtención de datos. En la segunda, tratan de profundizar en el diagnóstico mediante estudios de caso, durante los que fueron entrevistados profesores y estudiantes. En la tercera, se avanzó en la identificación de las claves, mediante un foro de debate sobre comprensividad y educación obligatoria.
- *Sujetos de la investigación*: se aplicó el cuestionario y se realizaron las entrevistas semiestructuradas a 1.773 estudiantes, 948 profesores, 1.045 familias y 59 equipos directivos. También se efectuaron ocho estudios de caso, entrevistando a 108 profesores y 99 estudiantes.

2.4.2 SOBRE EL PROFESORADO DE LA ESO Y DIVERSIDAD

González Muñoz y otros (1995) realizan una investigación, publicada por el CIDE, sobre evaluación del profesorado de Educación Secundaria, centrada en el análisis de la práctica docente del profesorado, durante los cursos 1990-91 y 1991-92. La enfocan desde una óptica formativa y de apoyo, y no como mera fiscalización.

- *Contenido:* tratan del diagnóstico de las características de la acción docente y su eficacia. En primer lugar, realizan un estudio comparativo del tema en los países de la Comunidad Europea; en segundo, intentan el conocimiento de las tendencias y perfiles de este profesorado en Madrid; y en tercer lugar, proponen un modelo de evaluación de profesores aplicable a la situación española. Entre las conclusiones, destacamos el excelente autoconcepto en su labor profesional, actitud poco crítica consigo mismos, tienden a atribuir las causas de todos los problemas del Sistema Educativo a instancias externas a sí mismos; de igual modo, se observan pocas diferencias en sus opiniones; son sólo diferencias de matices en la escala de medida.
- *Metodología:* para el estudio comparativo, se ha utilizado el análisis de contenido. Para conocer las tendencias y perfiles, se ha seguido la metodología de encuesta y el cuestionario como instrumento.
- *Sujetos de la investigación:* muestra representativa de profesores de Enseñanzas Medias (Bachillerato y Formación Profesional) de Madrid y provincia.

El Departamento de Currículum e Innovación Educativa de la Universidad de Murcia inicia, hace más de una década, el trabajo con la utilización de un modelo para el análisis y el apoyo del desarrollo de la innovación educativa. Concretamente, el Modelo Basado en los Intereses de los Profesores: Concerns Based Adoption Model (*C.B.A.M.*), originario de Estados Unidos, con relación a determinados programas de Innovación. Entre estos programas consideran el desarrollo de la respuesta a la diversidad en Secundaria. En este contexto se sitúa la investigación a la que aludimos, seguidamente. **Rodríguez López** (véase García Nadal e Illán, 1997) realiza una investigación -su tesis doctoral-, basada en el modelo *C.B.A.M.*

- *Contenido:* se plantea el análisis de las perspectivas y preocupaciones de los profesores de Educación Secundaria con relación a la integración. El citado modelo permite abarcar dos características, que nos parecen especialmente interesantes: una, la necesidad de comprender el punto de vista de los participantes en el proceso de innovación (y el de integración es un proceso de innovación); otra, que el foco de intervención para facilitar el cambio deseado, deben ser los individuos, las innovaciones y el contexto.
- *Metodología:* sobre la base del citado modelo, elabora un "inventario de preocupaciones" de los profesores, que se desarrolla como un cuestionario.

- *Sujetos de la investigación:* Los profesores de diversos centros; 171 de la región de Murcia y 75 de la provincia de Ciudad Real.

Forteza realiza una investigación -su tesis doctoral (1998)- de tema similar al nuestro, aunque tratado con diferente metodología. Nos referiremos, a continuación, a uno de los artículos publicados como consecuencia de ese trabajo, que nos resulta especialmente interesante (1999a) ya que, según ella misma afirma, es una investigación con los docentes, no sobre ellos; trata de que los implicados hagan oír su voz.

- *Contenido:* intenta la comprensión de qué ocurre en la práctica, cuando los profesores deben atender a un alumnado heterogéneo, qué problemas tienen, así como la reflexión sobre qué se puede hacer para mejorar. Entre los resultados obtenidos, destacamos los siguientes: a) opinión favorable a la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años, aunque reconocen las dificultades que entraña la comprensividad; b) claras diferencias en los profesores de distintas áreas, respecto a la percepción sobre la diversidad: algunos tienen asumido como algo habitual, la ayuda necesaria a todos y cada uno de los alumnos (por ejemplo, Educación Física), otros identifican la diversidad con alumnos problemáticos (el caso de Física y Química, Lengua Castellana y Literatura); c) entre las alternativas más viables para atender a la diversidad, reconocen: el refuerzo, la repetición de curso y los Programas de Diversificación Curricular (PDC); sin embargo, no se plantean cambiar el modelo organizativo del centro, ni mejorar la coordinación docente, ni se sienten responsables de las Adaptaciones Curriculares ni de los PDC, y atribuyen su competencia al departamento de orientación; d) se reconoce un cierto avance, en el Instituto, hacia prácticas integradoras, aunque queda bastante por lograr en cuanto a grupos de aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, autorregulación del aprendizaje; y e) se detecta un claro malestar con la Administración que, en su opinión, no promueve las condiciones favorables para la mejora de la enseñanza y representa una fuente de problemas como supresión de plazas, aumento de número de alumnos por aula, recortes económicos, falta de apoyo, etc. No obstante la compleja problemática, se considera que esas dificultades no eximen a los docentes de su responsabilidad. Criterio y conclusión que abierta y decididamente compartimos.
- *Metodología:* cualitativa, mediante técnicas de observación (inmersión en las situaciones cotidianas del aula durante tiempo prolongado, para observar las acciones de los implicados).

- *Sujetos de la investigación*: los docentes de distintos departamentos didácticos de un Instituto de Educación Secundaria.

Del informe del CIDE, *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España* (Grañeras y otros, 1998), destacamos la investigación coordinada por **Gonzalo y Misol** (véase Grañeras y otros, 1998: 78-80). La razón es porque se plantean el análisis de las necesidades formativas de los profesores a la luz de la situación educativa de alumnos de 8 a 18 años, inmersos en contextos socioeconómicos de marginación. Pretenden, por tanto, elaborar un programa de formación específica para los profesores que trabajan en estos contextos de marginación y someterlo a estudio, desde un enfoque global con una perspectiva integradora e interdisciplinar. No disponemos de datos suficientes para seguir el esquema que nos habíamos propuesto.

Verger (1998) presenta en las XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial un estudio sobre el profesorado de ESO y los alumnos con necesidades educativas especiales.

- *Contenido*: se ocupa del concepto y valoración de la atención a la diversidad, por parte del profesorado de Secundaria; las ventajas que reconocen y las medidas que se toman para adaptar la respuesta educativa a las diferentes necesidades; y las opiniones en torno al Programa de Diversificación Curricular y al Programa de Integración. Todo ello con la intención de incentivar la reflexión y los cambios organizativos para mejorar su práctica.
- *Metodología*: Únicamente menciona la entrevista a los profesores, sin aportar otros datos.
- *Sujetos de la investigación*: todos los profesores de dos Institutos de Educación Secundaria de Palma de Mallorca: entre 98 y 100 de cada centro.

García Llamas (1999) realiza una investigación sobre necesidades formativas del profesorado no universitario.

- *Contenido*: se plantea, además de otras cuestiones, el análisis y valoración de la formación así como la propuesta de una serie de recomendaciones para abordar su formación global. Entre las prioridades de formación que concluye, destacan algunas especialmente relacionadas con nuestro tema. Son las siguientes: tutoría (sobre todo en Secundaria); orientación al alumno en lo académico, personal y profesional con ayuda del psicopedagogo; elaboración de proyectos educativos y curriculares centrados en el

contexto; así como formación para la evaluación y el trabajo en equipo.

- *Metodología*: de tipo descriptivo y correlacional. Como instrumento para la obtención de datos utiliza el cuestionario.
- *Sujetos de la investigación*: 1238 profesores de Primaria y Secundaria, de Castilla y León, Castilla-La Mancha, Madrid y Andalucía.

Arnaiz y otros (1999-2000) presentan un estudio desarrollado en el marco del Proyecto Unesco, "Necesidades Educativas Especiales", dirigido por Ainscow (1995), con el título *Evaluación del cambio de actitud del profesorado tras su participación en un programa de atención a la diversidad*.

- *Contenido*: Se plantean la finalidad de averiguar si, como consecuencia de un programa de formación, se produce un cambio de actitudes hacia la diversidad en el profesorado. Este programa insiste en la aplicación de cinco estrategias que facilitan el aprendizaje del profesorado: a) aprendizaje activo; b) negociación de objetivos; c) demostración práctica y retroalimentación; d) evaluación continua; y e) apoyo. Los resultados, en términos generales, ponen de manifiesto el efecto beneficioso de la participación del profesorado en la experiencia de formación; en general, ha supuesto un cambio de actitud positivo.
- *Metodología*: diseño cuasi-experimental pretest-postest. Utilizan como instrumento el "Cuestionario sobre Actitud del profesor hacia el proceso de Enseñanza-Aprendizaje"
- *Sujetos de la investigación* Los profesores de un centro de Primaria y de otro de Secundaria.

Carrión y otros (2000), en el contexto de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial, presentan el estado de opinión del profesorado con relación a la intervención psicopedagógica en el área de necesidades educativas especiales. Este trabajo representa una parte de un amplio estudio de encuesta acerca de variados temas relacionados con la diversidad.

- *Contenido*: se plantean la identificación de la opinión de los profesores sobre el tema citado. Los resultados obtenidos indican una insuficiente valoración del asesoramiento psicopedagógico dirigido al profesorado, y de la intervención psicopedagógica sobre el alumnado con necesidades educativas especiales.
- *Metodología*: encuesta, mediante cuestionario como instrumento; así mismo, utilizan la entrevista en profundidad.

- *Sujetos de la investigación*: un total de 222 profesores que han respondido al cuestionario, así como un grupo de docentes, orientadores e inspectora (12 en total) que han sido sometidos a una entrevista en profundidad. Los docentes, de la provincia de Almería, pertenecían a Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de Secundaria Obligatoria.

De la Fuente (2000) presenta en el contexto de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial un estudio titulado "La atención a la diversidad en Secundaria. Una asignatura pendiente".

- *Contenido*: pretende la valoración del grado de conocimiento que los profesores tienen acerca del concepto de "Nivel de competencia curricular" y otros afines; así mismo, se propone proporcionar a los docentes, un "feed-back" sobre los resultados; de igual modo, se plantea elaborar un modelo-base que le sirva al profesorado para conocer el nivel de competencia curricular de sus alumnos. La autora observa, en cuanto a los resultados, una disparidad de opiniones que indica, según su criterio, un elevado grado de desconocimiento del concepto y/o de sus implicaciones pedagógicas.
- *Metodología*: encuesta, mediante cuestionario
- *Sujetos de la investigación*: un conjunto de 102 profesores de Educación Secundaria, con docencia en distintos ciclos, modalidades y áreas, que respondieron el cuestionario, del total de 202 que habían sido entregados. Pertenecían a cinco Institutos de Educación Secundaria de una provincia de Castilla y León.

Torres González (2001), presenta en las XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial una investigación desarrollada en centros de Secundaria de la provincia de Jaén.

- *Contenido*: se propone analizar las necesidades de formación manifestadas por los profesores. Como consecuencia del análisis, se establece un conjunto de implicaciones sobre las estrategias a tomar para mejorar la formación permanente.
- *Metodología*: encuesta, mediante cuestionario elaborado al efecto. Los datos se complementaron con los recogidos en una segunda fase a través de grupos de discusión y debate de los profesores y de expertos en formación y atención a la diversidad

- *Sujetos de la investigación*: seleccionó a 100 profesores de centros de Secundaria, públicos y privados, mediante un muestreo ponderado en función de una serie de criterios (tipo de centro, edad, sexo, experiencia, etc.). Respondieron 87 docentes.

Díaz (2002) estudia cómo afrontan en Secundaria, el profesor generalista (profesor tutor) y el especialista (profesor de apoyo), el reto de ofrecer una respuesta adecuada a las necesidades de todos los alumnos.

- *Contenido*: analiza las diferencias existentes en las perspectivas de estos dos tipos de profesores y en su manera de llevar a cabo la atención a la diversidad. Encuentra que la tutora, a pesar de considerar la atención a la diversidad como algo viable y necesario, no muestra una actitud de aceptación total, y es partidaria de una inclusión parcial. El profesor de apoyo asume que los alumnos con necesidades educativas especiales son competencia suya y que debe atenderlos en el aula de apoyo; también opina que ha de cambiar, entre otras cosas, la mentalidad y las actitudes de toda la comunidad, si se quiere conseguir una escuela inclusiva.
- *Metodología*: estudio de caso, utilizando entrevista semiestructurada.
- *Sujetos de la investigación*: dos profesores de un centro; una tutora de 2º de ESO y un profesor de apoyo de Jaén.

De Prada (2002b), en el contexto de una investigación más amplia, estudia la opinión del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, sobre las medidas más efectivas en el propio centro, para atender educativamente a todos los alumnos.

- *Contenido*: aborda la valoración de la sensibilidad de los profesores y su posición, ante el complicado y difícil tema de la diversidad, así como la detección de la opinión de los docentes sobre la adecuación de algunas medidas de atención a la diversidad (de tipo organizativo, curricular, académico y metodológico) y, también, el conocimiento de la opinión sobre las medidas más idóneas a desarrollar. De los resultados obtenidos, destacamos los siguientes: existe una considerable diversidad en las aulas; los profesores reconocen que esa diversidad exige una enseñanza adaptada y manifiestan también que influye negativamente en el rendimiento de los alumnos; reivindican la disminución del número de alumnos por aula; las medidas organizativas (sobre todo, grupos de apoyo para materias instrumentales y grupos homogéneos por capacidades) son

consideradas las más adecuadas para ofrecer una enseñanza adaptada a las diferencias individuales.

- *Metodología:* encuesta, con la utilización del cuestionario como instrumento.
- *Sujetos de la investigación:* 318 profesores de Educación Secundaria Obligatoria y miembros de los equipos directivos de Madrid Capital.

El Instituto IDEA, Marchesi y Martín (2002) publican una investigación sobre evaluación de la Educación Secundaria, en la que analizan y combinan numerosas variables en un intento de ofrecer una "fotografía" global de la ESO.

- *Contenido:* tratan de la identificación del pensamiento de los profesores, de lo que aprenden los alumnos, las valoraciones que hacen los padres, cómo han cambiado a lo largo del tiempo y que factores influyen en los datos obtenidos. Analizan el contexto sociocultural, los recursos disponibles, los procesos de la escuela y del aula, así como las valoraciones de los distintos sectores de la comunidad educativa. En definitiva, realizan una evaluación de los centros docentes con objeto de ofrecerles a cada uno, una información relevante y contextualizada, mediante la que puedan comparar sus resultados con los de centros de contexto similar. A partir de esa información, se considera que cada centro está en disposición de desarrollar programas de cambio, fundamentados y realistas. De los resultados obtenidos, únicamente destacamos algunos aspectos de la valoración efectuada por los profesores, con relación a nuestro tema; entre los positivos, la presencia de los orientadores en los centros resulta muy bien valorada, así como la posibilidad de que los centros tengan oportunidad de ejercer su autonomía; entre los negativos, destaca el rechazo de la comprensividad en la Secundaria Obligatoria, el desánimo de los profesores, la falta de interés de los alumnos para estudiar y las mayores dificultades de los centros ubicados en contextos socioculturales desfavorecidos.
- *Metodología:* combinada, cuantitativa y cualitativa. Diseñan un modelo multinivel de evaluación para comprender mejor el funcionamiento de cada escuela. Realizan evaluación externa, (cuantitativa) acompañada de la evaluación interna de cada centro (cualitativa). Utilizan cuestionario y entrevistas.
- *Sujetos de la investigación:* más de 1.000 profesores, 13.000 padres y otros tantos alumnos de 31 centros de Secundaria.

Para terminar esta revisión de estudios sobre el tema, nos referiremos a las conclusiones que expone **Sánchez Palomino** (1999) en las XVI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. Coincidimos con él, en cuanto consideramos que la atención a la diversidad en la ESO representa grandes desafíos para todas las instancias implicadas: administración educativa, Universidad y los propios docentes.

Así mismo, compartimos sus criterios cuando señala la necesidad de:

- a) acentuar la importancia de las competencias docentes para responder a la diversidad, desde la formación inicial y permanente;
- b) transformar el discurso teórico en propuestas prácticas de atención a la diversidad;
- c) participar activamente en este cometido, de forma coordinada con todos los profesionales que intervienen; y
- d) aumentar las experiencias de innovación e intercambio de las mismas. A ellas añadimos la necesidad de investigar sobre tales propuestas de actuación.

2.4.3 ESTUDIOS SOBRE LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Consideramos conveniente hacer una **breve referencia a investigaciones** realizadas en **Educación Primaria por tres razones**: a) esta etapa comparte con la ESO la obligatoriedad; b) el Programa de Integración se inició en 1985 con la escolarización de los niños con discapacidad en Primaria, aumentando así la diversidad en las aulas; y c) la afluencia de hijos de inmigrantes, con la consiguiente escolarización, fenómeno social en aumento, pero iniciado ya hace años en Primaria. Éstos son los argumentos que, en nuestra opinión, justifican la atención que dedicamos a estos trabajos.

Exponemos, a continuación, unas breves referencias sobre los mismos.

Acerca de la respuesta a la diversidad:

Díaz-Aguado y colaboradores (1991) se plantean elaborar un modelo de intervención socio-educativa para favorecer la adaptación escolar de alumnos con desventaja en contextos inter-étnicos, desde los primeros cursos.

Muñoz Sedano (1993) analiza, en el marco de la educación intercultural, la atención educativa a los niños gitanos, abarcando cinco perspectivas. Propone,

entre otros aspectos de interés, diseñar intervenciones educativas que puedan favorecer la integración ya que, reconoce, la mera convivencia no basta para evitar o eliminar los prejuicios.

Bartolomé y su equipo (1994), se proponen conocer la población infantil inmigrante escolarizada en Primaria (provincia de Barcelona) y comprender las relaciones educativas que se establecen. Para ello realizan un doble análisis, cuantitativo y cualitativo. Los profesores suelen interpretar la diferencia cultural como "déficit".

Merino y su equipo (1994) se plantean, entre otros, los objetivos de identificar y definir los principios básicos de una atención educativa al alumnado de origen inmigrante escolarizado en EGB e identificar sus necesidades educativas.

Soriano (1996) trata de describir la situación de los alumnos inmigrantes africanos, sus problemas específicos, relaciones con sus compañeros españoles, profesorado, con la propia escuela y estudio, así como detectar el modelo de respuesta (asimilacionista, compensatoria, correctiva, multicultural o intercultural).

Callejo de la Vega (1996) lleva a cabo una investigación para elaborar un programa de apoyo destinado a alumnos de ambientes marginados (de edades comprendidas entre 10 y 14 años) de un barrio periférico de Madrid. Emplea una metodología de investigación-acción.

Almazán y otros (1997), presentan su trabajo en las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial; pretenden diseñar distintos modelos de intervención curricular para los alumnos con necesidades educativas especiales, proponer sugerencias para la formación inicial y permanente de los maestros así como mejorar el grado de interrelación entre los tres ámbitos de intervención en Orientación (Equipo Técnico de Orientación Educativa de Zona, Departamento de Orientación y Tutoría).

Arnaiz y de Haro (1997) en el informe presentado en la XXII Reunión Científica Anual de AEDES, *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*, coordinan la reflexión y valoración sistemática de diferentes investigadores (Ainscow, Arnaiz, Escudero, García Pastor, Illán, Parrilla, Zabalza, etc.). Se constatan logros y limitaciones y se proponen líneas de acción futura para seguir construyendo una escuela comprensiva y diversa.

Arnaiz y de Haro (1999a) desarrollan una experiencia / investigación, basada en los principios de la escuela inclusiva; se plantean conocer un centro de Primaria a través de las interpretaciones de sus protagonistas, en una

investigación abierta, interpretativa y democrática, centrada en los problemas de los profesores, destinada no sólo a comprender su funcionamiento, sino también a mejorar la práctica.

Las mismas autoras (1999b), en este mismo foro, presentan otra comunicación que se inscribe en un proyecto de investigación destinado a analizar y valorar la respuesta educativa que se ofrece en todos los centros de Primaria de la Región de Murcia en los que están escolarizados alumnos de otras culturas y etnias (sobre todo del Magreb).

Así mismo, estos investigadores realizan una investigación (2001) con el título *Análisis de la realidad educativa desde una perspectiva intercultural*, que presentan en las XVIII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Pretenden la descripción, el análisis y valoración de la forma y el tipo de respuesta educativa a la diversidad sociocultural que se ofrece; utilizan metodología cualitativa.

Oliver (2003) publica *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad*, que es la primera parte de su tesis doctoral. Estudia las prácticas diarias que los docentes desarrollan en su enseñanza para atender a todos y cada uno de sus alumnos; así mismo, pone de manifiesto los pensamientos, las creencias y las actitudes que subyacen a sus comportamientos y se hacen explícitos los dilemas entre el pensamiento y la acción de los profesores; utiliza un diseño descriptivo, en el que se combinan la metodología cuantitativa y la cualitativa.

Acerca del profesorado:

Mora (1989) estudia las actitudes del profesorado en Educación Compensatoria y Especial, así como la influencia de las habilidades docentes en los progresos de los alumnos sometidos a programas de entrenamiento cognitivo. Utiliza la grabación en vídeo de clases de 5º y 6º de EGB en E. Compensatoria y E. Especial y elabora un instrumento para medir las actitudes de los profesores. (Véase también Egido y otras: *CIDE. 1983-93. Diez años de investigación*).

García Cabero (1991) se plantea: a) estudiar las variables que afectan a las actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia la integración; y b) mejorar esas actitudes. Diseño experimental en dos fases, pretest-postest. En la primera fase se forman tres grupos experimentales y uno de control. En la segunda fase hay cinco grupos experimentales y uno de control. Los resultados confirman la eficacia de los métodos empleados para modificar actitudes.

Salazar y su equipo (1997), realizan una investigación sobre comprensividad y diversificación, en una escuela multicultural. Se centran en dos

aspectos que consideran necesarios para conseguirlo: a) formación del profesorado y b) volver a pensar los recursos y materiales. Utilizan un modelo de investigación etnográfico basado en la observación participante.

Pérez Pérez, Pascual Sevillano y Álvarez García (1998), realizan un estudio en Asturias con alumnos de Magisterio, presentado en las XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Se trata de un proyecto que originariamente se ha desarrollado con la colaboración de algunos países de los continentes Europeo, Asiático y Americano, aunque con desigual vinculación y desconocida representatividad: Bolivia, Jordania, República Checa, etc. Entre las actividades básicas del proyecto figura la de organizar e implementar actividades de investigación sobre formación de docentes y educación multicultural / intercultural. El instrumento básico de investigación, un cuestionario, ha sido diseñado y desarrollado en la Oficina de la Unesco en Ginebra. El contenido básico de las actividades inherentes a este proyecto son, entre otras, las siguientes: a) analizar las concepciones de los futuros maestros sobre otras culturas, racismo, etc. y sus concepciones acerca de la educación multicultural / intercultural, usando como instrumento el cuestionario aludido; y b) analizar e identificar experiencias exitosas en la formación de docentes para la educación multicultural / intercultural.

Aleman, Herrera y Mesa (1999) presentan un estudio sobre actitudes hacia la integración escolar en la formación inicial del maestro. Con objeto de descubrir cuáles son esas actitudes y qué demandas formativas manifiestan los alumnos de 3º de las especialidades de Educación Especial y de Audición y Lenguaje utilizan dos tipos de cuestionarios.

3.1 INTRODUCCIÓN

En esta parte del trabajo abordamos la descripción de la problemática experimentada por el profesorado de La Rioja que imparte Educación Secundaria Obligatoria, ante la diversidad del alumnado. Lo hemos realizado mediante un estudio de campo, por el método de encuesta y cuestionario como instrumento, para determinar la interpretación personal, que efectúan los profesores, de aspectos significativos de esta temática. Además de reflejar las opiniones del conjunto de los docentes, procederemos a analizar las diferencias existentes como consecuencia de algunas características personales, profesionales, tipo de centro, etc., con el fin de establecer si existen o no relaciones entre la percepción de esta problemática y las circunstancias de desarrollo de su docencia.

En este estudio nos planteamos, por tanto, conocer lo más ampliamente posible, dentro de los lógicos límites exigidos para su viabilidad, la opinión del profesorado de esta etapa, al respecto. Por ello, el propósito fundamental que nos guía consiste en describir su percepción.

Así mismo, hemos pretendido elaborar un instrumento 'ad hoc' válido y fiable para tomar el pulso del personal docente ante esta compleja realidad.

Veamos, a continuación, el planteamiento de la investigación.

3.2 IDENTIFICACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una etapa del sistema educativo que, desde su diseño y progresiva puesta en marcha, ha suscitado y, probablemente suscitará en los próximos años, un considerable grado de preocupación e interés. Polariza la atención de políticos, profesores, investigadores y demás profesionales de la educación, al mismo tiempo que incumbe a las familias y en la que se va implicando la sociedad en general. Máxime, en determinados momentos en los que parece exacerbarse este interés puesto de manifiesto en la polémica y el debate en el mundo de la educación, así como en ámbitos políticos y sociales, que se origina cuando se modifica una ley, cuyas repercusiones se proyectan en el futuro de la sociedad, al que nadie debe sentirse ajeno.

Así pues, desde que la LOGSE (1990) estructuró esta nueva etapa educativa, que supuso, entre otras innovaciones, el alargamiento de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, con un diseño de las enseñanzas básicamente comprensivo, se han ido produciendo una serie de efectos tanto en la sociedad como en la institución escolar.

Una de las consecuencias de mayor calado, tiene que ver con el drástico cambio de perfil de los estudiantes a los que se dirige la Educación Secundaria. La ESO aglutina a tres colectivos de adolescentes que, en el sistema educativo anterior (1970), seguían caminos bien diferenciados desde los 14 años (BUP, FP I y los que no cursaban más estudios). Así pues, los que continuaban BUP, habían sufrido algún grado de selección y tenían expectativas académicas, al menos en teoría, de estudios superiores; un pequeño porcentaje decidía elegir libremente FP I, ya que la mayoría lo hacía por no tener otra opción, al no haber obtenido el Graduado Escolar; y el resto, quedaba a la espera de incorporarse al mundo del trabajo, cuando cumpliera 16 años.

Ante este panorama, la ESO se dirige a que se haga realidad el derecho a la educación de todos los adolescentes. Estudios a los que se reconoce un doble carácter: terminal y propedéutico. Por tanto, la triple finalidad de la ESO (preparatoria para Bachillerato o para los Ciclos Formativos de Grado Medio o para que se incorporen directamente al mercado de trabajo), así como las exigencias de una compleja sociedad marcada por la globalización, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la disponibilidad de tiempo libre y el vertiginoso cambio en todos los ámbitos de la vida, demandan de estos

estudios un enfoque y tratamiento que **asegure la calidad de la enseñanza para todo el alumnado**.

Precisamente, esta **obligatoriedad** provoca, entre otras, una importante transformación en los centros de Educación Secundaria. Se trata de la **diversidad entre la población estudiantil**.

Son numerosos los factores que contribuyen a ese 'variopinto paisaje' que, entre el alumnado, observamos en esos centros de enseñanza. Alumnos desmotivados que viven su escolarización obligatoria como una imposición más que como el ejercicio de un derecho ('objetores escolares') junto a compañeros que sí tienen expectativas de estudios superiores; otros, que presentan necesidades educativas especiales asociadas a diferentes minusvalías o a superdotación; adolescentes pertenecientes a variadas minorías étnicas y/o culturales; otros, provenientes de ambientes socioculturales y económicos deprivados, etc.

Tal pluralidad puede ser interpretada por los profesores como motivo de enriquecimiento cultural y humano de los grupos de los que son miembros integrantes. Pero también puede ser considerada como un factor que, lejos de favorecer el desarrollo de la educación del conjunto de los alumnos, limite o, en ocasiones, desborde las posibilidades de atención del profesorado y, por tanto, se convierta en grave dificultad o, en el peor de los casos, en menoscabo de esa misma educación. Y, entre ambas interpretaciones, una gran cantidad de matices que ponen de manifiesto la complejidad del problema que nos ocupa.

Y, precisamente, éste es el 'campo de trabajo' del profesorado. Por eso nos interesa conocer, desde la perspectiva de los docentes, cuáles son las dimensiones de la problemática con relación a la diversidad.

Es indudable, por tanto, que la docencia en contextos educativos plurales representa mayor complejidad y dificultad para los profesores, que aquellos relativamente homogéneos. Es posible que se agudicen problemas ya existentes, que tengan que enfrentarse a demandas desconocidas, que se cuestionen los fines de la educación a la luz de los recursos, apoyos y formación con los que cuentan; en definitiva, se ven abocados a una situación que les demanda una respuesta adaptada a las nuevas exigencias educativas. Y todo esto en un contexto social exigente y crítico con el trabajo de los profesores. Todo un reto profesional.

Llegados a este punto nos preguntamos: ¿cómo viven los profesores estas transformaciones? ¿Cómo perciben los diferentes aspectos del problema? ¿Qué es lo que les preocupa? ¿Qué dificultades experimentan? ¿Qué asesoramiento y

apoyos reciben? ¿Cómo valoran las respuestas posibles para atender a la diversidad?...

Para complicar aun más la situación, nos encontramos con que el profesorado que imparte su docencia en la ESO no responde a un único perfil profesional. En un mismo centro trabajan profesores con diferente formación y titulación, pertenecientes a distintos colectivos docentes.

Por tanto, nos proponemos como **finalidad conocer la problemática** experimentada por el profesorado de La Rioja, **con relación a la diversidad del alumnado de ESO.**

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, planteamos, a continuación, el tema de estudio.

3.2.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.

Con este trabajo intentamos responder a dos tipos de cuestiones:

- Uno, que se refiere a la percepción que tienen los profesores de la problemática de la diversidad.
- Otro, que trata de identificar la existencia de posibles relaciones entre variables investigadas.

A. Percepción de la problemática de la diversidad

1. ¿Cómo perciben los profesores de Secundaria la comprensividad en la ESO?

La pregunta abarca los siguientes aspectos:

- 3 *Consideraciones sobre la enseñanza comprensiva hasta los 16 años* (consecuencias para los estudiantes; curso y edad apropiados para iniciar itinerarios diferentes).

2. ¿Cómo perciben la diversidad en la ESO?

- 3 *Interpretación de la diversidad del alumnado* (a qué estudiantes se refiere; finalidades de la atención a la diversidad; responsables; sentimientos, creencias o estados de ánimo; opinión general sobre alumnos con discapacidad).

3. ¿Cómo valoran las posibilidades de responder a la diversidad?

- 3 *Valoración global de la importancia de una serie de medidas* (atención individualizada en aula ordinaria; en aula de apoyo; grupos flexibles; homogéneos; desdoblamientos; orientación individualizada; etc.).
- 3 *Valoración de la importancia de medidas comunes u ordinarias* (documentos de planificación de centro y de aula; criterios tenidos en cuenta en la programación y desarrollo de las clases; la práctica de la evaluación; materias optativas).
- 3 *Percepción de las medidas de carácter específico* (Adaptaciones Curriculares Individuales y Programas de Diversificación Curricular)
- 3 *Percepción de la propia capacidad de respuesta a la diversidad* (según diferentes condiciones de trabajo).

4. ¿Qué dificultades encuentran en la respuesta educativa a la diversidad?

- 3 *Importancia de las dificultades contextuales* (excesivo número de alumnos/aula; muchos grupos; aulas con demasiados alumnos problemáticos; insuficientes especialistas; horario rígido; etc.).
- 3 *Valoración de las dificultades con determinados perfiles de alumnos/grupos* (graves problemas de conducta; desconocen idioma; minorías étnicas; ambientes marginales; etc.).

5. ¿Cómo valoran los apoyos recibidos para afrontar los problemas derivados de la diversidad?

- 3 *Valoración del apoyo proporcionado por distintos órganos, institucionales y personales* (compañeros; tutores; equipo docente; profesores de apoyo; etc.).
- 3 *Percepción de la importancia del departamento de orientación como apoyo* (en la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje de todos los alumnos; en la prevención, detección y tratamiento de problemas del alumnado; etc.).

6. ¿Cómo valoran la formación psicopedagógica recibida para adaptar la educación y enseñanza a la diversidad y qué necesidades manifiestan al respecto?

- 3 *Valoración de la formación recibida* (durante la carrera; antes de trabajar y formación continua).

- 3 *Descripción de necesidades* (estrategias de enseñanza/aprendizaje para adaptar la enseñanza común a las diferencias; Adaptaciones Curriculares; programas específicos, tales como Diversificación Curricular, Prediversificación, Compensatoria, etc.; estrategias de organización de centro; etc.)

7. ¿Qué valoración global manifiestan sobre la problemática de la diversidad?

Sobre aspectos que abarcan el conjunto de factores que tienen incidencia en el tratamiento de la diversidad.

B. Relaciones entre variables investigadas

Es interesante el estudio de las posibles relaciones entre las variables analizadas, por eso nos planteamos averiguar también:

¿Existe alguna relación entre la percepción de esta problemática por parte de los docentes y las condiciones de desarrollo de su trabajo?

Entre estas condiciones, hemos considerado algunas de índole profesional y otras de carácter personal, como se verá más adelante. Entre las primeras cabe mencionar, el colectivo docente, la situación administrativa, si ejerce funciones de tutoría, etc. Entre las segundas, la edad y el sexo.

3.3 DIMENSIONES FUNDAMENTALES

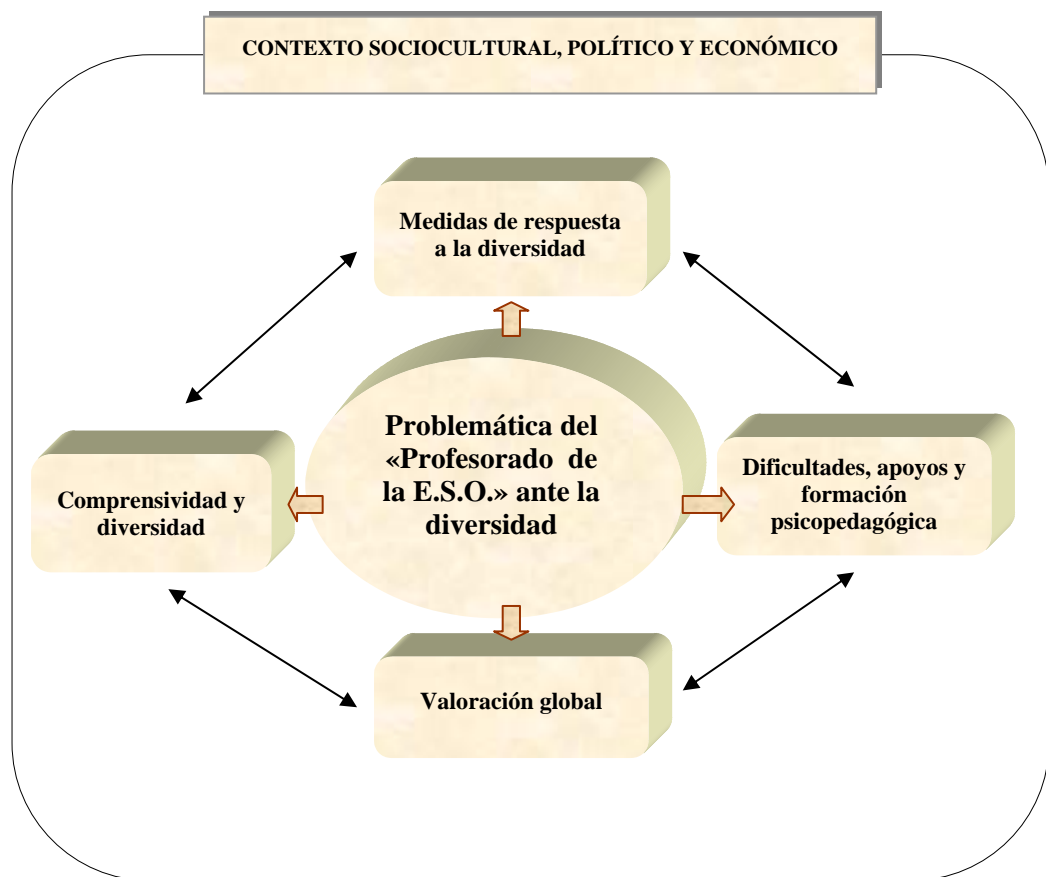
Antes de enunciarlas, tres consideraciones:

- ❑ *Primera:* el tema objeto de estudio es amplio, complejo, controvertido, con gran cantidad de matices y, además, en la misma persona, puede darse el confrontamiento entre lo que desearía hacer - según su pensamiento pedagógico-didáctico- y lo que realmente cree que puede llevar a cabo en el desarrollo cotidiano de su trabajo. Lógicamente, sus interpretaciones se inscriben en un contexto sociocultural, político y económico determinado.
- ❑ *Segunda:* el núcleo de la investigación versa sobre la percepción de la diversidad y las posibilidades de abordarla. Por tanto, dedicaremos a estos temas la mayor atención.

- ❑ *Tercera:* para conocer del modo más completo posible esta problemática, necesitamos saber, también, qué dificultades experimentan y con qué apoyos y formación psicopedagógica cuentan, tal como lo perciben los profesores.

En consecuencia, estructuramos nuestro trabajo en torno a los siguientes grandes núcleos:

- Comprensividad y diversidad en la ESO.
- Respuesta a la diversidad.
- Dificultades, apoyos y formación psicopedagógica.
- Valoración global.



A continuación, el esquema conceptual nº 5: representa la estructura básica de este trabajo.

Esquema conceptual nº 5. El profesorado de la ESO ante la diversidad: grandes núcleos de estudio

Estos núcleos los hemos desarrollado mediante el estudio de una serie de **DIMENSIONES** que tratan de dar respuesta a las cuestiones planteadas en la formulación del problema.

Son las siguientes:

A) Percepción de la comprensividad en la ESO: una forma de aproximación a la problemática de la diversidad consiste en averiguar qué opinión mantienen acerca de algunas de las consecuencias del carácter comprensivo de la Secundaria Obligatoria. Es evidente que la comprensividad en esta etapa ha ocasionado un aumento extraordinario de la diversidad de estudiantes, no sólo en los centros, sino en el seno de los grupos-aula, cuyas consecuencias son valoradas de modo bien distinto entre los profesores. Algunos estudios tratan de relacionar comprensividad y calidad de la educación para los estudiantes (por ejemplo: Aula Paideia, 1994; García Garrido, 1998; International Association for the Evaluation of Educational Achievement -IEA-, citado por Marchesi y Martín, 1998; Levin, 1999; Marchesi y Martín, 1998), al mismo tiempo que se pone de manifiesto la necesidad de evitar que la diferencia se convierta en desigualdad de oportunidades, sobre todo para los menos favorecidos. Tema especialmente polémico cuando recientemente se ha aprobado una ley que modifica este carácter de los estudios de la ESO al adelantar la edad de inicio de itinerarios.

Los **indicadores** que hemos seleccionado son:

a.1 Opiniones sobre consecuencias de la enseñanza comprensiva hasta los 16 años:

a.1.1 Garantía de igualdad de oportunidades para todos los jóvenes

a.1.2 Perjuicio para los más capaces

a.1.3 Conveniente para que aprendan a convivir en una sociedad democrática

a.1.4 Desciende el nivel académico del conjunto de estudiantes

a.1.5 Así se evitan riesgos de elección prematura de estudios/profesiones

a.2 Conveniencia de iniciar itinerarios diferentes:

a.2.1 Curso: Primero, Segundo, Tercero, Cuarto

a.2.2 Edad: Doce, Trece, Catorce, Quince, Dieciseis

B) Percepción de la diversidad: ésta puede ser objeto de interpretación diferente. Basándonos en la revisión de estudios (véase punto 3.5.2.2 Variables dependientes. Apartado B) Percepción de la diversidad), consideramos tres posibles tendencias, que responden a otros tantos enfoques. Se trata de los siguientes:

- ❑ **Selectivo:** en él, el alumno diverso es el problemático, el considerado 'de integración'; la atención a la diversidad se destina a este tipo de alumnos y son responsabilidad preferente de profesores especialistas.
- ❑ **Compensador:** considera como diversos a los que tienen determinadas carencias y limitaciones que, mediante la atención a la diversidad, habrá que tratar y compensar. Este modelo mantiene la creencia de que existe el alumno 'normal' y el 'diverso', aquel que destaca 'por encima o por debajo' de la media.
- ❑ **Integrador / Inclusivo / Promotor de desarrollo:** la diversidad es interpretada como característica inherente al ser humano, aunque se reconoce que en alguno, se manifiesta de modo específico, por variadas causas y/o circunstancias y requerirá tratamiento educativo adecuado. Por tanto, lo que se necesita es educación integral de calidad para todos y su responsabilidad es competencia de todos los profesionales.

En esta dimensión, por tanto, además de analizar los aspectos mencionados, que podríamos entender como referidos a la realidad externa de los profesores, cabe incluir alguna referencia a la subjetividad de los profesores. Esta referencia a lo más personal, la planteamos en forma de sentimientos, creencias pedagógicas o estados de ánimo generados en torno a la diversidad, resaltando los valores que ésta puede representar para aprender a ser y a convivir.

Por último, también incluimos en este estudio de la percepción de la diversidad, la opinión general que suscitan los alumnos con discapacidad integrados en centros de Secundaria, al entender, la minusvalía, como una de las manifestaciones específicas de la diversidad.

Los **indicadores** que hemos seleccionado son:

b.1 Estudiantes a los que se refiere la diversidad:

b.1.1 De modo general, a todos y cada uno

b.1.2 Sólo a los de 'integración'

b.1.3 Únicamente a los que destacan 'por encima' o 'por debajo' de la media

b.1.4 De modo específico, a algunos (minorías, con deficiencias, etc.)

b.2 Finalidades de la atención a la diversidad:

b.2.1 Potenciar desarrollo máximo de todos y cada uno

b.2.2 Compensar desigualdades y limitaciones de algunos

b.2.3 Recuperar a los suspensos

b.3 Responsables de la atención a la diversidad:

b.3.1 Solamente el profesorado

b.3.2 Exclusivamente los tutores

b.3.3 Únicamente el Departamento de Orientación

b.3.4 Sólo los profesores especialistas (PTs, etc)

b.3.5 Todos, trabajando en equipo

b.4 Sentimientos, creencias o estados de ánimo experimentados ante la diversidad:

b.4.1 Creencia: representa excelente oportunidad para que los jóvenes aprendan y respeten el valor de todo ser humano

b.4.2 Estado de ánimo: deseo de trabajar con grupos heterogéneos, a condición de que sean más reducidos y se disponga de apoyos suficientes

b.4.3 Creencia: aunque sea más duro, merece la pena el esfuerzo

b.4.4 Sentimiento: muy gratificante conseguir que aprendan los de más dificultades

b.4.5 Estado de ánimo: sentirse preparado y formado ante la diversidad

b.4.6 Creencia: considerarse competente, si cuenta con el asesoramiento del Departamento de Orientación

b.4.7 Sentimiento: agrado de que los jóvenes, en un medio plural, aprendan a cooperar, a dar y pedir ayuda.

b.5 Opinión sobre los alumnos con discapacidad, integrados en los centros:

b.5.1 Realmente son tenidos en cuenta en el desarrollo de la vida del centro.

b.5.2 La convivencia con estos alumnos 'humaniza' a los demás estudiantes

b.5.3 Representan para el profesorado un grave problema

b.5.4 La integración es beneficiosa para ellos mismos.

Los indicadores de esta dimensión, junto a los de la siguiente, son aspectos clave de este estudio.

C) Valoración de las posibilidades de respuesta educativa:

La diversidad exige soluciones para abordarla. Éstas pueden ser de muy variada naturaleza y, en su **análisis global**, hemos tenido en cuenta las más representativas: desde aquellas que propician una respuesta educativa en contextos integradores a otras que suponen respuestas más segregadoras o selectivas, pasando por otras que, dependiendo del modo como se apliquen, tienden más hacia un marco u otro. Consideramos necesario valorar, también, algunas fórmulas de carácter extraordinario. Dedicamos a estos aspectos globales toda una serie de indicadores.

Desde otra perspectiva, pero también en esta dimensión, nos proponemos analizar todo lo referente a las medidas comunes o de carácter general de que se dispone en los centros, al menos en teoría, para hacer frente a la heterogeneidad del alumnado. Así, estudiamos, desde la importancia atribuida a los documentos de planificación de centro y aula hasta el carácter de las materias optativas, tal como se diseñan y desarrollan en el propio centro, pasando por la consideración de la propia práctica de los profesores acerca de cómo programan, desarrollan las clases cotidianas y practican la evaluación. Todo esto como forma de coadyuvar en la respuesta a la diversidad.

Así mismo, consideramos conveniente la referencia a la subjetividad de los profesores respecto a su propia capacidad para atender a la diversidad: en qué condiciones creen que pueden o no.

Para completar la percepción de estas posibles soluciones, no pueden faltar las consideraciones acerca de las Adaptaciones Curriculares Individuales y los Programas de Diversificación Curricular, fórmulas de carácter extraordinario.

Los **indicadores** que hemos seleccionado son:

c.1 Apreciación global de una serie de medidas:

- c.1.1** Atención individualizada en aula ordinaria
 - c.1.2** Atención individualizada en aula de apoyo
 - c.1.3** Grupos flexibles, según trabajo del alumnado
 - c.1.4** Grupos-clase homogéneos
 - c.1.5** Desdoblamientos de grupo para refuerzo
 - c.1.6** Práctica de la la orientación individualizada para todo el alumnado
 - c.1.7** Trabajo docente en equipo
 - c.1.8** Oferta de Optativas adecuadas a intereses y necesidades del alumnado
 - c.1.9** Oferta de Opcionales con vistas al Bachillerato
 - c.1.10** Repetición de curso
 - c.1.11** Adaptaciones Curriculares individuales
 - c.1.12** Programas de Diversificación Curricular
 - c.1.13** Programas de Prediversificación
 - c.1.14** Programas de Educación Compensatoria
 - c.1.15** Programas de Garantía Social
- c.2** Análisis de medidas comunes o de carácter ordinario:
- c.2.1** Valoración importancia documentos planificación de centro y aula
 - c.2.1.1** PEC y Reglamento de Régimen Interno
 - c.2.1.2** Proyecto Curricular y Plan de Acción Tutorial
 - c.2.1.3** Plan de Orientación Académica y Profesional
 - c.2.1.4** Programaciones Didácticas de Departamento
 - c.2.1.5** Programación General Anual de Centro
 - c.2.1.6** Programaciones de Aula.
 - c.2.2** Consideración de la propia práctica acerca de la programación y desarrollo habitual de las clases, para responder a la diversidad.

Intentar:

- c.2.2.1** Que las clases resulten apropiadas para todos
 - c.2.2.2** Que estén bien prefijados objetivos y contenidos mínimos
 - c.2.2.3** Que las actividades de enseñanza/aprendizaje sean variadas
 - c.2.2.4** Utilizar recursos diversos para diferentes estilos aprendizaje
 - c.2.2.5** Crear ambiente de colaboración, aplicando técnicas grupales y trabajo cooperativo
 - c.2.2.6** Fomentar el estudio independiente o trabajo personal
 - c.2.2.7** Realizar tareas de refuerzo con los que tienen dificultades, mientras los demás amplían/profundizan de forma autónoma
 - c.2.2.8** Al inicio de los temas, averiguar qué conocimientos previos tienen los estudiantes para ajustarlos a su realidad
 - c.2.2.9** Durante el desarrollo de los temas, evaluar a los alumnos para ajustar la enseñanza al aprendizaje de todos
 - c.2.2.10** Coordinar el propio trabajo con los demás profesionales
- c.2.3** Consideración de la propia práctica acerca de la evaluación
- c.2.3.1** Me sirve para valorar el progreso individual de cada uno
 - c.2.3.2** Me ayuda a conocer sus posibilidades académicas, etc.
 - c.2.3.3** Me sirve para individualizar la enseñanza
 - c.2.3.4** A partir evaluación preparo actividades refuerzo/ampliación
 - c.2.3.5** Mediante evaluación, contribuyo emitir 'Consejo Orientador'

c.2.3.6 Al comenzar el curso, suelo consultar historial de cada uno de mis alumnos para conocerlos mejor

c.2.4 Opiniones sobre las Optativas del propio centro

c.2.4.1 Responden a los intereses y necesidades del alumnado

c.2.4.2 Sirven para impartir enseñanzas de recuperación

c.2.4.3 Sirven para impartir contenidos de ampliación

c.2.4.4 Se 'quita' tiempo a materias más importantes

c.2.4.5 Contribuyen a desarrollar capacidades generales de la etapa

c.2.4.6 Sirven para mejorar posibilidades orientación del alumnado

c.2.4.7 Sirven para preparar, unos para Bachillerato y otros a FP

c.2.4.8 La administración restringe la oferta posible del centro

c.2.4.9 Responden más a posibilidades de centro que a necesidades del alumnado

c.3 Percepción de la propia capacidad de atender a la diversidad, en las condiciones actuales de trabajo:

c.3.1 Sólo me adapto al alumnado de tipo medio

c.3.2 Procuero atender no sólo al promedio, sino también niveles muy dispares

c.3.3 Con especialistas, soy capaz de atender al grupo/clase y alguno con necesidades educativas especiales.

c.3.4 Si hay problemas graves de disciplina, me resulta casi imposible impartir cualquier clase

c.3.5 Si todos los profesionales trabajamos de forma coordinada y contamos con el apoyo de la administración, podemos afrontar la diversidad.

c.4 Opiniones sobre medidas específicas o de carácter extraordinario:

c.4.1 Opiniones sobre Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI)

- c.4.1.1 Se dispone de tiempo, espacios, recursos y oportunidades para elaborar, aplicar y revisar las AC
- c.4.1.2 Excelente respuesta para alumnos con superdotación o con deficiencia
- c.4.1.3 Desde el PCC se tiene en cuenta el proceso elaboración AC
- c.4.1.4 La aplicación de las ACI, en nuestras actuales circunstancias, resulta sumamente fácil
- c.4.2 Opiniones sobre los Programas de Diversificación Curricular
 - c.4.2.1 Son muy útiles para atender a la diversidad
 - c.4.2.2 El nº de alumnos en cada grupo Diversificación es adecuado
 - c.4.2.3 Favorecen la atención individualizada
 - c.4.2.4 El proceso a seguir para que un alumno acceda a un PDC resulta demasiado largo y complejo
 - c.4.2.5 En mi centro debería haber más grupos de Diversificación
 - c.4.2.6 En general, son un éxito para los alumnos que los cursan
 - c.4.2.7 Esperar a los 16 años para cursarlos es demasiado tarde
 - c.4.2.8 Es adecuada la selección de alumnado para formar grupos DC
 - c.4.2.9 Los PDC no cumplen cometido para el que han sido creados, ya que se han convertido en 'cajón de sastre' donde se incluye a cualquier alumno con problemas.

D) Dificultades. Consideramos necesario, por su incidencia, conocer qué dificultades perciben los profesores para adaptarse a los diferentes alumnos. Para ello nos planteamos **dos bloques**.

En el primero, analizamos los **problemas de carácter contextual u organizativo** que, de existir, suponen serios inconvenientes para el

desarrollo de esta tarea. En diferentes foros y publicaciones, una de las conclusiones más aceptada es la referida a la necesidad de autonomía organizativa para planificar y organizar las posibilidades de actuación, siendo el contexto organizativo y clima del centro un poderoso estimulante o corsé que permite o coarta, según los casos. **El segundo**, de carácter más subjetivo, se refiere a la **percepción de dificultades con determinados perfiles de alumnos o grupos-aula**.

Los **indicadores** son:

d.1 Contextuales o de carácter organizativo

d.1.1 Excesivo número de alumnos por aula

d.1.2 Muchos grupos a los que impartir docencia

d.1.3 Grupos-aula con muchos alumnos problemáticos

d.1.4 Escasez de recursos didácticos

d.1.5 Insuficientes especialistas y profesorado de apoyo (Orientador, PTs...)

d.1.6 Horarios rígidos que impiden la organización de alguna de las medidas

d.1.7 Inadecuación de espacios para adaptarse a las diferentes necesidades

d.1.8 Falta de oportunidades de formación del profesorado para la diversidad

d.1.9 Demasiados problemas de disciplina

d.1.10 Ausencia de coordinación del trabajo docente para organizar la atención la diversidad

d.1.11 Ausencia de ambiente o clima de centro favorable a la respuesta educativa adaptada a las diferencias

d.1.12 Falta de apoyo por parte de la Administración

d.1.13 Ausencia de colaboración por parte de las familias

d.2 Con determinados perfiles o grupos de alumnos

d.2.1 Con graves problemas de conducta

d.2.2 Desconocen nuestro idioma

- d.2.3 Pertenecientes a minorías étnicas (gitanos, magrebíes, chinos, etc)
- d.2.4 De ambientes sociales marginales
- d.2.5 Con deficiencia mental
- d.2.6 Con deficiencia auditiva
- d.2.7 Con deficiencia visual
- d.2.8 Con síndrome de Down
- d.2.9 Con altas capacidades o superdotados
- d.2.10 Con deficiencia motórica
- d.2.11 Con dificultades de aprendizaje
- d.2.12 Los que están en clase por obligación (llamados 'objetores escolares')
- d.2.13 Los menores de 14 años
- d.2.14 Grupos con demasiados alumnos excesivamente diferentes entre sí
- d.2.15 Grupos con varios alumnos con bajo nivel de competencias respecto al curso.

E) Valoración del apoyo recibido. Para comprender el tema de forma más completa, además de aproximarnos a la vivencia de dificultades, consideramos conveniente analizar cómo valoran los apoyos.

Hemos estructurado su estudio en **dos bloques**. **El primero**, referido los posibles **apoyos de tipo personal e institucional**; **el segundo**, a la importancia del **departamento de orientación** como apoyo y ayuda imprescindible para este cometido.

Éste último, como queda reflejado en numerosos estudios sobre el tema, consideramos que cumple un papel fundamental y decisivo en la colaboración con los docentes para ejercer múltiples funciones, y desde diferentes ámbitos, en el sentido de responder a la diversidad del alumnado. Así, entendemos que puede ayudar:

- En las funciones docentes y organizativas que propician la respuesta a la diversidad, mediante las medidas ordinarias (orientación sobre estrategias de enseñanza/aprendizaje

individualizadas, técnicas de aprendizaje cooperativo, material para fomentar el trabajo autónomo o estudio personal, para incentivar a estudiantes superdotados, para apoyar/reforzar a los alumnos con dificultades de aprendizaje, para incentivar el esfuerzo, para realizar la evaluación 'cero' y a partir de ahí organizar grupos flexibles de desdobles, etc.)

- Para responder a las necesidades específicas de algunos alumnos, colaborando en el diseño, aplicación y evaluación de medidas específicas (prevención, detección, tratamiento de problemas, realizando evaluación psicopedagógica completa en los casos necesarios, en las decisiones sobre Adaptaciones Curriculares y Programas de Diversificación Curricular)
- En las funciones de tutoría (para conocer en amplitud y profundidad a todos sus alumnos y poder ayudar mejor a tomar las decisiones más adecuadas).

Los **indicadores** son:

e.1 Valoración del apoyo recibido de órganos personales e institucionales

e.1.1 Algún compañero, de modo más o menos informal

e.1.2 Tutores

e.1.3 Equipo docente

e.1.4 Profesores de Apoyo (PTs, Audición y Lenguaje, etc)

e.1.5 Propio Departamento Didáctico

e.1.6 Departamento de Orientación

e.1.7 La Dirección del Centro

e.1.8 La Comisión de Coordinación Pedagógica

e.1.9 La Administración y la Inspección Educativa

e.1.10 La Universidad

e.1.11 Los Centros de Profesores y de Recursos

e.1.12 Los Equipos Psicopedagógicos de Orientación

e.2 Importancia del Departamento de Orientación como apoyo al profesorado en:

- e.2.1 La mejora de procesos de enseñanza/aprendizaje de todos los alumnos
- e.2.2 La prevención, detección y tratamiento de problemas del alumnado
- e.2.3 La evaluación psicopedagógica del alumnado que lo precise
- e.2.4 La organización de la respuesta a la diversidad (AC, PDC, etc.)
- e.2.5 La función tutorial
- e.2.6 La realización de la 'Evaluación Cero'.

F) Formación psicopedagógica. Puesta de manifiesto la dificultad y complejidad inherente al tema de la diversidad, entendemos que es imprescindible una adecuada formación inicial y permanente. Sobre todo, en lo relativo al ámbito psicopedagógico. Nos interesa, en consecuencia, saber cómo valora el profesorado su formación y qué necesidades formativas experimenta con relación a este problema.

Numerosas publicaciones y foros de debate destacan la necesidad de formación, inicial y permanente, en cantidad suficiente y de la máxima calidad para que los profesores puedan abordar, con garantías de éxito las funciones más difíciles. Y, justamente, ésta de la respuesta a la diversidad, se ha revelado como una de las más complejas, de la que depende no sólo el éxito escolar de los alumnos, sino también el bienestar y equilibrio psicológico de los profesores en su hacer profesional.

Los **indicadores** son:

f.1 Valoración de la formación psicopedagógica:

- f.1.1 Recibida durante la carrera
- f.1.2 Recibida después de terminar carrera y antes de iniciar actividad docente
- f.1.3 Permanente.

f.2 Manifestación de necesidades de formación para la diversidad:

- f.2.1 Estrategias de enseñanza/aprendizaje para adaptar la enseñanza común a las diferencias individuales

- f.2.2 AC para superdotados y para los de graves dificultades de aprendizaje
- f.2.3 Programas específicos (Diversificación, Compensatoria, etc.)
- f.2.4 Formas de organizar el centro (espacios, horarios, recursos, profesorado, agrupamiento de alumnos, etc.) que posibiliten la respuesta a la diversidad
- f.2.5 Modos de ejercer las funciones de tutoría y orientación que permitan una completa respuesta educativa a la diversidad
- f.2.6 Preparar recursos y actividades de apoyo y de ampliación
- f.2.7 Utilización de las nuevas tecnologías para responder a la diversidad
- f.2.8 Técnicas y modalidades de evaluación adaptadas a las diferencias.

G) Valoración global sobre esta problemática. Para concluir este estudio, consideramos conveniente acceder a la reflexión global del profesorado. Pretendemos hacerlo de dos formas: la **primera**, sometiendo a su consideración **propuestas que engloban aspectos relevantes** del problema, objeto de estudio, referidos al papel de la Administración, a los propios profesores y al contexto del centro; la **segunda**, mediante la posibilidad de que, **libremente, manifiesten sus reflexiones**.

Los **indicadores** seleccionados son:

g.1 Opiniones globales sobre la problemática de la diversidad:

- g.1.1** Normas de la Administración para la diversidad, son adecuadas
- g.1.2** Medios y recursos proporcionados por la Administración, suficientes
- g.1.3** El profesorado, en general, tiene buena disposición
- g.1.4** El profesorado, en general, reconoce que está bien preparado
- g.1.5** El ambiente del centro y su contexto son propicios a la respuesta adaptada a las necesidades de los alumnos y profesores

g.1.6 En general, los problemas originados por la diversidad tienen solución.

g.2 Manifestación libre de cualquier sugerencia, enfoque y alternativas de solución, con relación a esta problemática.

3.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Una vez que hemos expuesto las dimensiones e indicadores que nos proponemos analizar, procederemos a plantear los objetivos correspondientes, atendiendo a los diferentes enfoques que el tema puede abordar, a los intereses de los profesionales de la educación y a las propias posibilidades personales para llevar a cabo esta investigación.

Son los siguientes:

- 1. Identificar las tendencias de opinión sobre la comprensividad en la ESO**, analizándolas en función de características de tipo personal, profesional y de centro. Tratamos de averiguar su parecer acerca de los aspectos siguientes:
 - 3 Consecuencias de la comprensividad para los estudiantes.
 - 3 Conveniencia del inicio de itinerarios diferentes: curso y edad.
- 2. Conocer la percepción sobre la diversidad**, analizándola en función de características de tipo personal, profesional y de centro. Tratamos de averiguar su parecer acerca de los aspectos siguientes:
 - 3 Estudiantes a los que se refiere la diversidad.
 - 3 Finalidades de la atención a la diversidad.
 - 3 Responsables de la atención a la diversidad.
 - 3 Sentimientos, creencias o estados de ánimo ante esta realidad.
 - 3 Opinión general sobre los alumnos con discapacidad.
- 3. Detectar la valoración de las medidas de respuesta educativa a la diversidad**, analizando esta valoración en función de características de tipo personal, profesional y de centro.
 - 3.1** Identificar la apreciación global de una serie de medidas propuestas.

3.2 Analizar la valoración de las medidas comunes. Como medidas de este carácter se proponen las siguientes:

- 3 Documentos de planificación de centro y de aula.
- 3 Criterios tenidos en cuenta en la programación y desarrollo de las clases.
- 3 La práctica de la evaluación como medida común.
- 3 Materias Optativas, como otra forma de atender a la diversidad.

3.3 Conocer **cómo se perciben a sí mismos** para responder a la diversidad

- 3 Propia capacidad de atenderla, en las actuales condiciones de trabajo.

3.4 Identificar las opiniones sobre las **medidas de carácter específico**. Se proponen las siguientes fórmulas:

- 3 Adaptaciones Curriculares Individuales.
- 3 Programas de Diversificación Curricular.

4. Precisar las principales dificultades experimentadas, analizándolas en función de características de tipo personal, profesional y de centro. Tratamos de averiguar su percepción acerca de los aspectos siguientes:

- 3 Importancia atribuida a dificultades contextuales o de carácter organizativo.
- 3 Dificultades ante determinados perfiles o grupos de alumnos.

5. Determinar la valoración de los apoyos recibidos para afrontar esta problemática, analizándola en función de características de tipo personal, profesional y de centro. Tratamos de descubrir su valoración acerca de los siguientes aspectos:

- 3 De los apoyos proporcionados por órganos personales e institucionales.
- 3 De la importancia otorgada al Departamento de Orientación.

6. Conocer cómo valoran la formación psicopedagógica y detectar las necesidades de formación, para adaptar la enseñanza a las nuevas exigencias educativas, relacionando la valoración de la formación con características de tipo personal, profesional y de centro.

6.1 Averiguar la valoración de la formación psicopedagógica.

6.2 Describir las necesidades de formación para estas funciones.

7. Identificar la valoración global sobre esta temática, relacionándola con alguna de las características personales, profesionales y según el tipo de centro.

8. Elaborar un instrumento para conocer la percepción de estas cuestiones.

En resumen, pretendemos poner de manifiesto la problemática de la diversidad en la ESO, dando la voz a sus principales responsables -los profesores de Secundaria-, centrándonos en aquellos aspectos que hemos considerado les preocupan de modo más acuciante.

3.5 IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

3.5.1 CLASIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

De modo coherente con las dimensiones, indicadores y objetivos, definidos anteriormente, deducimos las variables más relevantes implicadas en este estudio.

Debido a su elevado número, para facilitar su identificación y clasificación, las hemos estructurado en **dos bloques**. El **primero** corresponde a las de **identificación** (clasificadoras), que van a permitir describir las características de la muestra (Cuadro nº 1). El **segundo** refleja **la percepción del profesorado** acerca de esta temática, constituyen las dependientes (Cuadro nº 2). En el apartado siguiente se especifica los valores que adoptan las diferentes variables.

Cuadro nº 1. Características de los participantes

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN	Instrumento
<p>A) Personales: -Sexo -Edad</p> <p>B) Formación Académica: -Titulación máxima -Titulación específica</p> <p>C) Profesionales: -Situación administrativa/laboral -Colectivo docente -Experiencia</p> <p>D) Centro: -Titularidad y tamaño -Población -ESO completa/incompleta -Departamento Orientación -Diversidad del alumnado -Grupos específicos de atención a la diversidad -Centros rurales</p> <p>E) Docencia: -Número de grupos de alumnos -Número de asignaturas diferentes -Funciones de tutoría -Alumnos con necesidades educativas especiales -Departamento -Especialidad vinculada a la diversidad -Funciones de gestión y orientación</p>	Cuestionario

Hemos incluido un considerable número de variables clasificatorias (cuadro nº 1), que se han considerado relevantes, con objeto de averiguar si existe alguna relación entre las opiniones mantenidas y numerosas circunstancias de carácter variado (personal, de formación académica, profesional, etc.) definidas en esas variables. Sin embargo, *en el presente estudio no vamos a analizar todas*, tratando de que resulte viable y, también, debido al escaso número de profesores que conforman alguno de los grupos analizados (lo que haría demasiado aventuradas las conclusiones obtenidas al respecto). Por tanto, se ha decidido seleccionar alguna de las más representativas de las personales, profesionales y de centro y que, tras los análisis correspondientes, ofrecen mayores posibilidades para su interpretación. El resto queda para posteriores análisis dirigidos a una mayor especificación, profundización e interpretación analítica.

Las referidas a la percepción de la problemática del profesorado, las presentamos en el cuadro nº 2, identificando los objetivos y dimensiones a que pertenecen.

Cuadro nº 2 Percepción de la problemática de la diversidad

<i>OBJETIVOS</i>	<i>VARIABLES DE PERCEPCIÓN</i>	<i>DIMENSIONES</i>
1	<ul style="list-style-type: none"> - Consecuencias de la enseñanza comprensiva hasta los 16 años - Conveniencia de iniciar itinerarios diferentes: curso y edad 	A) COMPRESIVIDAD
2	<ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes a los que se refiere la diversidad - Finalidades de la atención a la diversidad - Responsables de la atención a la diversidad - Sentimientos, creencias o estados de ánimo ante la diversidad - Opinión sobre los alumnos con discapacidad integrados 	B) DIVERSIDAD
3	<p>*Apreciación global de la respuesta a la diversidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importancia global de una serie de medidas <p>*Análisis de medidas comunes o de carácter ordinario:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoración importancia documentos planificación de centro y aula - Consideración de la propia práctica acerca de la programación y desarrollo habitual de clases - Consideración de la propia práctica acerca de la evaluación - Opiniones sobre Optativas del propio centro <p>*Percepción de propia capacidad para atender diversidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - En actuales condiciones de trabajo, cómo se perciben <p>*Consideraciones sobre medidas específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opiniones sobre Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) - Opiniones sobre Programas de Diversificación Curricular (PDC) 	C) RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD
4	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades contextuales o de carácter organizativo - Dificultades con determinados perfiles o grupos de alumnos 	D) DIFICULTADES
5	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo de diferentes órganos personales e institucionales - Asesoramiento proporcionado por el Departamento de Orientación 	E) APOYO RECIBIDO
6	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la formación psicopedagógica - Manifestación de necesidades de formación para la diversidad 	F) FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA
7	<ul style="list-style-type: none"> - Opiniones generales sobre la diversidad - Manifestación libre de sugerencias, enfoques y/o alternativas de solución 	G) VALORACIÓN GLOBAL

Así mismo, la cantidad de variables dependientes también es amplia y diversa, debido a que el estudio se hace sobre el conjunto de profesores de la ESO con funciones y responsabilidades específicas de atención a la diversidad y sin

ellas; por tanto, hemos abarcado un amplio abanico de posibles reflexiones y sobre numerosos campos para que manifiesten sus consideraciones.

3.5.2 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES

A continuación trataremos de explicar y justificar la importancia, necesidad o relevancia de las diferentes variables; así mismo determinaremos cuáles son los posibles valores que pueden adoptar.

3.5.2.1 VARIABLES CLASIFICATORIAS

A) Personales

❑ *Sexo* :

En la generalidad de estudios de características similares a éste, se contempla esta variable de identificación. Junto a otras de esta misma naturaleza, permite conocer la caracterización de los sujetos participantes. Así mismo, se puede averiguar si existen diferencias en la percepción de la problemática por esta razón. No obstante, no la consideramos especialmente discriminatoria, debido a que las condiciones de trabajo y las vivencias experimentadas en relación a la diversidad, entendemos que no se ven afectadas por la diferencia de sexo.

Se define por ser:

Hombre / Mujer

❑ *Edad* :

Ésta, como la anterior, además de conocer características de índole personal de la muestra, nos permite saber qué opiniones sobre este tema se relacionan con los diferentes tramos de edad. Dado que los años pueden significar determinadas condiciones vitales, sí consideramos que puede haber alguna diferencia relevante en la interpretación de esta problemática.

Para averiguarlo, hemos agrupado la edad en tres segmentos:

Menos de 35 años / Entre 35 y 50 años / Más de 50 años

B) Formación académica

Consideramos como tal, al objeto de este estudio, la titulación académica máxima de que disponga el profesorado y la formación específica para afrontar la diversidad.

□ Titulación académica máxima :

El profesorado de la ESO es notablemente heterogéneo en cuanto a la formación recibida, independientemente del colectivo docente al que pertenezca (que también es objeto de análisis posterior). Pueden ser Licenciados o Doctores, aunque también tengan alguna Diplomatura, pero quizá sean únicamente Diplomados (maestros y algunos profesores de FP). Por eso nos interesa saber la titulación máxima que poseen:

- Diplomatura Universitaria
- Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura
- Grado de Doctor

□ Formación específica para la diversidad:

Así mismo, estimamos de interés para esta temática detectar qué formación académica específica para la diversidad disponen, considerando como tal las titulaciones relacionadas con la Pedagogía y la Psicología - bien por las correspondientes Licenciaturas, bien por la carrera de Magisterio-. Aunque no sean comparables, también hemos incluido en este tipo de formación, los estudios del CAP o CCP. Entendemos que esta formación puede dotar a los profesores de conocimientos, actitudes, estrategias y habilidades que les permita afrontar con más seguridad y garantías de éxito la diversidad, que en caso contrario. La definimos por los siguientes estudios:

- Maestro/a
- Licenciatura en Pedagogía
- Licenciatura en Psicología
- Licenciatura en Psicopedagogía
- CAP o CCP

C) Profesionales

Definidas por la situación administrativa o laboral, el colectivo docente y los años de experiencia docente desglosada según etapas.

❑ *Situación administrativa o laboral :*

Es una condición laboral de primera importancia para el profesorado. Determina los derechos en su trabajo, la estabilidad en el empleo, y por ello puede tener importantes repercusiones psicológicas y laborales. Coincidimos con Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1994: 166) en la necesidad de analizar esta variable por la razón apuntada.

Así mismo, Garanto (1994: 25) se refiere a la estabilidad en el trabajo como circunstancia influyente en las actitudes relacionadas con la atención a la diversidad. Estas son las razones que nos llevan a definir esta variable por las distintas posibilidades que se pueden presentar; son las siguientes:

- Funcionario/a con destino definitivo
- Funcionario con destino provisional
- Interino/a
- Contratado/a
- Contratado/a laboral

❑ *Colectivo docente :*

Dada la inexistencia de un profesorado específico para la ESO, se encargan de la docencia en esta etapa, los profesores y maestros con estilos y culturas profesionales -modos de hacer y pensar- muy diferentes. Por tanto definimos esta variable por los posibles grupos:

- Profesorado de Educación Secundaria
- Maestros de Educación Primaria adscritos a la ESO
- Profesorado Técnico de Formación Profesional

❑ *Experiencia docente :*

Definimos la experiencia por el número de años y la etapa en la que han desarrollado la docencia. Consideramos que pueden incidir en la perspectiva que los profesores tengan acerca de la diversidad.

En cuanto a los años, hemos definido cinco tramos del modo siguiente:

- Menos de un año
- De uno a tres años
- De tres a cinco
- De cinco a diez
- Más de diez

En cuanto a las etapas del sistema educativo, hemos diferenciado entre la experiencia en aquellas que consideramos pueden incidir en la percepción de este tema. Definida por las siguientes:

- EGB y/o Educación Primaria
- Educación Secundaria Obligatoria
- Formación Profesional y/o Ciclos Formativos
- Garantía Social
- Bachillerato LOGSE y/o BUP y/o COU
- Enseñanza Universitaria

D) Centro

La ESO, desde sus inicios, se viene desarrollando en una amplia diversidad de centros, con características bien diferentes. Numerosos estudios (por ejemplo, Albericio, 1991; González Jiménez, 1993; Darder y Gairín, 1994; Agelet, Bassedas y Comadevall, 1997; Gairín, 1998; etc.) demuestran que el contexto externo y el marco organizativo condicionan poderosamente las posibilidades de hacer realidad el principio de atención a la diversidad. Por eso nos interesa conocer, desde la perspectiva de los profesores, cuáles son esas características.

Hay dos tipos de centros: públicos y privados/concertados que, además de otras diferencias, según algunos estudios representan realidades muy distintas en relación a la posible selección del alumnado y la organización de la docencia, cuestiones ambas que se reflejan en la problemática de la diversidad. Así mismo, el tamaño del centro facilita o entorpece la personalización e individualización; de ahí que se suele demandar la reducción del tamaño de los Institutos de Educación Secundaria, con objeto de facilitar la atención a la diversidad.

La población donde se ubica el centro, también es un indicador de posibles diferencias; en La Rioja, oscila entre centros de pequeñas poblaciones rurales

donde se imparte algún ciclo o curso de la ESO, con todas las dificultades que esto comporta y centros de la capital o ciudades que, aun estando muy ligadas al entorno rural, disponen de servicios propios de la civilización urbanizada. De ahí que haya centros en los que se imparte la ESO completa y otros en los que no es posible, con las dificultades de descoordinación que eso acarrea.

Otro indicador, y muy importante para la respuesta a la diversidad, lo constituye la existencia de departamento de orientación con sede en el propio centro. Numerosos estudios avalan la conclusión de que un departamento de orientación bien dotado y que funcione adecuadamente representa unas excelentes condiciones para responder a la diversidad, desde los diferentes ámbitos de actuación que puede llevar a cabo.

Así mismo, es necesario conocer cómo percibe el profesorado la diversidad del alumnado de su centro, ya que la vivencia de una excesiva heterogeneidad se reconoce como una importante dificultad que, según los casos, puede desbordar las posibilidades de atención.

Por último, en esta diversidad de centros de La Rioja, también existen diferencias según estén desarrollando o no algún programa específico de atención a la diversidad o hayan sido adscritos al Programa de Integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

Por las razones expuestas, definimos estas variables del modo siguiente:

❑ ***Titularidad y Tamaño :***

- Pública
- Concertada
- Privada
- Pequeño (Menos de 300 alumnos)
- Mediano (Entre 301 y 650)
- Grande (Más de 650 alumnos)

❑ ***Población :***

- Menos de 5.000 habitantes
- De 5001 a 10.000 habitantes
- De 10.001 a 50.000 habitantes
- De 50.001 a 100.000 habitantes
- De 100.001 a 500.000 habitantes

- ❑ ***Desarrollo de la ESO en el centro :***
 - Completa
 - Incompleta
- ❑ ***Componentes del Departamento de Orientación en el propio centro:***
 - Un profesor de Educación Secundaria especialista en Psicología y/o Pedagogía
 - Un profesor de E. Secundaria especialista en el ámbito Tecnológico o Científico
 - Un profesor de Educación Secundaria especialista en el ámbito Social o Lingüístico
 - Un profesor del Cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional
 - Profesores especializados en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje
- ❑ ***Diversidad del alumnado del propio centro :***
 - Minorías étnicas (gitanos, marroquíes, hindúes, etc)
 - Desconocen el español
 - Ambientes socioculturales y económicos desfavorecidos
 - Clase social plural
 - Alumnos conflictivos
 - Superdotados o de altas capacidades
 - Con deficiencia motórica
 - Con deficiencia auditiva
 - Con deficiencia visual
 - Con deficiencia mental
 - Con importantes dificultades de aprendizaje
- ❑ ***Grupos o Programas específicos de atención a la diversidad :***
 - Diversificación
 - Prediversificación

- Educación Compensatoria
- Garantía Social
- Centro de Integración
- ❑ ***Sólo para centros rurales :***
 - Sección de un IES
 - Centro Rural Agrupado (CRA)

E) Docencia

Se consideran como variables de esta naturaleza las que analizan las condiciones de desarrollo de la docencia, de las que hemos seleccionado las que hemos considerado más significativas; son las siguientes:

❑ ***Número de grupos de alumnos a los que imparten clase :***

Entendemos que esta información nos aporta datos sobre el número total de alumnos a los que atiende cada docente (basta multiplicar el número de grupos por treinta, que es el número de alumnos/aula en Secundaria). Y esto es importante cuando se trata de descubrir como perciben las posibilidades de trabajar de modo individualizado, respondiendo a la diversidad. Además, el número de grupos significa contextos de aula diferentes en los que se crean determinados climas que pueden exigir condiciones de adaptación para el profesor, más difíciles o complejas cuanto más numerosos sean los grupos, aunque éstos fueran más reducidos.

Hemos definido siete posibilidades:

- Desde uno hasta siete grupos o más.

❑ ***Número de áreas o asignaturas diferentes impartidas :***

En línea con la anterior, entendemos que la docencia se complica cuando son diferentes las áreas de contenido que hay que preparar y desarrollar y, por tanto, pueden restar tiempo y energía de los profesores para atender de modo más personalizado a sus alumnos.

Se han definido cinco posibilidades:

- Desde una hasta cinco asignaturas o más.

❑ ***Funciones de tutoría :***

Numerosos estudios, así como la experiencia y el contacto habitual con profesores, ponen de manifiesto la relevancia de las funciones de tutoría para atender la diversidad cultural, académica e intelectual y personal del alumnado. Por ello, la hemos incluido en nuestro trabajo.

- Ejercicio de funciones de tutoría (Sí ó No)

❑ ***Tener o haber tenido entre sus alumnos alguno con necesidades educativas especiales :***

Entendemos que la docencia con estos alumnos, de alguna manera, incide en la concepción de la educación y la enseñanza de sus profesores. Es posible que la responsabilidad sobre estos alumnos, les haga replantearse las finalidades, les exija cambiar su metodología, modificar sus relaciones con el resto de colegas profesionales y, quizás, también en relación al conjunto del alumnado. Eso parece desprenderse de algunas investigaciones sobre integración de alumnos con discapacidad en centros ordinarios, al menos en la etapa de Primaria.

- Tener o haber tenido alumnos con necesidades educativas especiales (Sí ó No)

❑ ***Departamento :***

La pertenencia a un departamento concreto nos parece un índice que puede discriminar (sobre todo entre el de orientación y los didácticos) si existen diferencias o no en la interpretación de este tema. Para definirlo, se ha tenido en cuenta lo establecido en el Reglamento Orgánico de los IES, Título III, Capítulo 1 (R.D. 83 / 1996 de 26 de enero). Son los siguientes:

- Departamento de orientación
- Departamentos didácticos: Artes Plásticas, Ciencias Naturales, Educación Física y Deportiva, Filosofía, Física y Química, Lenguas Extranjeras, Lenguas Clásicas, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Música, Tecnología, Formación Profesional Específica.

❑ ***Responsabilidad en especialidades vinculadas a la diversidad :***

Consideramos de interés estas especialidades debido a que estos profesores, por su especial formación o por la docencia impartida, como atención a la diversidad, pueden diferenciarse de los demás en sus apreciaciones. La definimos por las siguientes:

- Psicología y/o Pedagogía

- Apoyo al Área Sociolingüística
- Apoyo al Área Científico-Técnica
- Apoyo al Área Práctica
- Pedagogía Terapéutica
- Audición y Lenguaje
- Educación Compensatoria

□ ***Funciones de gestión y orientación :***

Además de las funciones de docencia y de tutoría, los profesores, como miembros de una organización, pueden desempeñar funciones de gestión y coordinación. Entendemos que es importante constatarlo, debido al efecto de "arrastre" que los directivos pueden tener sobre los demás colegas, o también por la incidencia en la creación de un determinado "clima" y de las condiciones organizativas que posibiliten o limiten la respuesta a la diversidad. Así mismo, consideramos al orientador, como figura de relevancia para todo lo relativo a la atención a la diversidad. Hemos definido esta variable mediante las siguientes funciones:

- Director/a del centro
- Secretario/a
- Jefe de Estudios
- Jefe de Estudios Adjunto
- Jefe de Departamento
- Orientador/a
- Coordinador de Secundaria en Sección/Cra

3.5.2.2 VARIABLES DEPENDIENTES

Como el tema es amplio, complejo, apasionante y polémico, hemos elaborado un conjunto de variables que reflejan diversos argumentos, representativos de un amplio abanico de opiniones. La selección de las mismas se ha hecho teniendo presente el estudio teórico que precede a éste, de carácter empírico, así como las numerosas conversaciones con profesores de Secundaria de variada formación y distintas expectativas acerca de la educación. Como las

variables son muchas, indicaremos el nombre de la dimensión a la que pertenecen y destacaremos algunas de las publicaciones y trabajos que se han tenido en cuenta para su diseño y definición. De este modo, es posible saber los argumentos y reflexiones que fundamentan la elaboración de tales variables. Como hay una clara correspondencia entre los indicadores y las variables, únicamente especificaremos algunas variables de cada dimensión, a modo de ejemplo, pudiendo comprobarse las demás variables, de modo completo, en el apartado en el que se especifican las dimensiones y los indicadores (apartado 3.3)

También determinaremos los valores que éstas pueden adoptar. En la mayoría, se pide una valoración mediante escalas valorativas, tipo Likert de 1 a 5. Solamente en dos casos se utiliza escala nominal, y se indicará puntualmente.

A) PERCEPCIÓN DE LA COMPRESIVIDAD EN LA ESO

Para la definición de las variables que conforman esta dimensión se han tenido en cuenta, entre otros estudios relevantes, los siguientes: OCDE (1989); Ainscow (1991); Albericio (1991); Aula Paideia (1994); Echevarría (1994); Blanco (1995); García Garrido (1996, 1998); Marchesi y Martín (1998); Husén (1999); Levin (1999); Enkvist (2000).

□ *Opiniones sobre consecuencias de la comprensividad hasta los 16 años :*

Sobre este tema planteamos reflexiones en dos sentidos contrapuestos. Uno acerca de la valoración y aceptación de la comprensividad, por sus positivos efectos formativos y sociales para el conjunto de los jóvenes; en este sentido, se entiende que el riesgo de descenso del nivel académico de la generalidad del alumnado o de los mejores no es tal o se puede minimizar. El otro se refiere a las nefastas consecuencias que la enseñanza comprensiva puede tener para los estudiantes y en relación a la calidad de la educación, cuando ésta se identifica con la eficacia en términos próximos a la rentabilidad económica. Las variables son las siguientes:

- Garantía de igualdad de oportunidades para todos los jóvenes
- Perjuicio para los más capaces
- Conveniente para que aprendan a convivir en una sociedad democrática.
- Etc.

□ *Conveniencia de iniciar itinerarios diferentes :*

Ante la polémica suscitada por la enseñanza comprensiva hasta los 16 años, sometemos a la consideración de los profesores todas las posibilidades: desde iniciar itinerarios en primer curso o a los 12 años, como algunos demandan, hasta esperar a los 16, pasando por soluciones intermedias.

(Escala nominal para elegir una posibilidad en cada una de las dos propuestas)

- *Curso*: Primero, Segundo, Tercero, Cuarto
- *Edad*: Doce, Trece, Catorce, Quince, Dieciseis

B) PERCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD.

Las variables de esta dimensión las estructuramos en **dos partes**.

En la **primera**, tratamos las que indican posibles modos de interpretar la diversidad. En concreto, las referidas a **estudiantes "diversos", finalidad de la atención a la diversidad, responsables de la misma y aspectos afectivos generados por la diversidad**. Para definir las, se han tenido en cuenta, entre otros, los siguientes trabajos: Fernández Enguita (1990); Skrit (1991); Parrilla (1992a); Muñoz y Maruny (1993); Garanto (1994); Masjuan i Codina (1994); Ainscow (1995); Wang (1995); Álvarez y Soler (1996); Escudero y otros (1997); Illán y García (1997); Pujolás y otros (1997); Jiménez Fernández (2000).

La **segunda** recoge la **opinión que los alumnos con discapacidad, integrados en los centros de secundaria, suscitan en los profesores**. Para ello se han tenido presente, entre otros muchos, los siguientes estudios: Warnock (1978); Hegarty y otros (1988); Fierro (1991); Ainscow (1995); Giné y otros (1996); Arnaiz y de Haro (1997).

☐ *Estudiantes a los que se refiere la diversidad:*

Se define mediante posibilidades propias del modelo selectivo, compensador y promotor de educación integral para todos, expuestas en el apartado 3.3 "Dimensiones", para que expresen su grado de acuerdo con las propuestas.

- De modo general, a todos y cada uno
- Sólo a los de 'integración'
- Etc.

☐ *Finalidades de la atención a la diversidad:*

También aquí se presentan opciones correspondientes a esos tres enfoques expuestos, para que expresen su grado de acuerdo.

- Potenciar desarrollo máximo de todos y cada uno
- Compensar desigualdades y limitaciones de algunos
- Recuperar a los suspensos

❑ ***Responsables de la atención a la diversidad :***

Se plantean distintas opciones, algunas que hacen referencia únicamente a profesionales vinculados a la atención a la diversidad y la última en la que se refleja la necesidad de cooperar todos para abordar este difícil cometido. En todas ellas, deberán mostrar su grado de acuerdo.

- Solamente el profesorado
- Exclusivamente los tutores
- Únicamente el departamento de orientación
- Sólo los profesores especialistas (PTs, etc)
- Todos, trabajando en equipo.

❑ ***Sentimientos, creencias o estados de ánimo experimentados ante la diversidad:***

Con estas variables se pone de manifiesto una perspectiva más subjetiva acerca de la diversidad. Han sido definidas mediante una serie de vivencias expresadas en sentido positivo, con posibilidad de que los profesores puedan manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo. No obstante este aspecto teñido de afectividad, se presenta de forma muy relacionada con la vivencia de las dificultades, de las condiciones para trabajar en contextos diversos y de la riqueza que para la formación humana puede representar.

- **Creencia:** representa excelente oportunidad para que los jóvenes aprendan y respeten el valor de todo ser humano
- **Estado de ánimo:** deseo de trabajar con grupos heterogéneos, a condición de que sean más reducidos y se disponga de apoyos suficientes
- **Creencia:** aunque sea más duro, merece la pena el esfuerzo
- Etc.

□ ***Opinión sobre los alumnos con discapacidad, integrados en los centros:***

De modo coherente con los principios de normalización e integración, consideramos la discapacidad como una manifestación específica de la diversidad. Ésta, con relación al medio escolar, familiar y social, da lugar a una serie de necesidades educativas especiales en quién la presenta. Desde que en España se puso en marcha, con carácter experimental y progresivo, el Programa de Integración de alumnos con discapacidad en centros ordinarios, a partir del Decreto de Educación Especial en 1985, que la LOGSE ratificó y consolidó, se van constatando una serie de resultados. Hemos querido averiguar, por tanto, cómo interpretan los profesores de la ESO, la presencia de estos alumnos en los centros de Secundaria. Efectos con relación al centro, en sus compañeros estudiantes, en el profesorado y sobre ellos mismos, para que expresen su grado de acuerdo con las propuestas.

- Realmente son tenidos en cuenta en el desarrollo de la vida del centro
- La convivencia con estos alumnos 'humaniza' a los demás estudiantes
- Etc.

C) VALORACIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE RESPUESTA EDUCATIVA

Dada la cantidad de **variables** que configuran esta dimensión, las hemos **agrupado** en las **tres partes** ya explicitadas en el apartado de "Dimensiones". Recordamos que son:

- 1^a) valoración global de una serie de medidas;
- 2^a) análisis de las posibilidades ordinarias o comunes y
- 3^a) opiniones sobre las fórmulas de carácter extraordinario.

Las fuentes de documentación que hemos consultado para su elaboración, además de bastantes de las ya citadas y de otras muchas que resultaría tedioso mencionar, son numerosas. Las vamos a presentar **en dos bloques**. Uno hace referencia a las **medidas comunes** para responder a la diversidad. El otro, a las de **carácter específico**.

Así, en el primer caso contamos, entre otras, con las siguientes: Echeita y Martín (1990); Wilson (1992); Blanco (1993); Coll y otros (1993); Dolz y Moltó

(1993); Muñoz y Maruny (1993); Muñoz, Rué y Gómez (1993); Rodríguez (1993); Rué (1993); Santamarta (1993); Bisquerra (1994); Bolea y Mirás (1994); Onrubia (1994); Parcerisa (1994); Tirado y Fernández (1994); García Nieto y otros (1995); Martín y Mauri (1996); Slavin (1996); Blanchard y Muzás (1997); Álvarez (1998); Morales (1998); Putnam (1998); Casanova (1999b) y Luna (1999).

En el segundo bloque, además de gran parte de las anteriores y otras muchas, hemos considerado las siguientes: Ruiz i Bel (1988); Giné y Ruiz (1990); García Vidal (1993); Puigdelívol (1993); AAVV (1994); Abalo y Bastida (1994); Arroyo y otros (1994); UNESCO (1994 y 1995); Viu Morales (1994); Blanchard y Muzás (1995); Muzás y otros (1995); Villa y Thousand (1995); AAVV (1996); Blanco (1996); Sánchez Asín (1996) y Wang y Reynolds (1996).

1º) VALORACIÓN GLOBAL DE MEDIDAS

□ *Apreciación global de una serie de medidas :*

Se proponen una serie de medidas de variado carácter (curricular, organizativo, metodológico...) que manifiestan diversas posibilidades de entender la atención a la diversidad.

La variable referida a los *Programas de Prediversificación*, se fundamenta en una *Resolución del Gobierno de La Rioja* (1999); esta medida se ofrece, con carácter experimental, a los centros de la Comunidad Autónoma que estimen necesario *dar una respuesta específica a alumnado con retraso educativo significativo, asociado a problemas graves de conducta, con un nivel de absentismo escolar significativo, menor de 16 años* y habiéndosele aplicado sin éxito alguna de las medidas de atención a la diversidad.

- Atención individualizada en aula ordinaria
- Atención individualizada en aula de apoyo
- Grupos flexibles, según trabajo del alumnado
- Grupos-clase homogéneos
- Etc.

2º) ANÁLISIS DE MEDIDAS COMUNES O DE CARÁCTER ORDINARIO:

❑ ***Valoración importancia documentos planificación de centro y aula:***

Si realmente estos documentos plasman los acuerdos conseguidos tras el trabajo compartido entre los docentes, que hacen realidad el modelo de educación y enseñanza que mejor responde a su situación y necesidades, y que significan la normativa que se dan a sí mismos y a la comunidad educativa para regular su actuación, en ese caso, van a sentar las bases para un HACER EDUCATIVO teniendo en cuenta su realidad cercana y, por tanto, pueden coadyuvar en la respuesta a la diversidad.

- Proyecto Educativo de Centro y Reglamento de Régimen Interno
- Proyecto Curricular y Plan de Acción Tutorial
- Plan de Orientación Académica y Profesional
- Etc.

❑ ***Consideración de la propia práctica acerca de la programación y desarrollo habitual de las clases, para responder a la diversidad :***

Se pretende suscitar en los profesores un autoanálisis acerca de lo que creen que suelen tener en cuenta al realizar esas funciones. Concretamente se intenta que se manifiesten ante aquellas variables que representan una concepción de la realización de la enseñanza en clave diferenciada, alejada de posturas uniformadoras; enseñanza que, en contextos generales de aula regular, favorezca estilos cognitivos diferentes, la individualización de la enseñanza, el aprendizaje cooperativo como ayuda mutua, la coordinación docente y con los demás profesionales, etc. En definitiva, tratamos de poner de manifiesto cómo entienden ellos que, desde sus clases habituales, responden a las diferencias del alumnado.

Intentar:

- Que las clases resulten apropiadas para todos
- Que estén bien prefijados objetivos y contenidos mínimos
- Que las actividades de enseñanza/aprendizaje sean variadas
- Utilizar recursos diversos para diferentes estilos aprendizaje
- Crear ambiente de colaboración, aplicando técnicas grupales y trabajo cooperativo.
- Etc.

❑ ***Consideración de la propia práctica acerca de la evaluación :***

Entendemos que la evaluación puede cumplir, básicamente, dos funciones bien distintas: Una, destinada a "acreditar" y segregar. Otra, busca conocer mejor a cada alumno y, a partir de ese conocimiento, poder ayudar al alumnado a aprender, poder orientarlo y adaptar mejor la enseñanza a las diferencias individuales. Las variables que hemos definido en esta pregunta responden a esta segunda perspectiva, centrándolas en lo que ellos creen que hacen al respecto.

- Me sirve para valorar el progreso individual de cada uno
- Me ayuda a conocer sus posibilidades académicas, etc
- Me sirve para individualizar la enseñanza
- Etc.

□ ***Opiniones sobre las Optativas del propio centro :***

Consideramos estas materias como otra posibilidad más en esta tarea de atender a la diversidad. En la definición de estas variables hemos atendido a tres aspectos: Uno, que podríamos denominar "de realidad", en cuanto que planteamos cuestiones sobre cómo se desarrollan en el propio centro. Otro, que les atribuye unas funciones próximas a facilitar itinerarios diferenciados, según las Optativas que se cursen. Y en tercer lugar, otro grupo de variables que reconoce a las Optativas un aspecto formativo, inclusivo, ya que estas materias pueden enfocarse de manera más amena e interesante que las asignaturas convencionales y, de ese modo, se podría responder mejor a intereses y expectativas de determinados alumnos, sin perder de vista los objetivos de la Etapa como desarrollo de las capacidades generales.

- Responden a los intereses y necesidades del alumnado
- Sirven para impartir enseñanzas de recuperación
- Sirven para impartir contenidos de ampliación
- Se 'quita' tiempo a materias más importantes
- Etc.

□ ***Percepción de la propia capacidad de atender a la diversidad, en las condiciones actuales de trabajo:***

Se ha afirmado que la calidad del profesor reside en su capacidad de saber proporcionar a cada uno de los alumnos el currículo más adecuado (Wilson, 1992). Así mismo, la OCDE (1987, citado por Sánchez Asín, 1996: 89) remarca un problema que considera no ha sido abordado en profundidad por las investigaciones; se refiere a la capacidad que tiene un profesor para ofrecer

currículos diferentes a grupos de alumnos de un mismo status, la gama de diferencias individuales que un mismo profesor puede atender dentro de un mismo grupo. Pues bien, mediante estas variables, hemos pretendido saber cómo se perciben a sí mismos al impartir su docencia tal como la están desarrollando: A cuántos alumnos, de qué características y en qué condiciones, creen que son capaces de atender.

- Sólo me adapto al alumnado de tipo medio
- Procuero atender no sólo al promedio, sino también niveles muy dispares
- Con especialistas, soy capaz de atender al grupo/clase y alguno con nee
- Etc.

3º) MEDIDAS ESPECÍFICAS O DE CARÁCTER EXTRAORDINARIO

☐ *Opiniones sobre Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) :*

Intentamos averiguar la percepción de las ACI con relación a tres aspectos: la idoneidad de las condiciones organizativas existentes para poder llevarlas a cabo, el valor que les atribuyen como respuesta adecuada a los alumnos con necesidades educativas especiales, y, en relación a sí mismos, el grado de facilidad que representa para ellos su aplicación.

- Se dispone de tiempo, espacios, etc. para elaborar, aplicar y revisar las ACI
- Excelente respuesta para alumnos con superdotación o con deficiencia
- Etc.

☐ *Opiniones sobre los Programas de Diversificación Curricular (PDC):*

Hemos pretendido recabar su opinión respecto a la utilidad atribuida a los mismos, las condiciones normativas y organizativas para llevarlos a cabo y la funcionalidad que cumplen para la individualización de la enseñanza.

- Son muy útiles para atender a la diversidad
- El número de alumnos en cada grupo Diversificación es adecuado

- Favorecen la atención individualizada
- Etc.

D) DIFICULTADES.

Para seleccionar las variables que conforman esta dimensión hemos tenido presente las fuentes bibliográficas en las que se exponen las necesarias condiciones organizativas para desarrollar adecuadamente una educación inclusiva capaz de responder a las necesidades de todos los alumnos. Ello ha sido así, entendiendo que la ausencia o distorsión de esas condiciones ocasiona importantes dificultades para ejercer las funciones de respuesta a la diversidad. Así mismo, hemos considerado las numerosas **reflexiones** compartidas **con profesores de Secundaria y estudiantes de la Universidad de La Rioja**, a lo largo de diversos cursos de perfeccionamiento y del CAP. De las publicaciones consultadas, además de gran parte de las ya citadas, mencionamos, entre otras, las siguientes: Gartner y Lipsky (1987); Wilson (1992); Armengol, Domenech y Masip (1993); González Jiménez (1993); Cardona (1994); Darder y Gairín (1994); Escudero y González (1994); Gimeno y Tomás (1994); Martín y Notó (1994); Masjuan i Codina (1994); Bonals (1996); Hargreaves (1996); Sánchez Asín (1996); Hernández de la Torre (1997); Reynolds y otros (1997); Salvador (1997); INCE (1998, 1) y Morales (1998).

❑ *Dificultades contextuales o de carácter organizativo :*

Mediante estas variables se pretende averiguar qué problemas encuentran en el desarrollo de su docencia que les impiden o, al menos, les hace más difícil, atender la diversidad en los centros y aulas. Entendemos que el marco organizativo es de gran importancia en la creación de las condiciones adecuadas al ejercicio de su trabajo, por eso hemos seleccionado aquellas que hemos considerado especialmente relevantes.

- Excesivo número de alumnos por aula
- Muchos grupos a los que impartir docencia
- Grupos-aula con muchos alumnos problemáticos
- Etc.

❑ *Con determinados perfiles o grupos de alumnos :*

En esta detección de posibles dificultades, también nos hemos planteado averiguar cómo se perciben a sí mismos con relación a ciertos perfiles de alumnos

que presentan necesidades educativas especiales de muy distinta naturaleza. Así mismo, pretendemos saber las dificultades vinculadas a los menores de 14 años (sobre todo pensando en los tradicionales profesores de Enseñanza Media) y a determinados grupos que adquieren un perfil concreto según el alumnado que los integren.

- Con graves problemas de conducta
- Desconocen nuestro idioma
- Pertenecientes a minorías étnicas (gitanos, magrebíes, chinos, etc)
- De ambientes sociales marginales
- Con deficiencia mental
- Etc.

E) VALORACIÓN DEL APOYO RECIBIDO.

Las variables de esta dimensión, como ya se ha dicho, se estructuran en dos partes.

Una trata sobre la valoración global de diversos apoyos; para la definición de estas variables, se ha considerado alguno de los estudios ya citados, sobre todo los referentes al ámbito de la Organización Escolar.

La segunda parte analiza diversos aspectos del funcionamiento del departamento de orientación, en cuanto que apoya, orienta y facilita a los docentes la respuesta a la diversidad. De los estudios consultados, mencionamos algunos de los que nos han permitido sintetizar las propuestas sometidas a la consideración de los profesores: Arroyo y otros (1994); Bisquerra (1994); Garanto (1994); Pinatel y Riart (1994); García Nieto y otros (1995); Álvarez y Bisquerra (1996); Álvarez y Soler (1996); Díaz Allué y otros (1997); Hortelano y Jorge (1997); Vélaz de Medrano (1998); Álvarez Rojo (1999) y Díaz Allué (1999).

□ *Valoración del apoyo recibido de órganos personales e institucionales:*

Consideramos que éste puede provenir de muy diferentes fuentes, algunas de carácter personal, otras, institucional, internas o externas al propio centro.

- Algún compañero, de modo más o menos informal
- Tutores

- Equipo docente
- Profesores de Apoyo (PTs, Audición y Lenguaje, etc)
- Etc.

□ ***Importancia del departamento de orientación como apoyo al profesorado:***

Dada la relevancia de la orientación para la atención a la diversidad, recabamos su opinión acerca de la importancia que atribuyen a este departamento en relación al asesoramiento proporcionado para atender a la diversidad, bien a través de la ayuda al profesorado para este cometido, o bien en relación al alumnado que lo necesite.

- La mejora de procesos de enseñanza/aprendizaje de todos los alumnos
- La prevención, detección y tratamiento de problemas del alumnado
- La evaluación psicopedagógica del alumnado que lo precise
- Etc.

F) FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA DIVERSIDAD.

Las dificultades experimentadas por los profesores en relación a la diversidad, podrían afrontarse con mayores garantías de éxito, en nuestra opinión, mediante apoyos suficientes y adecuados, así como con una formación inicial y permanente de calidad. De igual modo, la atención a la diversidad en la Secundaria Obligatoria se revela como una de las funciones más complejas y difíciles de abordar, que genera en los profesores más inquietud, desasosiego e inseguridad (Esteve, 1994).

Éstas son las razones que nos han llevado a estudiar las siguientes variables, definidas por la valoración que hacen de la formación recibida en distintos momentos clave, y por la manifestación de necesidades específicas de formación que, entendemos, es importante conocer, sobretodo para profesores de Universidad, cuya docencia se destina a la formación del profesorado.

En la selección de estas variables se ha tenido en cuenta, entre otras muchas, publicaciones que ponen de manifiesto lo imprescindible de esta formación (Price y Vall, 1998) no sólo para los especialistas en trastornos sino también para el conjunto de los profesores (Ainscow, Echeita y Duk (1994), necesidades de formación (Angulo, 1993; INCE, 1998), así como orientaciones y

propuestas de formación (Escudero, 1993; Esteve, 1997; Pons Fanals y otros, 1995; Salvador Mata y otros, 1995; Sánchez Palomino, 1997; Schön, 1992 y Vázquez, 1991).

❑ ***Valoración de la formación:***

Planteada en tres periodos clave para que valoren desde su inexistencia hasta su calidad (de mala a muy buena)

- Recibida durante la carrera
- Recibida después terminar carrera y antes de iniciar actividad docente
- Permanente

❑ ***Manifestación de necesidades de formación para la diversidad:***

Muy importante conocer sus demandas, sobre todo para los responsables de su formación.

Las **escalas**, en este caso, son **nominales**, para elegir todas las variables que estimen.

- Estrategias de enseñanza/aprendizaje para adaptar la enseñanza común a las diferencias
- AC para superdotados y para los de graves dificultades de aprendizaje
- Programas específicos (Diversificación, Compensatoria, etc).
- Etc.

G) VALORACIÓN GLOBAL SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA DIVERSIDAD

Definida por dos grupos de variables. En uno se someten a la consideración de los profesores varias propuestas que engloban aspectos relevantes de esta problemática relativos a la Administración, al profesorado, al ambiente del centro y de su contexto, y a la percepción general de la problemática como soluble o insoluble. En el otro, se estimula la respuesta libre en torno a núcleos de interés.

❑ ***Opiniones globales***

- Normas de la Administración para la diversidad, son adecuadas

- Medios y recursos proporcionados por la Administración, suficientes
 - El profesorado, en general, tiene buena disposición
 - El profesorado, en general, reconoce que está bien preparado
 - El ambiente del centro y su contexto son propicios a la respuesta adaptada
 - En general, los problemas originados por la diversidad tienen solución.
- ***Manifestación libre de cualquier sugerencia, enfoque y alternativas de solución, en relación a esta problemática :***

Respuesta libre en torno a tres grandes cuestiones que permiten completar el estudio realizado:

- a) *Sugerencias* para que, de este modo, puedan expresarse todo lo que deseen, bien como nuevas aportaciones al análisis del problema, bien con un sentido redundante de algún aspecto ya considerado y que para ellos signifique algo más especial. En fin, lo que quieran.
- b) *Enfoque*: interpretación libre de esta temática, para que, con su estilo personal, puedan manifestar todo aquello que más les interesa o preocupa, sin estar sometidos al modelo de atención a la diversidad que trasluce el conjunto de variables definidas hasta aquí.
- c) *Alternativas de solución*: aportación libre de reflexiones como contribuciones a la resolución de esta problemática.

3.6 METODOLOGÍA

3.6.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este diseño se ha realizado mediante el **método de encuesta y el cuestionario como instrumento de trabajo**.

El estudio realizado es de carácter descriptivo. Persigue obtener información relevante, general y matizada, acerca del problema enunciado, sin ejercer ninguna manipulación sobre las variables del mismo.

Se puede considerar que es un estudio de tipo ex post facto ya que se ajusta a la definición que Kerlinger hace de este tipo de investigación:

...una búsqueda sistemática empírica, en la cual el científico no tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser intrínsecamente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones de ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes (Kerlinger, 1987: 268).

En nuestra mano no está manipular las variables independientes para descubrir qué efectos produce en el estado de opinión del profesorado, ni tampoco podemos asignar los profesores, de modo aleatorio, a grupos controlados; únicamente hemos tratado de descifrar y constatar sus reflexiones acerca de la diversidad y, en todo caso, averiguar si existen relaciones entre éstas y su pertenencia a alguno de los grupos analizados.

Así mismo consideramos que nuestro trabajo se encuadra en este diseño porque hemos procedido observando las variables dependientes y, como afirma Kerlinger, estudiando "retrospectivamente las variables independientes en busca de los posibles efectos que pudieran tener en aquellas"(1987: 223).

Entendemos, por consiguiente, que este diseño de investigación resulta apropiado a nuestros fines y proceso de obtención y tratamiento de los datos seguido, a pesar de sus limitaciones. Señaladas éstas, entre otros, por Kerlinger (1987: 276) y Bisquerra (1989: 218-219). En consecuencia, para subsanarlas es preciso tener sumo cuidado y precaución en el tratamiento de los resultados y su interpretación que, si siempre es una exigencia científica, lo es en mayor medida, si cabe, en estudios de esta naturaleza.

Los autores citados (y otros muchos expertos) mantienen, no obstante, el valor científico de este tipo de investigación; Kerlinger afirma a este propósito:

se utiliza en psicología, sociología y pedagogía porque en estas disciplinas abundan los problemas que no pueden ser investigados experimentalmente ... los problemas más trascendentes de la investigación social y pedagógica de orden científico no se prestan a la experimentación, aunque algunos de ellos pueden someterse a una investigación controlada ex post facto (1987: 276-277).

Así mismo avalan su reconocido valor, la existencia de numerosos trabajos científicos realizados mediante este diseño.

Justificamos, por tanto, nuestra decisión de trabajar de acuerdo a este planteamiento en base a los anteriores argumentos.

Este diseño, como se ha dicho, se ha realizado a través del método de encuesta, que es una de las mejores posibilidades de llevarlo a cabo, aunque haya otras (Arnau, 1978: 99; Bisquerra, 1989: 218). Consideramos este método como el más adecuado para este trabajo.

Las razones que fundamentan nuestra elección son las que, a continuación, se detallan:

1) Como pretendemos saber qué piensan los profesores acerca de la diversidad, nos planteamos: *¿por qué no preguntárselo a ellos mismos?* (Allport, citado por Díaz Allué, 1973: 6).

Esta metodología, nos permite preguntarles y, por tanto, obtener la información que necesitamos.

Se ha hablado y escrito mucho sobre la comprensividad, problemas que genera la diversidad, posibles vías de solución, etc., en la Secundaria Obligatoria. Es más, se ha aprobado recientemente la LOCE (2002), que modifica sustancialmente el enfoque y tratamiento de la diversidad. Sin embargo, pensamos que no abunda la información sobre lo que piensan sus principales protagonistas, los profesores, con relación a este tema. Por eso manifestamos nuestra sintonía con Kerlinger cuando afirma lo siguiente:

es significativo que aunque se pronuncian y escriben centenares de millares de palabras acerca de la educación y de lo que la gente piensa sobre ella, disponemos de poca información confiable sobre el tema (Kerlinger, 1987: 297).

Consideramos, por tanto, que la encuesta es una vía oportuna que nos permite acceder a esos pensamientos.

2) De entre las numerosas definiciones de encuesta, existentes en los tratados sobre investigación en ciencias sociales, hemos seleccionado tres que consideramos complementarias entre sí y que avalan, desde nuestro punto de vista, su idoneidad para el fin propuesto. Se trata de las siguientes:

Una de ellas es la que expone Sierra Bravo y dice así: *consiste en la obtención de datos de interés sociológico mediante la interrogación a los miembros de la sociedad* (Sierra Bravo, 1998: 305).

Esos datos de interés sociológico, en nuestro caso, se convierten en datos de interés educativo, que son los que nos convienen al presente estudio.

La siguiente definición es la que, inspirada en otra ofrecida por García Ferrando, proponen Arias y Fernández Ramírez:

La encuesta es una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recogen y analizan una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (Arias y Fernández Ramírez, 1998: 40)

En resumen, lo que nosotros hemos hecho responde a lo que Kerlinger afirma acerca de la encuesta :

La encuesta estudia poblaciones grandes y pequeñas mediante la selección y análisis de muestras, para descubrir la frecuencia, la distribución e interrelaciones de las variables sociológicas y psicológicas...(Kerlinger, 1987: 289)

3) En tercer lugar, consideramos conveniente la encuesta para nuestro trabajo, debido al **carácter descriptivo de esta investigación**.

4) Otro argumento se deriva del **contenido de nuestro estudio** que, como se sabe, versa sobre **opiniones, creencias, puntos de vista personales, etc.** Pues bien, la encuesta es considerada por expertos investigadores como el método más idóneo para acceder al estado de opinión.

A este propósito resultan muy esclarecedoras las palabras de Kerlinger cuando afirma:

La encuesta parece ser especialmente apropiada para obtener hechos, creencias y actitudes sociales y personales. (Kerlinger, 1987: 297).

En el mismo sentido se manifiesta Gómez Benito cuando defiende la superioridad de la encuesta frente a otros métodos porque ésta puede proporcionar información sobre fenómenos subjetivos. Considera a la encuesta por muestreo como:

una potente estrategia de investigación en psicología, particularmente en lo que concierne al estudio de los fenómenos de tipo subjetivo como percepciones, actitudes y opiniones, que no pueden inferirse directamente de la observación y en cambio son accesibles a la encuesta por muestreo. (Gómez Benito, 1990: 242)

También León y Montero consideran que mediante la encuesta se puede conocer opiniones, actitudes, creencias... . Así mismo, escriben: *Los procedimientos de investigación usando encuestas establecen reglas que nos permiten acceder de forma científica a lo que las personas opinan.* (León y Montero, 1997: 70).

5) Por último, mencionar algunas de las **ventajas** que, por lo general, se atribuyen al método de encuesta y que avalan, una vez más, su empleo en nuestro estudio. Muchos autores se hacen eco de ello y muchos investigadores han enriquecido el saber científico mediante esta técnica. Por ejemplo, Kerlinger (1987: 297-298) menciona que se puede obtener abundante información de una población numerosa con un coste no demasiado elevado y que los datos suministrados por la encuesta son exactos, dentro del error de muestreo.

En resumen, entendemos que **para descubrir qué piensan los profesores sobre la diversidad, la encuesta es un método científico apropiado** porque:

- es adecuado a las características del objeto de estudio,
- proporciona un buen nivel de rigor y calidad,
- podemos afrontar las condiciones de realización práctica (tiempo, recursos, etc.).

Una vez que se hayan obtenido los datos, en primer lugar, pretendemos un estudio descriptivo general de todas las respuestas con un análisis de tendencias; seguidamente, utilizaremos diferentes grupos de contraste según los análisis planteados en los objetivos enunciados anteriormente (véase apartado 3.4). Los principales son los grupos de profesores que imparten su docencia en centros públicos en relación con los de centros concertados; así mismo, el colectivo de profesores de Secundaria con el de Primaria y el de Formación Profesional. También se analizarán las diferencias existentes entre profesores de distinta edad, de diferente situación administrativa o laboral, etc.

Por último, queremos hacer explícito **nuestro compromiso con las normas éticas** de toda investigación educativa (véase, por ejemplo, las normas de la APA -American Psychological Association- y de la APGA -American Personnel and Guidance Association-, de las cuales Bisquerra, 1989: 18, ofrece un interesante extracto).

De modo más específico, referidas a la investigación mediante encuesta, Sierra Bravo (1998: 323-324) expone tres exigencias éticas básicas *-informar a los encuestados de todos los aspectos que pueden influir en su participación, respetar su libertad de participar o no, mantener el anonimato y usar los datos únicamente para lo que autorizan los encuestados -*, que hemos respetado en el desarrollo de todas las fases del estudio.

3.6.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

A) POBLACIÓN

La población, objeto de estudio de esta investigación, está constituida por el conjunto de profesoras y profesores de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en La Rioja.

Dicha población está formada por aquellos profesores que, aun perteneciendo a distintos colectivos docentes -Profesores de Educación Secundaria, Maestros de Educación Primaria adscritos a la ESO y Profesorado Técnico de Formación Profesional-, imparten su docencia en la ESO, bien únicamente en esta etapa o compartiéndola con otras (por ejemplo, Bachillerato, Primaria, etc.); con carácter fijo en un centro o itinerante; pueden tener distinta situación administrativa o laboral (funcionarios con destino definitivo o provisional, interinos, etc.; ser profesores de la red pública o privada; y los centros donde desarrollan su trabajo pueden impartir la ESO de modo completo o incompleto, distribuidos por toda la geografía riojana.

Ante esta considerable casuística y dada la inexistencia de un censo de profesores de ESO, se han obtenido los **datos de población** a través de **dos procedimientos**.

En primer lugar, la Dirección General de Gestión Educativa (Consejería de Educación del Gobierno de La Rioja) nos proporcionó un completo listado de centros en los que se cursaba esta etapa educativa. A continuación, cada director

de centro nos informó del número exacto de profesores de su centro que impartían docencia en la ESO.

Los datos obtenidos indican un total de **58 centros** distribuidos como aparece en la tabla nº 1. La tipología de centros indica lo siguiente:

-Centros Públicos: Institutos de Educación Secundaria (IES); Colegios Públicos (Centros de Primaria en los que, con carácter provisional, se imparte primer ciclo de la ESO, ubicados, algunos, en la capital y, otros, en zonas rurales); Secciones ESO (en zonas rurales, están adscritas a un IES próximo); y CRAs (Centros Rurales Agrupados: organizaciones específicas de Educación Primaria propias de pequeñas poblaciones rurales).

-Centros Concertados/Privado: En La Rioja, hay uno privado; los demás son concertados.

Tabla nº 1 Tipos de centros -ESO- (La Rioja)

Tipología	Logroño	Provincia	Totales	%
IES	8	12	20	34,5
Colegios Públicos	3	3	6	10,3
Sección ESO	0	5	5	8,6
CRAs	0	3	3	5,2
Concertados/Privado	15	9	24	41,4
Totales	26	32	58	100

Como puede observarse, **el 58,6 % son públicos y el 41,4 %, concertados y privado.**

A continuación presentamos el **número de profesores** que son los que, en sentido estricto, **constituyen la población**, objeto de estudio. Su distribución, número y porcentaje son los que se exponen en la tabla nº 2

Tabla nº 2. Profesores de ESO, por tipos de centro (La Rioja)

Tipología	Logroño	Provincia	Totales	%
IES	413	487	900	71,6
Colegios Públicos	16	11	27	2,1
Sección ESO	0	41	41	3,3
CRAs	0	18	18	1,4
Concertados	191	80	271	21,6
Totales	620	637	1257	100

Por tanto, tomando como base la información proporcionada por los directores de los centros, **la población ha sido estimada en 1.257 profesores**. No obstante, ha de advertirse que en este total no están contabilizados los profesores de un centro, el único privado, ya que, pese a nuestro interés e insistencia -como en todos los casos en que fue necesario-, la dirección del mismo rehusó participar en la investigación y, por tanto, no obtuvimos ninguna información.

Cabe destacar que el **78,4 %** de los profesores son de **centros públicos**; de ellos, el 71,6 % pertenecen a los IES y el resto se encuentra distribuido entre los demás. Los **concertados** aglutinan únicamente a un **21,6 %** de la población. Así mismo se observa que Logroño abarca casi el 50 % de profesorado; el resto está repartido por la provincia.

Dadas las características de la población (finita, de reducido volumen y asequible localización geográfica), se decidió acceder al conjunto de la población.

B) MUESTRA

Se invitó, por tanto, a participar en la investigación a los 1.257 profesores.

El proceso seguido para recabar su participación, se especificará en el punto 3.8 (Fases en el desarrollo de la investigación). Basta decir que intentamos lograr la tasa de respuesta más elevada posible, procedente de la totalidad de los centros. Por eso, todo este proceso fue cuidadosamente planificado y desarrollado, para que la "muestra productora de datos" fuese suficientemente amplia y representativa de la población.

Finalmente, los que respondieron fueron **432**, en los que estaban representados toda la tipología de centros, suponían el 34,4 % de la población estimada. **Ésta fue, por tanto, la muestra sometida a estudio.** No cabe duda de que es un número muy digno en este tipo de trabajos, máxime, cuando los sujetos de investigación son profesores; es una cantidad incluso superior a la que algunos expertos señalan como habitual.

Dos aspectos hay que resaltar, con relación a la misma.

1) En primer lugar, cabe decir que los datos obtenidos corresponden a un **muestreo incidental**. Sin embargo, también es cierto que poseen un considerable grado de representatividad, ya que están contemplados todos los centros y todos los grupos de profesores.

2) En segundo lugar, a pesar de que no podemos afirmar que, en rigor, sea una muestra representativa, consideramos oportuno **justificar el tamaño** obtenido en base a la siguiente fórmula que destaca Sierra Bravo, para universos finitos (1998: 227). Se trata de la siguiente:

$$n = \frac{S^2 \cdot p \cdot q \cdot N}{E^2 (N-1) + S^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde:

n= muestra.

S^2 = desviación típica, para el nivel de confianza elegido.

p= % de las características del estudio.

q= 100 - p

N= Población de estudio.

E= Error de estimación decidido.

Por tanto, basándonos en esta fórmula, y con un nivel de confianza del 95,5 %, el margen de error en el $\pm 3,89$ y en la hipótesis de $p=50$, **consideramos suficiente la muestra de 432 profesores.**

Las características de los sujetos de la muestra se describen en el 4^o capítulo: "Análisis y valoración de los resultados".

3.7 EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE TRABAJO O DE INVESTIGACIÓN

3.7.1 ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO

Tal como ha quedado expuesto, se trataba de obtener la opinión acerca de aspectos clave en la problemática originada por la diversidad. Por tanto, revisada la bibliografía existente y habiendo comprobado que no había ningún instrumento que respondiese a nuestros objetivos, procedimos a elaborar el nuestro propio.

El instrumento elegido para obtener la información ha de servir a los objetivos especificados al inicio del estudio empírico y debe facilitar al mismo tiempo el análisis de los datos. Hemos intentado un buen diseño del mismo, conscientes de su influencia en la calidad de los resultados.

Los datos de la encuesta los hemos obtenido mediante un **cuestionario** (véase anexo: Cuestionario definitivo).

Concebimos el cuestionario como el "documento que recoge de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta" (Padilla y otros, 1998: 116). Y consideramos que su finalidad consiste en "conseguir la máxima fiabilidad en la información" (Argimón Pallás y Jiménez Villa, 1999: 155)

Pues bien, entendemos que el **instrumento** que hemos diseñado tiene las siguientes **características**:

- a) **Permite estudiar todas las dimensiones e indicadores que habíamos identificado** en nuestra propuesta de estudio sobre la problemática generada por la diversidad.
- b) De las tres formas principales de aplicación del cuestionario, hemos elegido la que se suele denominar "por correo" (Arias y Fernández Ramirez, 1998: 41; Baumgartner and Heberlein, 1984: 65-76; Dillman, 1983: 359-377; Eichner and Habermehl, 1981: 361-363; Fowler, 1993; Gómez Benito, 1990: 286-289; Selltiz y otros, 1976; Sheatsley, 1983: 195-230). Sin embargo, se trataba, más bien, de un **cuestionario autoadministrado**, que cada profesor recibió en su centro de trabajo, acompañado de una carta explicativa y un sobre para su devolución. El encargado de entregarlos fue un miembro del equipo directivo de su centro, con el que previamente nos habíamos entrevistado, explicándole todos los pormenores e interesándole, habíamos obtenido su compromiso de colaboración para motivar la respuesta.

Esta modalidad resultaba adecuada a nuestro propósito ya que disponíamos de un listado exhaustivo y correcto de las direcciones de los centros donde trabajaban los profesores; el nivel cultural de los sujetos es alto, lo que hace plausible la autoadministración; por último, pensamos que, dado el interés del tema, les resultaría estimulante responder al mismo.

Otra ventaja que suele reconocerse a este tipo de cuestionario es que, al no existir contacto directo entre entrevistadores y encuestados, se evitan los posibles sesgos debidos a la diferente actuación de los encuestadores.

No obstante, también presenta **dificultades y riesgos** que hemos previsto de antemano para, siendo conscientes de ellos, poder solucionarlos. Uno de los más generalizados consiste en la baja tasa de respuesta. De otra naturaleza, pero no menos importante, es el riesgo de que las preguntas no se comprendan adecuadamente, y eso, como sabemos, repercute en la fiabilidad de los datos obtenidos.

En consecuencia, para evitar esas dificultades, se han seguido las siguientes normas (véase anexo 1 *Cuestionario definitivo*):

- Apariencia cuidada, con suficiente espacio para responder las preguntas.
- Claridad del lenguaje, de tal modo que las preguntas puedan ser entendidas sin lugar a dudas.
- Sencillo de leer y rellenar, de modo que la mayor parte del tiempo necesario se emplee en pensar la respuesta y no en cómo redactarla.
- Instrucciones claras, precisas, destacadas de modo especial.
- En la *Introducción* (1^a página): Interesante enunciado de la finalidad del estudio, para motivar la respuesta.
- Se garantizó el anonimato y la confidencialidad de las respuestas.
- Contenidos estructurados y ordenados para facilitar la cooperación; por ejemplo, hemos iniciado las preguntas de opinión con el tema de la comprensividad, ya que consideramos es interesante, polémico y atañe a todo el profesorado para evitar la idea de que el cuestionario es sólo para algunos.
- Entrevista, previo envío de carta informativa, con un miembro del equipo directivo, con objeto de que se hiciera responsable de lo relativo a la distribución de cuestionarios y demás tareas acarreadas.
- Carta al profesorado, acompañando el cuestionario, explicando el objetivo del trabajo y su importancia, quién lo avala, expresando el compromiso de informarles de los resultados, animándoles a participar y agradeciendo su colaboración.
- Se decidió el periodo de aplicación, para que fuera el más oportuno posible. El tiempo en el que se pasaron las encuestas fue después de vacaciones de Semana Santa, pero antes de iniciar la vorágine de fin de curso.
- Insistencia para que respondieran a través de numerosas llamadas telefónicas al centro, previas y simultáneas a la administración de los cuestionarios.

- c) Otra característica que presenta nuestro instrumento es el **considerable número de preguntas**, cuarenta y cuatro, y la extensión que abarca, dieciséis páginas; aunque el cuestionario de opinión, propiamente dicho, son veintitrés preguntas y ocupa doce páginas. Sin embargo, hubiéramos deseado que fuera más breve, para facilitar la respuesta.

No obstante, y a pesar de su extensión (Dillman, 1978 -citado por Gómez Benito, 1990: 259-, por ejemplo, no encuentra influencia negativa en la tasa de respuesta hasta las doce páginas; y este número, es el que recomiendan, como máximo, Argimón y Jiménez, 1999: 159), consideramos que, tras el proceso de validación correspondiente (véase capítulo 4º), son necesarias todas las cuestiones.

La razón de esa amplitud es que hemos pretendido acceder a una información que supere la mera opinión superficial, acerca de un polémico tema que presenta numerosas aristas y variados matices. Tema sobre el que tenían que opinar profesores muy distintos entre sí y debíamos ofrecer variadas alternativas de respuesta con las que se pudieran identificar.

Sobre este aspecto se ha escrito también que, más que la extensión en sí, influyen otros factores en la tasa de respuesta: Por ejemplo, Sudman and Bradburn (1982, citados por Gómez Benito, 1990: 259) manifiestan que es más decisivo el nivel cultural de la población y la trascendencia que el tema tenga para la misma; en este mismo sentido, Hergoz and Bachman (1981: 549-559) consideran que en la respuesta de calidad el factor más influyente es la motivación para responder. Condiciones que, creemos, se dan en nuestro estudio, ya que los encuestados, además de un buen nivel cultural, disponen de suficiente conocimiento sobre el tema, así como bastante interés en responder al mismo, ya que afirmaban no tener muchas ocasiones para manifestar lo que pensaban a este respecto (prueba de ello son también los numerosos comentarios que han escrito en los márgenes, aun de las preguntas cerradas).

- d) En cuanto al tipo de preguntas que hemos formulado, en general son cerradas, aunque se intercalan algunas de tipo abierto, para permitir a los encuestados completar la información y para no condicionar demasiado sus respuestas. Las preguntas cerradas son de dos tipos: la mayoría, escalas valorativas de 0 a 5 y, unas pocas, de elección múltiple -tienen que elegir la opción que mejor refleje su opinión o realidad-.

Con las primeras se pretende conocer el grado de acuerdo y / o la valoración que hace el encuestado de los indicadores que se le presentan.

Abundan más las preguntas cerradas porque son más fáciles de aplicar y, también, de tabular y analizar; otra ventaja, radica en que el encuestado responde de modo más fiable cuando las alternativas de respuesta están predeterminadas. Sobre el modo de redactar las preguntas, Fowler, 1988 (citado por Gómez Benito, 1990: 258), considera que en el cuestionario autoadministrado, las respuestas a preguntas abiertas son, con frecuencia, analíticamente inútiles. No obstante, nosotros las hemos incluido por las razones apuntadas más arriba y porque consideramos que proporcionan interesantes comentarios; además, pensamos que el sujeto que responde, percibe que se tiene más en cuenta su opinión si tiene oportunidad de emitirla libremente.

La principal dificultad de las preguntas cerradas, es que su elaboración es más complicada y difícil, porque hay que considerar todas las posibles opciones alternativas en términos correctos y comprensibles para todos los participantes. También es posible que los encuestados no puedan matizar sus respuestas o profundizar en aquellos aspectos que deseen (Argimón Pallás y Jiménez Villa, 1999: 157-158; Padilla y otros, 1998: 126-138).

- e) Como la mayor parte de las preguntas pretenden recabar opiniones, se ha decidido un modelo de medición tipo Likert. Por tanto, se han presentado frases que expresan la opinión sobre un tema y los encuestados deben manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de ellas.
- f) Hemos prestado suma atención a la redacción de las preguntas, debido al especial cuidado que requiere tratar variables subjetivas, como son la mayor parte de las de nuestro estudio.

Morales (1988: 33-35), refiriéndose a las características que deben tener los ítems representativos de las opiniones (sistematizando las aportaciones de Edwards, 1957), las resume en cuatro: *Relevancia*, *Claridad*, *Discriminación* y *Bipolaridad*, que hemos tratado de cumplir en nuestro cuestionario.

Uno de los problemas asociados a la confección de las preguntas es que, pese a la aparente sencillez de la encuesta, tiene su lado negativo en la posible falta de sinceridad al responder. Los motivos de la misma pueden ser variados, y sabemos que es difícil comprobar el grado de veracidad. Por eso, los investigadores suelen optar por aceptar que los resultados son válidos mientras no se tengan datos adicionales que permitan ponerlos en duda (León y Montero, 1997: 91).

No obstante, como la falta de sinceridad acarrea una pérdida de validez de los resultados, hemos evitado todo aquello que pudiera ocasionarla y hemos tratado de crear las condiciones adecuadas para facilitar que respondan lo que realmente piensan. En lo que al diseño se refiere, desde la *INTRODUCCIÓN* del cuestionario hemos tenido en cuenta esas condiciones. Así, hemos rogado sinceridad como requisito fundamental, explicando que no se trata de ningún examen, y advirtiendo que no hay respuestas correctas o incorrectas; con esta misma finalidad se garantiza el anonimato y confidencialidad. Otro factor, aunque éste de tipo contextual, no de diseño del instrumento, que consideramos ha facilitado la sinceridad, es que al ser autoadministrado, puede ser respondido cuándo y cómo quieran, parece que representa una situación en la que pueden sentirse más cómodos y menos "examinados"; así *al no mediar ningún encuestador, se optimiza la privacidad de la situación de respuesta lo que redundará directamente en una reducción del sesgo de deseabilidad social* (Gómez Benito, 1990: 288).

No obstante, a pesar de haber intentado eliminar el efecto de la *deseabilidad social* (León y Montero, 1997: 91), pensamos que hay dos preguntas que encierran un mayor riesgo de que esto suceda. Concretamente son la nº 30 y la nº 36. Se pide que digan lo que *suelen tener en cuenta en la programación y en el desarrollo de las clases* y *cómo están llevando a cabo la evaluación de sus alumnos*. Aunque quizás la respuesta esté influida, más que por esa deseabilidad social, por otro tipo que se podría denominar "**deseabilidad personal**", en la percepción de su propio trabajo. Quizás represente más lo que les gustaría hacer que lo que realmente están haciendo. Sin embargo, dado que no se trata de un cuestionario de evaluación sino de opinión, creemos que es válido a los fines propuestos, saber hacia donde se inclinan esos deseos.

- g) En cuanto al **número de respuestas por ítem**, en el cuestionario que hemos diseñado, se ha optado por **cinco**; posiblemente el número más

frecuentemente empleado (Morales, 1988: 57), sugerido por Likert (1932), popularizado por Edwards y el más difundido (por ejemplo, Tuckman, 1975) (citados por Morales, 1988: 57). Las cinco respuestas contienen dos valoraciones en sentido positivo, dos valoraciones en sentido negativo y una respuesta central que indica indecisión. Morales expone un interesante estudio acerca de la respuesta central (1988: 87-104).

Así mismo, hemos tratado que las respuestas ofrecidas con las preguntas, reúnan **dos condiciones esenciales**, enunciadas por Sierra Bravo (1998: 308): a) que éstas sean **exhaustivas** (que abarquen todos los casos que puedan darse, de modo que ningún encuestado pueda dejar de responder por no encontrar su categoría) y b) que sean **excluyentes** (que no pueda darse el caso de que un encuestado pueda elegir válidamente dos respuestas distintas de la misma pregunta).

- h) Por último, manifestar que se trata de un instrumento válido y fiable (véase el capítulo 4, apartado 4.2. Análisis de las características técnicas del instrumento de medida).

En resumen, hemos tenido en cuenta en el diseño de nuestro cuestionario, entre otras varias, las orientaciones de Argimón Pallás y Jiménez Villa (1999: 155-166 y 172-173); Baumgartner and Heberlein (1984: 65-76); Fowler, 1993 (adaptado por Arias Astray y Fernández Ramirez, 1998: 48-49); Fox (1987: 585-630); Gómez Benito (1990: 257-259); Grawitz (1975: 246); León y Montero (1997: 84-86); Morales (1988: 25-235 y 422-434); Padilla y otros (1998: 121-140); Robson, 1993 (adaptado por Arias y Fernández, 1998: 46-47); Sierra Bravo, 1998: 312-314); y Sudman and Bradburn (1982).

3.7.2 CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMÁTICA DEL PROFESORADO ANTE LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO DE LA ESO

Definidas las dimensiones, indicadores y variables se procedió a elaborar el instrumento. Sin embargo, llegar a su confección ha representado un largo y difícil proceso.

Inicialmente, partíamos de una profunda preocupación por el tema de la diversidad del alumnado en todas sus manifestaciones, y la incidencia que esa diversidad tenía en el profesorado de la ESO. En torno a ese centro de interés, procedimos a la consulta de una extensa bibliografía y otras fuentes de documentación, de la que fuimos extrayendo ideas para el futuro diseño del instrumento, al mismo tiempo que representaba la fundamentación teórica de este trabajo. Además de esas fuentes de documentación, compartíamos con estudiantes del CAP y con profesores de Secundaria, numerosas y fecundas reflexiones que ponían de manifiesto la preocupación, que la nueva situación dibujada por la promulgación de la LOGSE, suponía para ellos. De igual modo, disponíamos de la información proporcionada por profesores de Secundaria que respondieron a una preencuesta con preguntas abiertas sobre el tema. Con toda esa información confeccionamos un amplio banco de datos, a partir del cual hicimos el primer esbozo de dimensiones e indicadores. Paulatinamente se fue depurando hasta llegar a la primera versión del cuestionario. Al mismo tiempo, hay que decir que nos resultó de suma utilidad la consulta de numerosos trabajos realizados con la metodología de encuesta y con el cuestionario como instrumento.

Conseguida la primera versión, se sometió a un riguroso proceso de análisis y filtrado de los ítems por parte de la directora de esta investigación, hasta llegar a la versión cuarta, que fue la que se entregó a expertos para que efectuaran la validez de contenido.

Una vez validado el cuestionario, se procedió a su aplicación a un grupo piloto que reunía características similares a las de la muestra. Finalmente, como consecuencia de todo el proceso anterior, se diseñó el cuestionario definitivo.

Éste consta de **44** preguntas, las 21 primeras relativas a la identificación de las características de los encuestados (véase apartado 3.5.2.1. Variables clasificatorias). Las 23 siguientes, relativas a las dimensiones de la problemática señaladas en nuestra propuesta. Éstas se reparten como puede verse en la tabla nº 3

Tabla nº 3 Cuestionario sobre problemática del profesorado ante la diversidad del alumnado de la ESO

DIMENSIÓN	Nº ÍTEM	TIPO DE ÍTEM
Percepción de la comprensividad	22	Escalas valorativas 1-5 (5 indicadores)
	23	Elección doble (2 indicadores)
Percepción de la diversidad	24	Escalas valorativas 1-5 (4 indicadores)
	25	Escalas valorativas 1-5 (3 indicadores)
	26	Escalas valorativas 1-5 (5 indicadores)
	27	Escalas valorativas 1-5 (7 indicadores)
	40	Escalas valorativas 1-5 (4 indicadores)
Valoración de las posibilidades de respuesta educativa a la diversidad	28	Escalas valorativas 1-5 (15 indicadores)
	29	Escalas valorativas 1-5 (6 indicadores)
	30	Escalas valorativas 1-5 (10 indicadores)
	33	Escalas valorativas 1-5 (5 indicadores)
	36	Escalas valorativas 1-5 (6 indicadores)
	37	Escalas valorativas 1-5 (4 indicadores)
	38	Escalas valorativas 1-5 (9 indicadores)
	39	Escalas valorativas 1-5 (9 indicadores)
Dificultades para atender la diversidad	31	Escalas valorativas 1-5 (13 indicadores)
	32	Escalas valorativas 1-5 (15 indicadores)
Valoración del apoyo recibido	34	Escalas valorativas 1-5 (12 indicadores)
	35	Escalas valorativas 1-5 (6 indicadores)
Formación psicopedagógica	41	Escalas valorativas 1-5 (3 indicadores)
	42	Elección múltiple (8 indicadores) y abierto
Valoración global	43	Escalas valorativas 1-5 (6 indicadores)
	44	Abierto

3.8 FASES EN EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

A modo de resumen de todo lo tratado en este capítulo, el **procedimiento seguido** en el desarrollo de este estudio empírico comprende las fases siguientes:

PRIMERA FASE : CLARIFICACIÓN DEL ÁREA PROBLEMÁTICA

Una vez decidido el tema objeto de investigación, se procedió a identificar el enfoque, las dimensiones y las cuestiones del problema planteado. Así mismo, se llevó a cabo la determinación de los objetivos generales del estudio y el desarrollo teórico del mismo.

❑ **1ª ETAPA: Identificación del área problemática.**

Para ello se procedió a la localización de las diversas fuentes de documentación (bibliográficas, electrónicas, bases de datos, entrevistas a profesores de Secundaria, etc.) sobre el tema del profesorado y la diversidad en la ESO.

❑ **2ª ETAPA: Revisión de la literatura existente**

El análisis de las fuentes de documentación se hizo sobre dos grandes núcleos.

Uno, sobre el tema objeto de estudio que abarca numerosos ámbitos que resumimos en los siguientes: profesorado, Educación Secundaria Obligatoria, educación especial e integración, diversidad del alumnado y medidas de atención a la diversidad. (véase bibliografía).

El otro, sobre trabajos realizados mediante el método de encuesta y el cuestionario como instrumento. Citaremos únicamente algunos de ellos, como muestra del trabajo efectuado en esta etapa: Airasian y Gullickson (1998); Castellano (1995); Díaz Allué (1973 y 1989); Díaz Allué y otros (1997); Escudero y Moreno (1992); Fernández Sierra (1996); Gairín y otros (1995); Gairín y Villa (1999); González Muñoz y otros (1995); Hernández y otros (1990); Illán (1989); INCE (1998); Mateos y otros (1992); Montero (1987); Muñoz, Carballo y Lorenzo (2001); Pérez y Gimeno (1994); Ponce de

León (1996); Rodríguez y otras (1997); Sánchez (1999), Tejedor (1998) y Valdivia y otros (1998).

❑ **3^a ETAPA: Formulación del problema de investigación .**

El problema quedó enunciado en los términos en los que puede leerse en el apartado 3.2.1 del presente capítulo.

SEGUNDA FASE : PLANIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

❑ **4^a ETAPA: Primer borrador del proyecto de investigación.**

A partir del análisis bibliográfico efectuado, se decidieron los primeros núcleos de interés que centraron nuestro estudio y dieron lugar a las dimensiones que posteriormente fuimos depurando; así mismo se especificaron los primeros objetivos del trabajo y las tareas necesarias para alcanzarlos.

En estos primeros momentos consideramos oportuno una aproximación al pensamiento de los profesores de Secundaria. El modo como lo llevamos a cabo fue mediante consulta, a través de una entrevista, relativamente formal, de la que se fueron tomando notas para su posterior estudio.

Las cuestiones planteadas perseguían que los profesores se explicasen sobre los temas propuestos. Éstos versaron sobre los siguientes: 1. Qué piensan acerca de la *educación obligatoria hasta los 16 años y de que ésta sea comprensiva*; 2. *Problemas* que puede representar para el profesorado; 3. *Ventajas* para profesores, alumnos, centro, etc.; 4. *Necesidades* del centro para adaptarse a la diversidad del alumnado; 5. *Organización del profesorado en su centro* para atender la diversidad; 6. *Problemas o dificultades que se encuentran en el día a día* de las clases para responder adecuadamente a la diversidad; 7. *Organización del propio profesor/a en sus clases* para intentar responder a la diversidad; 8. *Cómo se contempla en su centro la atención a la diversidad*: PEC, PCC, Optativas, Departamento de Orientación, Aulas de Apoyo, AC, PDC, etc. y cómo valora esas medidas; 9. *Participación personal del profesor/a en la elaboración y / o aplicación de AC y / o PDC*; *opinión que le merecen*; 10. *Satisfacciones y dificultades* que experimenta en la

adaptación a las diferencias de sus alumnos; 11. *Iniciativas o soluciones* que considera deben ponerse en práctica para atender mejor la diversidad (la Administración, la Dirección del centro, el Consejo Escolar, el Claustro, Juntas de Evaluación, Equipos de Ciclo o Juntas Docentes de Curso, o por parte de cada profesor.

Las respuestas de los profesores representaron una excelente oportunidad de enriquecimiento de la reflexión suscitada por el estudio teórico y un claro contraste con opiniones, en ocasiones, de un crudo realismo. Estas opiniones y las lecturas efectuadas, sirvieron para plasmar en el cuestionario diversos enunciados representativos de los complejos y variados puntos de vista sobre el tema.

❑ **5ª ETAPA: Redacción de las dimensiones y formulación de objetivos.**

(Véase apartados 3.3. y 3.4 del presente capítulo)

❑ **6ª ETAPA: Definición y categorización de las variables del estudio.**

Además de la definición y categorización, se especificó el tipo de variables que sería necesario medir. (Véase el punto 3.5 y sus correspondientes subapartados del presente capítulo)

❑ **7ª ETAPA: Decisión acerca de la metodología más adecuada y elaboración del instrumento de investigación.**

Seleccionado el método de encuesta, se procedió a construir el instrumento para obtener los datos: cuestionario.

Estudiadas las variables implicadas y las variables principales se realizaron varias ediciones antes de llegar al modelo que se entregó a los expertos para su validación y se sometió a prueba piloto. Progresivamente se fue reduciendo su extensión y complejidad, porque las primeras versiones eran inviables por largas, densas y aburridas. Se fueron eliminando reiteraciones y matices que profundizaban demasiado sin aportar riqueza al instrumento. Muchos ítems se diferenciaban en matices que, sin serlo, podían parecer iguales a las personas que tenían que contestarlos. Se trató de hacerlo

más interesante y se limitaron los ambiciosos propósitos y expectativas que se pretendían en los primeros.

❑ **8ª ETAPA: Consulta a expertos para proceder a la validación**

La cuarta versión del instrumento (véase Anexo 1: *Cuestionario para validación*) fue la que se sometió a consulta de un total de doce especialistas de reconocida valía en su ámbito profesional. Todos ellos, pertenecientes a variados campos, dotados de una amplia experiencia y conocimiento del tema objeto de estudio, desde muy variadas perspectivas: docente (en Universidad y en centros de Secundaria), orientadora e investigadora. Estos profesionales, con sus generosas aportaciones, mejoraron ostensiblemente la calidad del cuestionario y su presentación formal.

Algunas de las modificaciones que, como consecuencia de estas aportaciones, se efectuaron en el instrumento fueron las siguientes: se eliminaron matices y globalizaron algunas propuestas, se añadieron otras significativas, se modificaron expresiones y palabras para que resultaran menos confusas y menos comprometedoras para los que debían contestar, se redujo la extensión, se mejoró la presentación, haciendo más claras las instrucciones para responder, se agruparon cuestiones por temas, se cambió la ubicación de algunas preguntas para que siguieran una lógica al responder y ocuparan menos espacio. (Véase el punto 4.2.1 del capítulo 4º de este trabajo, en lo referente a la validez de contenido).

❑ **9ª ETAPA: Aplicación del cuestionario a un grupo piloto**

Tras las modificaciones efectuadas en el cuestionario como consecuencia del análisis de validez de contenido por parte de los expertos, se aplicó una prueba piloto a un grupo de profesores que impartían su docencia en centros de Secundaria de La Rioja. Esta prueba nos proporcionó información acerca de su claridad y el tiempo invertido en la respuesta. No manifestaron ningún problema y sí pudimos observar el interés despertado.

❑ **10ª ETAPA: Elaboración definitiva del instrumento**

Una vez realizado el análisis de las aportaciones hechas por los expertos, y comprobado que no ofrecía problemas su aplicación, tras las

correspondientes modificaciones, se procedió a la elaboración definitiva del mismo. (Véase anexo: *Cuestionario definitivo*).

❑ **11ª ETAPA: Datos de población y decisiones sobre la muestra y proceso de obtención de la misma**

Obtener estos datos, pese a la buena disposición de sus responsables, ha sido una tarea complicada, ya que no existe un censo y los profesores pertenecen a alguno de los tres colectivos docentes descritos; además, pueden compartir su enseñanza con otras etapas educativas y algunos ejercen su docencia de modo itinerante entre varios centros.

En consecuencia, el procedimiento seguido para estimar la población ha sido el siguiente: Primeramente, se solicitó formalmente esta información de la Dirección General de Gestión Educativa, de la Consejería de Educación del Gobierno de La Rioja. Los datos que obtuvimos reflejan todos los centros en los que se imparte la ESO. Seguidamente, se solicitó a cada director/a el número de profesores que, en su centro, desarrollaban su docencia en la ESO. De ese modo, averiguamos el total de profesores de la ESO. Al ser una población de 1257 profesores, se decidió aplicar el cuestionario a todos.

TERCERA FASE : TRABAJO DE CAMPO

❑ **12ª ETAPA: Distribución de los cuestionarios, aplicación y recepción de los mismos**

Es difícil comprender los desvelos, el esfuerzo, la insistencia y el duro trabajo que representan estas breves palabras para conseguir el máximo número de cuestionarios rellenados, al mismo tiempo que la alegría producida cuando se veía "crecer la cosecha". No obstante, no se descubre nada nuevo a los investigadores expertos en esta técnica.

En este proceso, los directores/as o componentes de los equipos directivos desempeñaron un papel muy relevante para dinamizar la participación del profesorado. En principio, se les envió una carta en la que se explicaba el sentido, la importancia y finalidad del trabajo, y se solicitaba su

valiosa contribución. La respuesta generalizada fue muy rápida y alentadora. En los escasos centros de los que no se obtuvo contestación, se insistió vía telefónica o personalmente, siendo su respuesta positiva, a excepción de uno, ya mencionado. A continuación, se les entregó personalmente, la cantidad de cuestionarios correspondiente al número de profesores de su centro y ellos se comprometieron en distribuir, estimular su respuesta, recibirlos y avisarnos para recogerlos, como así fue. Con el cuestionario, se adjuntaba una carta dirigida a cada profesor/a, en términos similares a la de directores/as y también se garantizaba el anonimato y confidencialidad de los datos. En los casos necesarios, se insistió todo lo que parecía prudente y oportuno, con el fin de aumentar la tasa de respuesta.

CUARTA FASE: ANÁLISIS DE DATOS E INFORME DE INVESTIGACIÓN

□ 13^o ETAPA: Codificación y grabación de datos

Una vez aplicado el instrumento se procedió a su vaciado en bases de datos de un paquete de programas estadísticos, el Statistickal Package for Social Sciences (SPSS) para el análisis de los mismos.

□ 14^a ETAPA: Análisis estadísticos

Los cálculos se han realizado con la ayuda del SPSS. Los datos han sido tratados en dos niveles:

- 1. Nivel Descriptivo:** El más simple, aunque no menos importante, permite una vez depurados los datos proceder al análisis descriptivo para conocer las características del estudio. Analizamos las propiedades más relevantes que servirán como punto de partida para los análisis posteriores. Con tal fin, hemos utilizado las medidas de tendencia central como representativas del conjunto de la distribución y las de variabilidad para saber como se agrupan los datos.

2. **Nivel inferencial:** La estadística inferencial delimita qué diferencias de las halladas se deben al azar y cuáles no. Fijamos un nivel de confianza del 95% para las afirmaciones que se realizan. En aquellos casos en que este nivel se rebasa, lo indicamos oportunamente.

El estadístico usado en este nivel es el análisis de varianza, dado que los datos permiten un tratamiento paramétrico, con él estudiamos las diferencias para perfilarlas. Los estudios posteriores de significatividad se han realizado siguiendo el procedimiento de las "diferencias mínimas significativas". Igualmente se analizaron la fiabilidad y la validez.

□ **15ª ETAPA: Redacción del informe**

Para la elaboración del informe definitivo, se ha tenido en cuenta el contraste de los resultados obtenidos en nuestro estudio con los obtenidos en otros trabajos, presentes en la bibliografía referenciada.

4.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

En el capítulo anterior hemos expuesto el proceso seguido para obtener la muestra. A continuación procederemos a describirla en sus características, algunas de las cuales nos van a servir de base para los estudios diferenciales posteriores. Han sido obtenidas mediante las preguntas del Cuestionario que van desde la 1ª hasta la 21ª.

1. Variables personales

Tabla y gráfico n° 1. Sexo

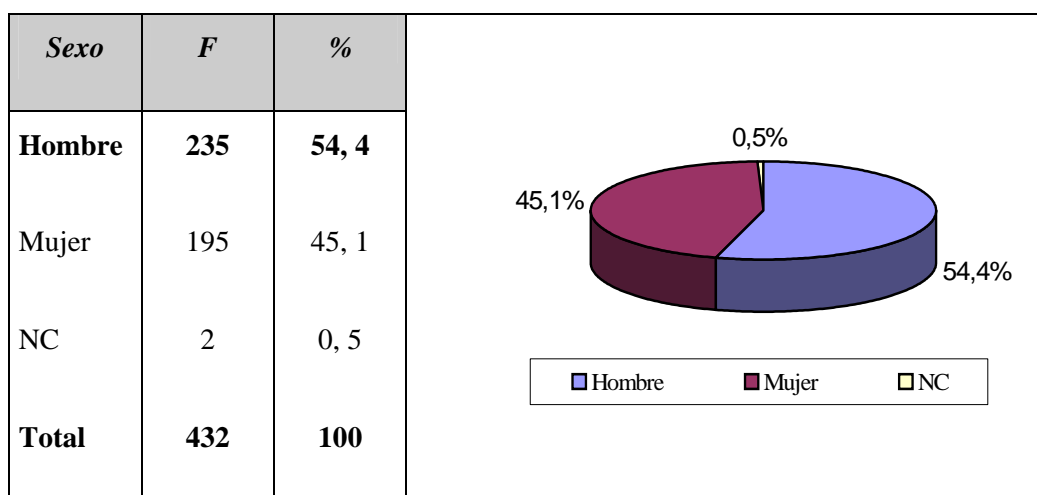
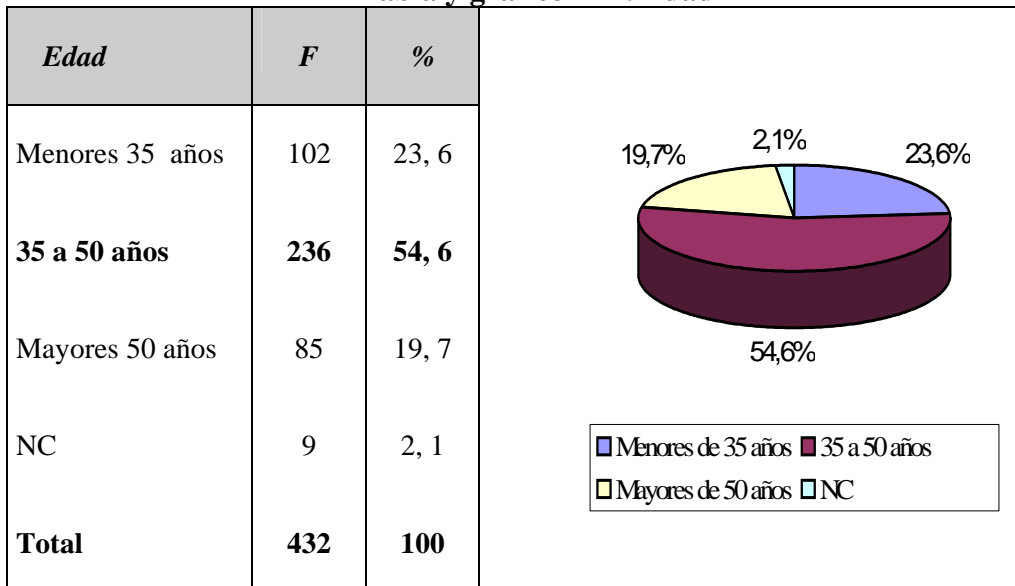
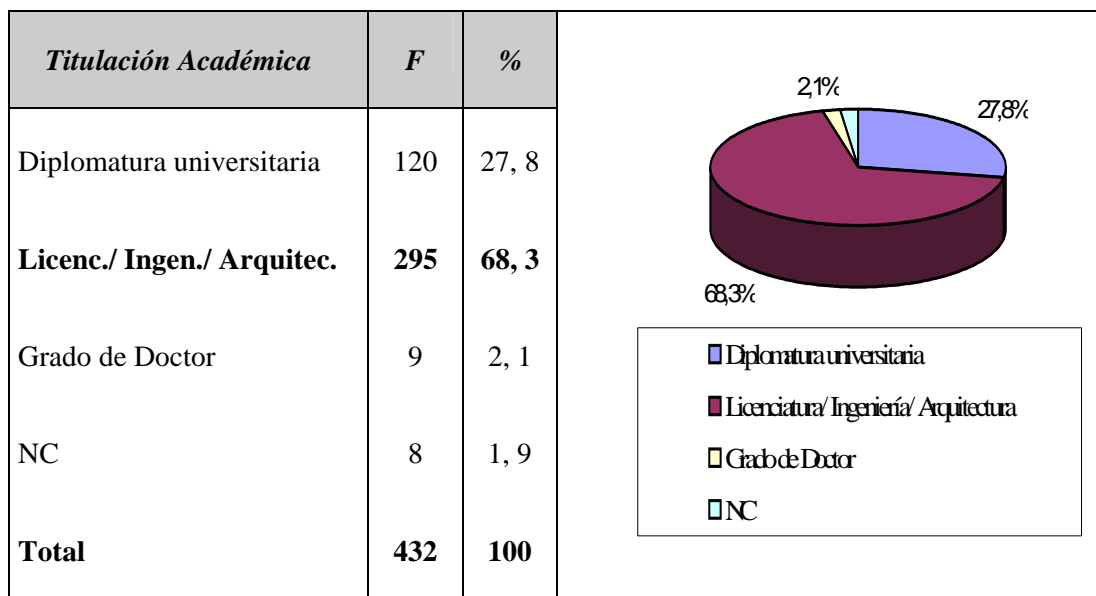


Tabla y gráfico n° 2. Edad

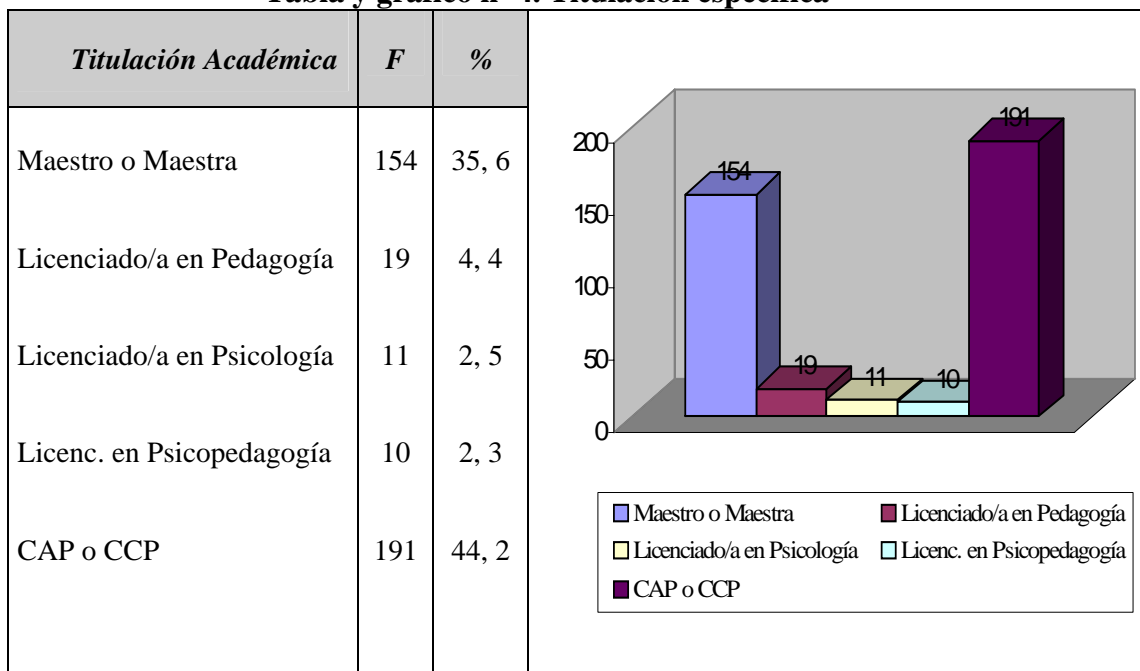


2. Variables de formación académica

Tabla y gráfico n° 3. Titulación Académica Máxima



Como era de esperar, la mayoría (más del 70 %) dispone de la licenciatura o del grado de doctor. El resto, casi un 30 %, son diplomados, que pueden ser maestros adscritos a la ESO o profesores de Formación Profesional.

Tabla y gráfico n° 4. Titulación específica

El **89 % del total de la muestra profesores** declara estar en posesión de alguno de los títulos considerados como titulación específica. Aunque, evidentemente, la formación que tienen es de muy distinta naturaleza.

Por tanto, pueden diferenciarse tres grupos:

- Un 44,8 % que tienen la titulación de maestro o la licenciatura en Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía.
- Un 44,2 % que han cursado los estudios del CAP o CCP.
- Un 11 % que no disponen de ninguno de esos títulos o estudios.

3. Variables profesionales

Tal como quedó expuesto en el capítulo anterior, éstas son las siguientes: **Situación Administrativa o Laboral, Colectivo Docente y Experiencia Docente** en diferentes etapas.

Tabla y gráfico n° 5. Situación administrativa

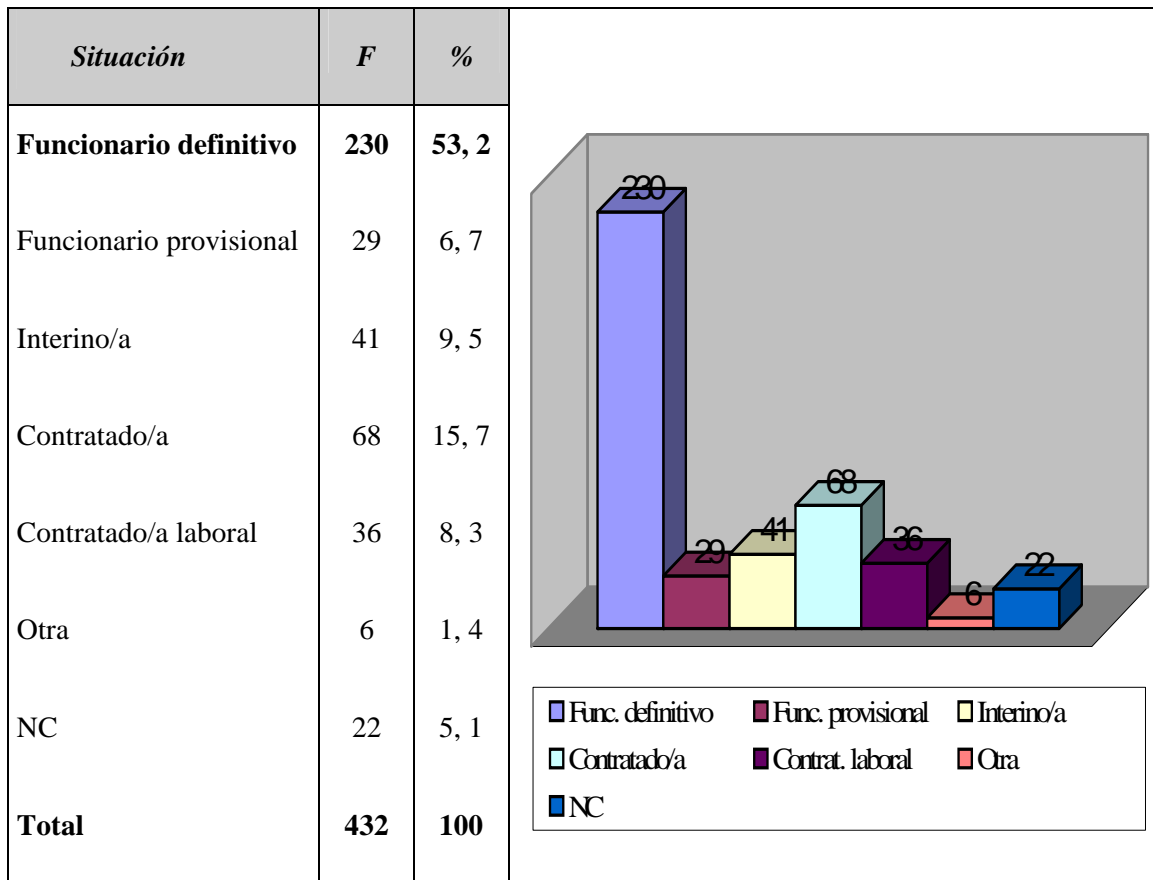


Tabla y gráfico n° 6. Colectivo Docente

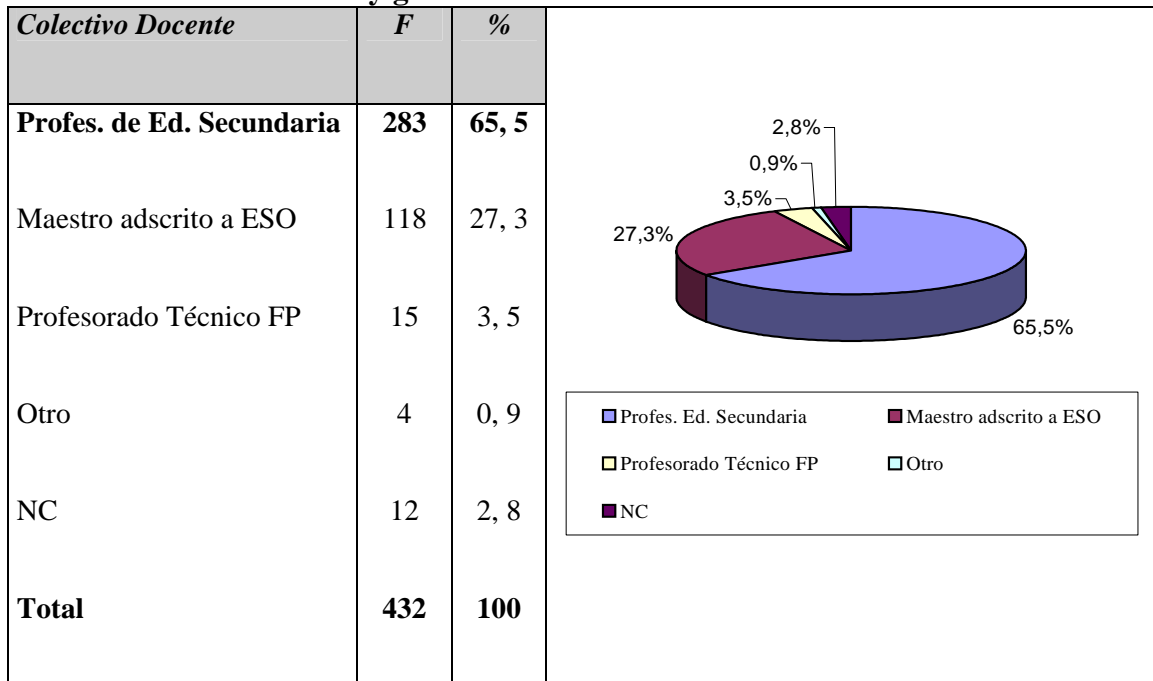


Tabla nº 4. Experiencia docente

EXPERIENCIA DOCENTE (ETAPAS)	< de un año	De 1 a 3 años	De 3 a 5 años	De 5 a 10 años	> de 10 años	Total	NC
EGB / Primaria	1,9 %	6,7 %	4,2%	8,6%	24,3%	45,6%	54,4%
ESO	5,3%	21,8%	44,2%	22,5%	3,0%	96,8%	3,2%
FP / Ciclos Formativos	2,5%	6,3%	2,3%	4,6%	8,1%	23,8%	76,2%
Garantía Social	1,2%	3,0%	0,9%	1,4%	3,0%	9,5%	90,5%
Bachillerato LOGSE / BUP / COU	1,9%	7,4%	4,4%	6,5%	26,9%	47,0%	53,0%
Enseñanza Universitaria	1,9%	1,9%	1,4%	0,7%	0,2%	6%	94,0%
Otros estudios	0,9%	0,9%	0,2%	0,7%	0,9%	3,7%	96,3%

En primer lugar, respecto a los profesores con **experiencia en las diferentes etapas educativas**, es preciso destacar los siguientes datos:

- Un 96,8 % imparte su docencia en la ESO.
- Un 47 % imparte o ha impartido su docencia en Bachillerato LOGSE, BUP o COU.
- Un 45,6 % tiene experiencia docente en Primaria o en EGB.
- Un 23,8 % tiene experiencia docente en Formación Profesional o Ciclos Formativos.
- Un 9,5 % tiene experiencia docente en Garantía Social
- Un 6 % tiene experiencia docente en Enseñanza Universitaria.
- Un 3,7 %, en 'otros estudios'.

En segundo lugar, hay que advertir, en relación a los **años de experiencia docente**, que una misma persona puede tener docencia el mismo año, en más de una etapa educativa (por ejemplo, en la ESO y en Bachillerato); por eso la suma de los porcentajes supera el 100 %. Los datos de la muestra ordenados según los **años de experiencia** son los siguientes:

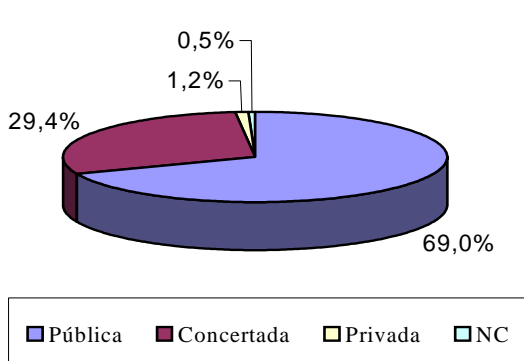
- Un 66,4 % de los profesores tiene más de 10 años de docencia.
- Un 57,6 % tiene de 3 a 5 años de docencia.
- Un 48 % tiene de 1 a 3 años de docencia.

- Un 45 % tiene de 5 a 10 años de docencia.
- Un 15,6 % tiene menos de un año de docencia.

4. Variables de centro

Tabla y gráfico n° 7. Titularidad del Centro

<i>Titularidad</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Pública	298	69,0
Concertada	127	29,4
Privada	5	1,2
NC	2	0,5
Total	432	100



El gráfico de sectores muestra la distribución de la titularidad del centro. El sector más grande es el de titularidad Pública, que representa el 69,0% del total. Le sigue el sector de Concertada con el 29,4%. Los sectores de Privada y NC representan el 1,2% y el 0,5% respectivamente. El gráfico incluye una leyenda con los colores correspondientes a cada categoría: azul para Pública, rojo oscuro para Concertada, amarillo para Privada y verde claro para NC.

Es preciso advertir que los que afirman docencia en centros privados, son concertados, ya que en La Rioja solamente hay un centro de titularidad privada que, pese a la invitación a participar en esta investigación, declinó hacerlo.

Tabla n° 5. Tamaño del Centro

<i>Tamaño del Centro</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Pequeño (Menos de 300 alumnos)	74	17,1
Mediano (Entre 301 y 650)	165	38,2
Grande (Más de 650)	172	39,8
NC	21	4,9
Total	432	100

Tabla y gráfico nº 8. Población

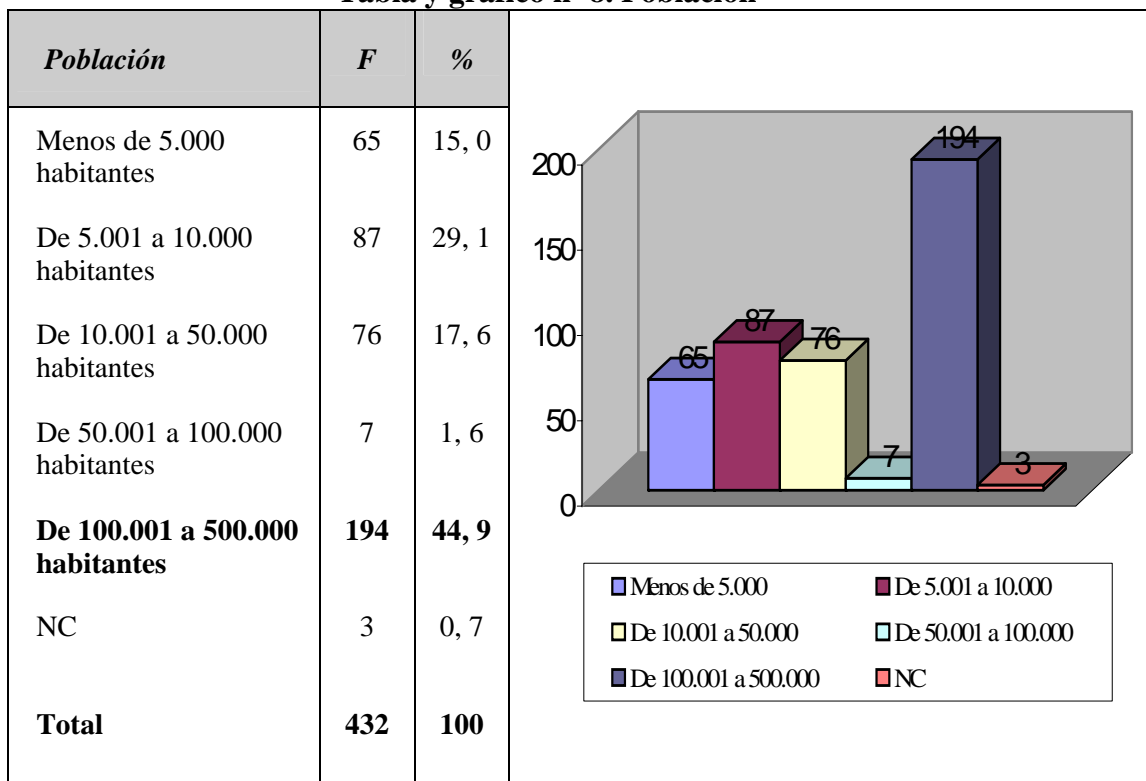


Tabla y gráfico nº 9. Profesores en centros que imparten la ESO completa

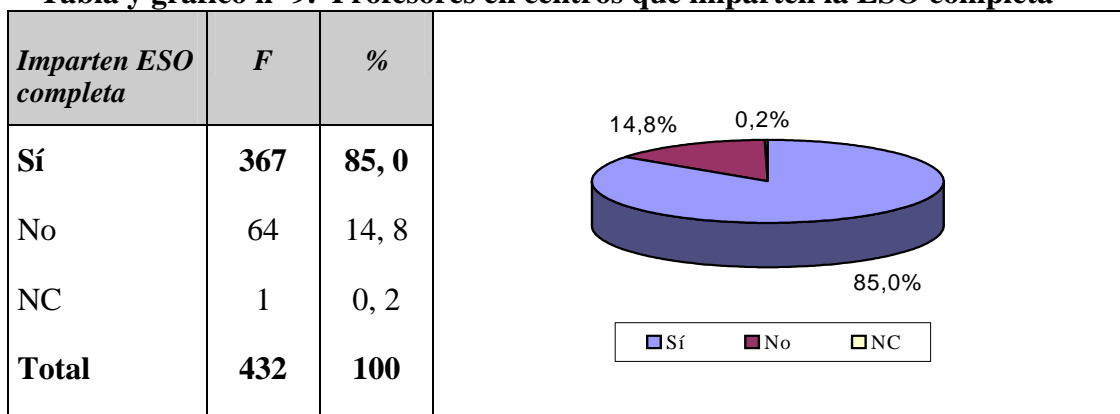


Tabla y gráfico n° 10. Componentes del Departamento de Orientación

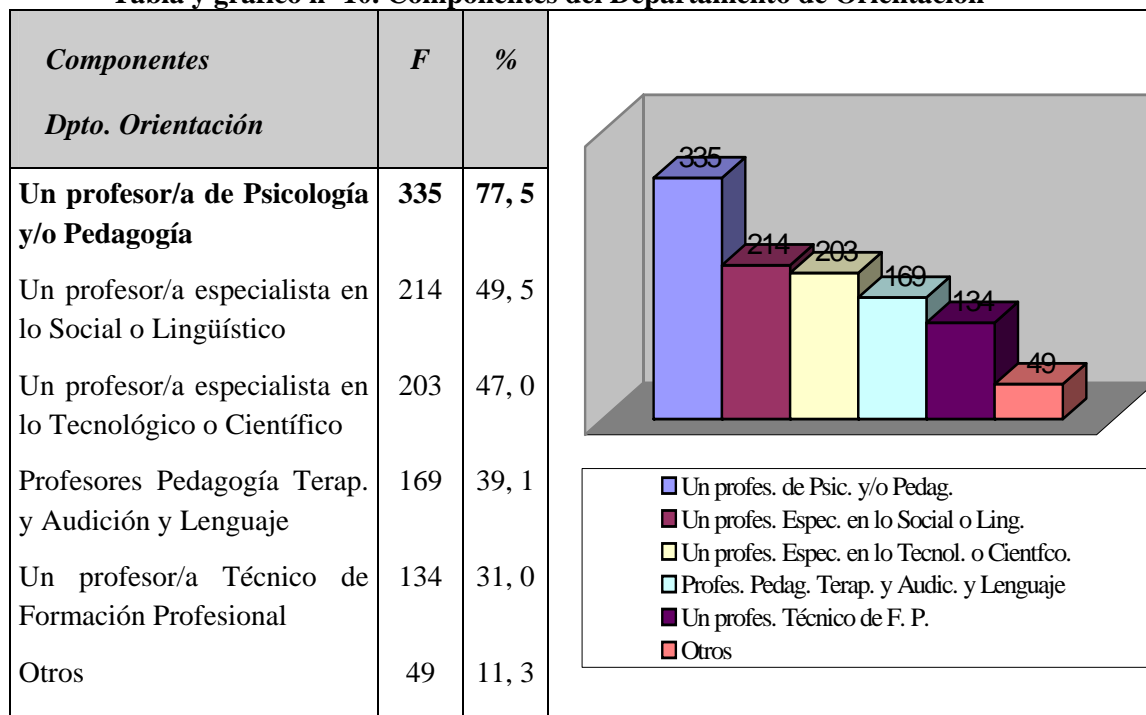


Tabla y gráfico n° 11. Profesores que afirman el siguiente perfil del alumnado en su Centro (Ordenados según frecuencia y porcentaje de respuesta)

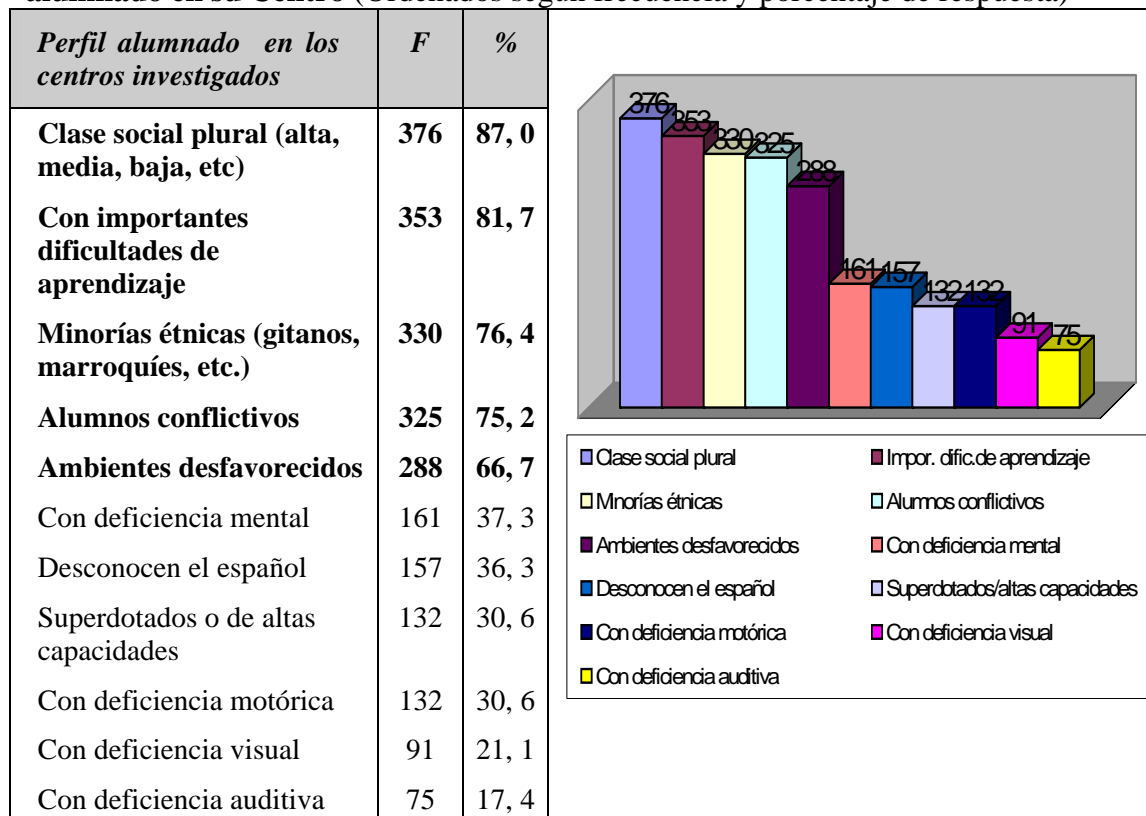


Tabla nº 6. Profesorado en centros con programas específicos de atención a la diversidad (Ordenados según frecuencia y porcentaje de respuesta)

<i>Programas específicos de atención a la diversidad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Diversificación	238	55,1
Garantía Social	162	37,5
Prediversificación	132	30,6
Educación Compensatoria	128	29,6
Integración	118	27,3

Tabla nº 7. Profesores en centros de poblaciones rurales

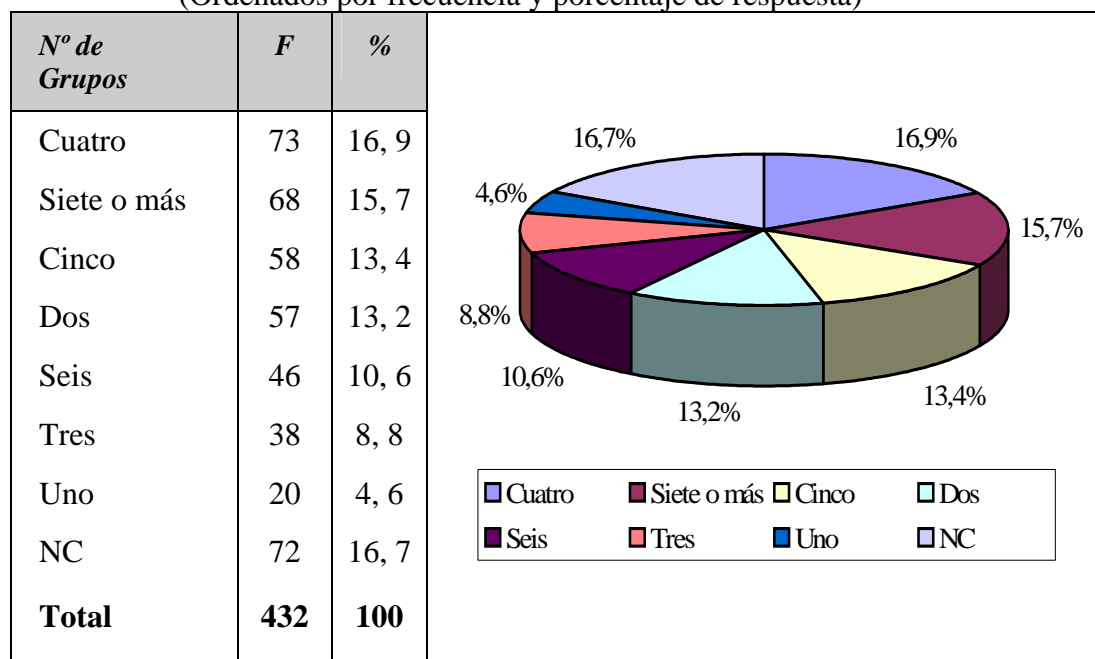
<i>Profesores en Centros de Poblaciones Rurales</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Sección	34	7,9
CRA	15	3,5
NC	383	88,6
Total	432	100

Los profesores de la muestra que trabajan en centros rurales, representan un exiguo 11,4 %, entre los de Secciones de ESO y los de Centros Rurales Agrupados (CRA).

5. Variables de docencia

Recordemos que hemos considerado como tales, las condiciones de docencia bajo las que los profesores de la muestra desarrollan su trabajo. Estas condiciones son las siguientes: número de grupos a los que imparten clase, número de áreas o asignaturas diferentes, funciones de tutoría, docencia con alumnos con necesidades educativas especiales, departamento al que pertenecen y responsabilidad en alguna de las especialidades vinculadas con la atención a la diversidad.

Tabla y gráfico n° 12. Número de grupos a los que imparten clase
(Ordenados por frecuencia y porcentaje de respuesta)



Los resultados son tan dispersos, y con tan poca diferencia entre sí, que no permiten establecer diferencias para su posterior análisis.

Tabla n° 8. Áreas o asignaturas diferentes impartidas
(Ordenadas según frecuencia y porcentaje)

<i>N° áreas o asignaturas diferentes</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Una	142	32,9
Dos	90	20,8
Tres	71	16,4
Cuatro	37	8,6
Cinco o más	25	5,8
NC	67	15,5
Total	432	100

Se observa que la mayoría (53,7 %) imparten una o dos asignaturas diferentes, seguido de un 16,4 % que imparte tres. Son pocos los profesores que imparten cuatro, cinco o más.

Tabla y gráfico n° 13. Funciones de tutoría

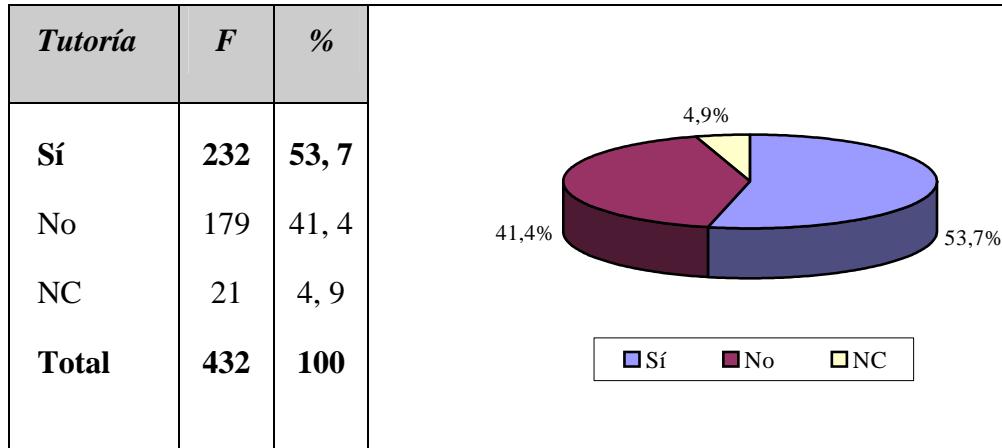
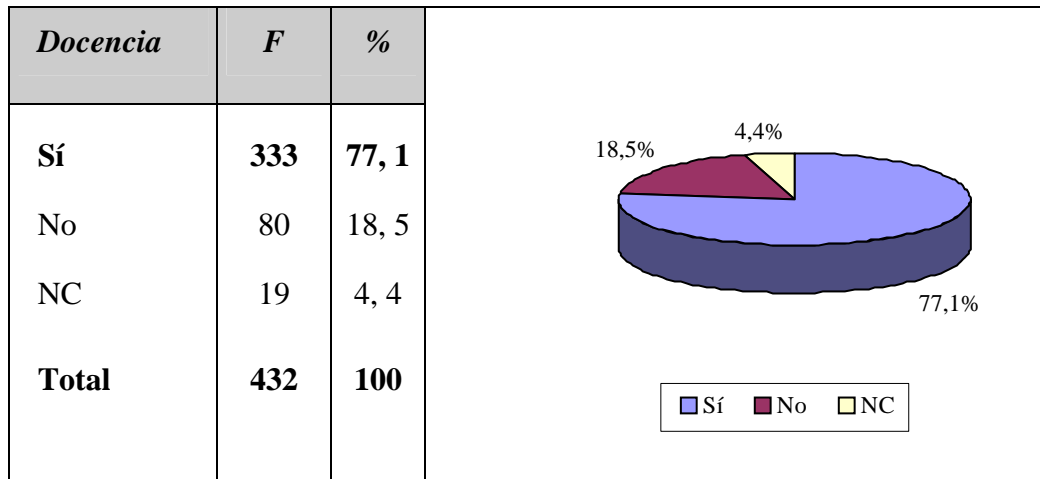


Tabla y gráfico n° 14. Docencia con alumnos con necesidades educativas especiales



A continuación, **en relación a los departamentos**, debido a que la muestra de profesores de cada uno ha sido muy escasa, hemos decidido presentar los datos agrupados por afinidades.

Tabla y gráfico n° 15. Profesores de los departamentos
(Agrupados por afinidades y ordenados)

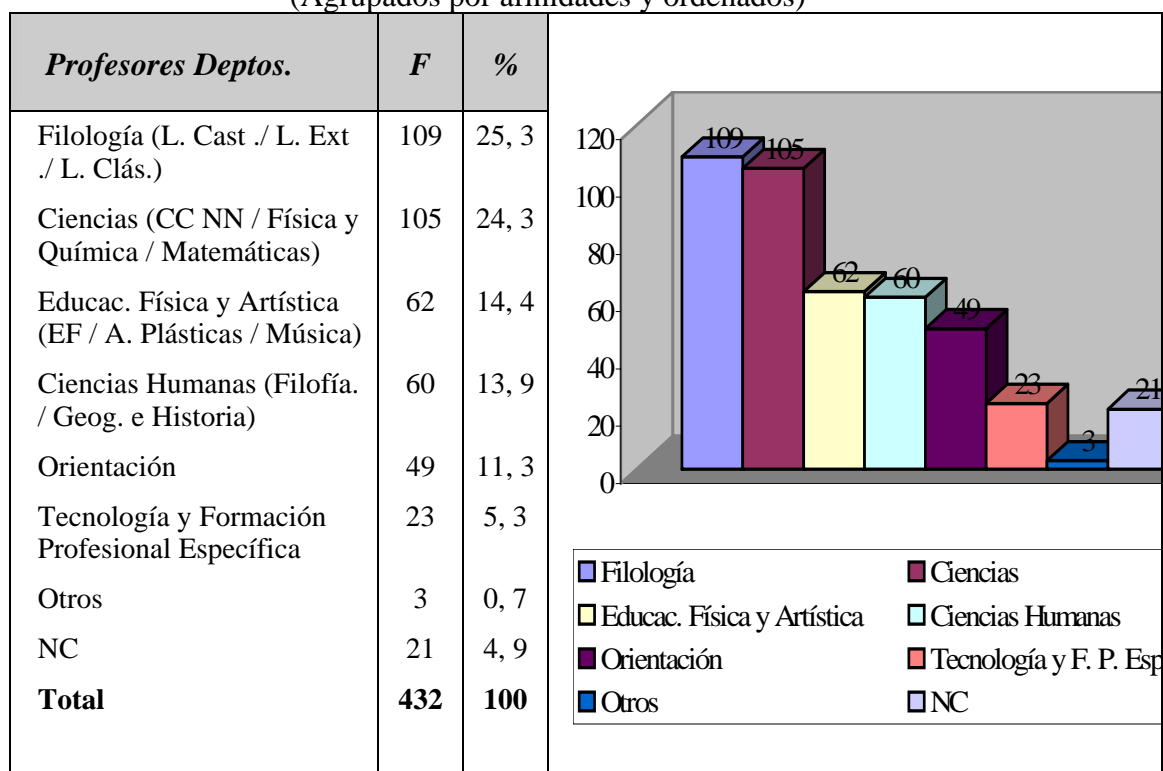


Tabla n° 9. Responsables de especialidades vinculadas a la atención a la diversidad (Ordenados según frecuencia y porcentaje)

<i>Responsables de espec. vinculadas A.D.</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Apoyo al Área Sociolingüística	17	3,9
Psicología y/o Pedagogía	14	3,2
Apoyo al Área Científico-Técnica	14	3,2
Apoyo al Área Práctica	7	1,6
Pedagogía Terapéutica	6	1,4
Audición y Lenguaje	3	0,7
Educación Compensatoria	3	0,7
NC	368	85,2
Total	432	100

Los resultados son tan exigüos, dispersos, y con tan poca diferencia entre sí, que no permiten establecer diferencias para su posterior análisis.

6. Variables de Gestión y Orientación

Tabla n° 10. Personal docente con funciones de gestión y de orientación
(Ordenados según frecuencia y porcentaje)

<i>Personal docente con funciones de gestión y orientación</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
Jefe de Departamento	83	19, 2
Director/a	24	5, 6
Jefe de Estudios	16	3, 7
Jefe de Estudios Adjunto	13	3, 0
Secretario/a	9	2, 1
Coordinador/a de Secundaria en Sección/Cra	8	1, 9
Orientador/a	7	1, 6
Otros	7	1, 6
NC	265	61,3
Total	432	100

A destacar los siguientes datos:

- Una cantidad relativamente considerable (33, 6 %), de los que responden ejerce funciones de gestión, ya que ocupan cargos directivos (jefes de departamento, directores, jefes de estudio, jefes de estudio adjuntos y secretarios).
- Solamente el 1, 7 % son orientadores.

4.2 ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DEL INSTRUMENTO DE MEDIDA

Un instrumento, para que pueda realizar medidas de calidad, ha de reunir dos características fundamentales: **validez y fiabilidad**. Así, una prueba tiene validez cuando mide, precisamente, lo que pretende medir y es fiable cuando mide con precisión y constancia.

Conseguir estas propiedades es, al mismo tiempo, una **necesidad** (para que los resultados puedan ser interpretados adecuadamente) y un **objetivo** (ya que todo instrumento de medida ha de lograrlas), no exento de dificultad. A continuación, exponemos cuáles son y cómo hemos tratado de obtener la validez y fiabilidad de nuestro cuestionario, elaborado expresamente para los objetivos de este estudio.

4.2.1 VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

4.2.1.1 VALIDEZ DE CONTENIDO

Existen, como se sabe, variadas formas de garantizar la validez de una prueba. Nuestro cuestionario ha sido sometido, en primer lugar, al análisis de la **validez de contenido**.

En esta tarea han colaborado con gran interés y dedicación doce **expertos**, todos ellos profundamente conocedores del tema de la diversidad y del método de encuesta, procedentes de variados ámbitos: Docencia, Orientación e Investigación. Los profesores impartían su **docencia en Universidad** (en la Complutense y en la de La Rioja) y **en Secundaria**; los de Secundaria pertenecían a Institutos de Educación Secundaria (IES) y a algún centro privado, así como a un centro de una población rural donde sólo se cursaba el primer ciclo de la ESO; también contamos con la participación de varios **profesionales de la Orientación**, tanto directores de Departamento de Orientación (IES y Privados), como Orientadores de Centro y de Equipos de Orientación Psicopedagógica y Educativa. Por último, mencionar también la aportación crítica de una persona, **profesional de la investigación**.

El modelo que se envió a los jueces para su validación fue la **cuarta versión** que habíamos efectuado del mismo (véase Anexo 1 *Cuestionario para validación de expertos*), una vez que las primeras ediciones habían sido filtradas, depuradas y validadas por la directora de esta investigación que, desde el primer momento, insistió en la necesidad de reducir la extensión y de superar la propensión a una desmesurada pormenorización de indicadores.

Llegados a este punto, consideramos conveniente aclarar que **desde la primera edición** hasta la que fue sometida al análisis de expertos, el instrumento se había reducido y, al mismo tiempo, enriquecido considerablemente. Así, el primer cuestionario tenía 48 preguntas; de las cuales, 22 eran de identificación y 26 de opinión; **sólo estas últimas** recogían **208 indicadores** y ocupaba una extensión de 23 páginas.

Evidentemente, aplicar el cuestionario en esas condiciones, era inviable. Por esta razón, fue sometido a los sucesivos análisis críticos mencionados, hasta llegar al que se entregó para que fuera validado por los demás expertos descritos.

A todos ellos se les entregó el cuestionario junto con un protocolo (véase Anexo 1: *Protocolo de validación*) para que examinaran su contenido y procediesen a su validación.

En el protocolo que elaboramos para los expertos, consideramos nueve apartados, que son los siguientes: 1) *Datos personales, académicos y profesionales*; 2) *Características de la docencia*; 3) *Características del propio Centro*; 4) *Percepción de la comprensividad y de la diversidad*; 5) *Valoración de las posibilidades de respuesta educativa a la diversidad: medidas comunes y específicas*; 6) *Formación psicopedagógica para la diversidad*; 7) *Dificultades para atender la diversidad*; 8) *Apoyo recibido*; 9) *Visión sintética sobre la problemática de la diversidad*; y 10) *Valoración global del cuestionario*.

Se solicitó a los expertos que, en cada uno de los apartados, excepto el último, y para cada pregunta, valoraran de 1 a 5 la **Pertinencia** para el objetivo que se pretendía medir, la **Claridad** del lenguaje utilizado y la **Suficiencia** en el número de ítems para la consecución del objetivo.

En general, el grado de coincidencia fue bastante **alto**, oscilando las valoraciones efectuadas de la *pertinencia, claridad y suficiencia*, entre valores medio-altos y altos (3, 4 y 5, predominando los valores de 4); no hubo, en ningún caso, puntuaciones inferiores a 3.

Por último, **se les pidió que hicieran una valoración global** (de 1 -nada- a 5 -mucho-) de una serie de aspectos que resumían las características del cuestionario. Veamos los resultados, expresados en puntuaciones medias.

VALORACIÓN MEDIA

Pertinencia de las dimensiones para averiguar la problemática ante la diversidad	4,75
Claridad del lenguaje.....	3,91
Completo , abarca las dimensiones fundamentales del tema objeto de estudio...	4,58
Extensión adecuada	2,83
Presentación del cuestionario.....	3,66
Instrucciones para contestar el cuestionario.....	4,46
Facilidad para responderlo.....	4,75
Interesante , incita a responderlo	4,25

Como puede apreciarse, obtuvieron una **buena puntuación** (superior a 4) la *pertinencia de las dimensiones*, la *facilidad para responderlo*, el *reflejo completo de las dimensiones fundamentales*, las *instrucciones* y lo *interesante* del tema. El aspecto **peor valorado** fue el relativo a la *extensión* ya que, coincidieron todos en que era demasiado extenso; no obstante, reconocían su pertinencia para el tema objeto de estudio. También estuvieron de acuerdo en que la *presentación* debía mejorarse eliminando texto demasiado pormenorizado y reduciendo la extensión.

Las **observaciones e indicaciones puntuales**, que hicieron mediante expresión libre, nos resultaron de extraordinaria utilidad y todas las aportaciones, se tomaron en consideración **para la redacción definitiva** (véase Anexo 1: *Cuestionario definitivo*).

Los resultados del análisis realizado fueron los siguientes:

1. **Con relación al formato**, indicaron que se debía aprovechar más el espacio, de tal modo que en el correspondiente a una pregunta fueran dos, manteniendo la legibilidad y claridad - compárese, por ejemplo, las que van desde la número 1 a la número 21 de ambos cuestionarios-.
2. **Las recomendaciones**, por apartados, fueron las siguientes:
 - **En el 1º Datos personales, académicos y profesionales:** a) en la pregunta número 3, sustituir opción "Doctor o Doctora" por "Grado de Doctor"; b) modificar el enunciado de las preguntas 4, 6 y 7 por el que ha quedado en el definitivo.
 - **En el 2º Características de la docencia:** a) intercambiar este bloque de preguntas con el siguiente, de tal modo que queden las *características del propio centro* detrás de los datos

personales, etc. y, en tercer lugar, las *características de docencia*; **b)** suprimir la número 13 por considerar que ya se encuentra recogida en la 7; **c)** cambio de ubicación, por tanto, de varias preguntas: la 8, 9, 10, y 14 que pasan a ser la 15, 16, 17 y 21, respectivamente, en el definitivo, con el enunciado ligeramente cambiado.

- **En el 3º *Características del propio centro*:** **a)** englobar cuestiones para reducir el número de páginas sin perder información relevante; **b)** modificar la redacción de la 17 - convirtiéndola en pregunta-filtro y añadiendo a los *CRA*s, las *Secciones IES* -, pasa a ser la número 14 en el definitivo; **c)** suprimir interrogante en la 21, pasa a ser la 18 en el definitivo.
- **En el 4º *Percepción de la comprensividad y la diversidad*:** **a)** en la pregunta 23, diferenciar cursos y edades ya que, a veces, no coinciden; **b)** reformular las preguntas 24 y 25, sintetizando información y reduciendo texto.
- **En el 5º *Valoración de las posibilidades de respuesta educativa a la diversidad: Medidas comunes y específicas*:** **a)** en la pregunta 28, reordenar las medidas propuestas según el criterio de menor a mayor excepcionalidad; **b)** en la opción 28.1, sustituir *orientación personalizada* por *orientación individualizada* y pasa a ser la 28.f; **c)** la 29 pasa a ser la 30 en el definitivo, con alguna sustitución en su redacción: -por ejemplo, 29.b *Tengo muy claros los objetivos y contenidos mínimos...* pasa a ser la 30.b como *Tengo bien prefijados los objetivos y contenidos mínimos...*; la 29.c queda reducida y desdoblada en dos ítems, 30.c y 30.d; la 29.e pasa a ser la 30.f sustituyendo *trabajo autónomo* por *trabajo personal* - **d)** fundir las preguntas 31 y 32 en una, que refleje aspectos subjetivos ante la diversidad, y homogeneizar el sentido de las propuestas para facilitar los análisis estadísticos, pasa a ser la 27 en el definitivo; **e)** resumir el enunciado de la 36 que pasa a ser la 33.
- **En el 6º *Formación psicopedagógica para la diversidad*:** **a)** desplazar las preguntas 33 y 34 hacia el final, con objeto de que respondan tras haber reflexionado sobre las exigencias inherentes a la respuesta a la diversidad y, de ese modo, sean más conscientes de sus necesidades de formación, pasan a ser la 41 y 42, respectivamente; **b)** incluir en la pregunta 33 una

alternativa en segundo lugar: *La recibida después de la Carrera y antes de incorporarme a la actividad docente*, pasa a ser la 41.b.

- **En el 7º Dificultades para atender la diversidad:** a) en la pregunta 30, cambiar "frecuencia" por "importancia", y pasa a ser la 31 del definitivo; b) añadir en la 30 algunos ítems -por ejemplo, *ausencia de colaboración por parte de las familias* -; c) en 35, f sustituir *sordos* por *deficiencia auditiva* y en 35.g *ciegos* por *deficiencia visual*; d) colocar juntas las preguntas 30 y 35, por tratar sobre dificultades, y pasan a ser la 31 y 32.
- **En el 8º Apoyo recibido:** a) resumir y clarificar el lenguaje de la 40, que pasa a ser la 35; b) también en la 40, añadir opción de respuesta libre.
- **En el 9º Valoración global sobre la problemática de la diversidad:** a) la 45 y 46, pasan a ser la 43 y 44, sustituyendo ligeramente la redacción de la 45.

En resumen: la *presentación* del cuestionario se aligeró, ya que se condensó el significado en frases más breves, sin perder claridad. También se resaltaron las *instrucciones*, se suprimió alguna pregunta porque la información que proporcionaba ya estaba recogida en otra. Por tanto, se redujeron a **157** los **indicadores de opinión** y el cuestionario ocupó 16 páginas. Así mismo, se cambió el orden de algún bloque de preguntas para darle mayor coherencia lógica y se sustituyeron palabras por otras más ajustadas a los objetivos perseguidos. Se homogeneizaron las alternativas de respuesta (redactándose en términos positivos) para facilitar los análisis estadísticos e interpretación. Se sustituyó el enunciado y las alternativas de la pregunta número 40 (véase la número 35 del definitivo). Como consecuencia de esta reordenación de las preguntas, hay varias que cambian de ubicación y, por tanto, de numeración en el cuestionario definitivo.

Éstas son, por tanto, algunas de las modificaciones realizadas como consecuencia del análisis de validez de contenido por parte de expertos.

De esta manera, teníamos la certeza de que todas las dimensiones y todos los indicadores tenían algún ítem que lo midiese y que estos no eran equívocos o confusos, tratando, al mismo tiempo, de despertar el interés por responderlo.

Para mayor seguridad, aplicamos la última versión del cuestionario a un **grupo piloto de profesores de Secundaria** compuesto por docentes que procedían de centros públicos y privados/concertados, así como del cuerpo de profesores de Educación Secundaria y de Primaria adscritos a Secundaria, de

Logroño y de centro rural. Mediante esta aplicación intentamos detectar posibles problemas de redacción en los ítems que pudiesen llevar a confusión, así como el tiempo empleado en responderlo, que osciló entre 40 y 60 minutos. En esta aplicación, no hicieron constar ningún problema y sí nos manifestaron el interés que les había despertado, calificándolo alguno de *magnífica lección de atención a la diversidad*.

En consecuencia, analizados todos los datos en conjunto, consideramos que la validez de contenido del cuestionario diseñado ha quedado demostrada.

4.2.1.2 VALIDEZ DE CONSTRUCTO

Una vez asegurada la validez de contenido de nuestro instrumento quisimos tener una constatación empírica de su validez para lo cuál procedimos a probar la Validez de Constructo de dichas dimensiones. La intención era confirmar no sólo las dimensiones en sí, sino también probar que los indicadores que seleccionamos representan adecuadamente a esas dimensiones. Con esa intención llevamos a cabo un análisis exploratorio. Así analizamos qué subdimensiones son capaces de definir los datos sin establecer ningún modelo previo.

Una de las cuestiones que debimos tener en cuenta era el tamaño muestral. Aunque en principio el tamaño de nuestra muestra parecía ser suficiente ($N = 432$), el problema de la mortalidad experimental en las respuestas (los denominados valores perdidos ocasionados por la falta de respuesta parcial a los ítems) se hizo patente cuando intentamos analizar la totalidad del cuestionario, ya que el tamaño muestral se nos redujo a $N = 70$. Si tenemos en cuenta las recomendaciones realizadas por Martínez Arias (1995) sería necesario un tamaño muestral de entre 2 y 20 sujetos por variable. Dado que el número total de ítems implicados era de 147, el tamaño muestral desaconsejaba el realizar este tipo de análisis.

Tabla n.º11. Tamaños muestrales por dimensiones

	N	N.º ÍTEMS
TOTAL	70	147
COMPRESIVIDAD – DIVERSIDAD	215	36
MEDIDAS FRENTE A LA DIVERSIDAD	191	61
DIFICULTADES, APOYO Y FORMACIÓN ANTE LA DIVERSIDAD	126	50

Sin embargo, este problema no aparecía si lo hacíamos por dimensiones, ya que los tamaños muestrales no se reducían tanto y el número de variables era bastante menor (Tabla n.º 11), por lo que optamos por hacer el análisis de validez centrándonos en las dimensiones anteriormente definidas.

El análisis factorial, como es bien sabido (Martínez Arias, 1999), es una técnica que tiene como objetivo representar un conjunto de variables empíricas a través de un menor número de variables latentes, denominadas factores. En el caso que nos ocupa, las variables empíricas vienen a representar los indicadores asociados a esas variables abstractas. Royce (1973) llega incluso a hacer afirmaciones acerca de la operacionalización de los constructos a partir de las denominadas saturaciones factoriales. En nuestro estudio, al utilizar el análisis factorial con un carácter meramente exploratorio quisimos determinar qué subdimensiones se definían dentro de cada dimensión para valorar la pertinencia de los indicadores y de la estructura subyacente.

Los análisis factoriales exploratorios que nos ocupan se llevaron a cabo a través del método de *Componentes principales*, siguiendo como criterio de selección de factores el establecido por Kaiser (1970), y para la rotación de factores se utilizó tanto el procedimiento ortogonal *Varimax* como el oblicuo *Oblimin*. El paquete estadístico utilizado fue el SPSS 11.0

4.2.1.2.1 Pasos del Análisis Factorial Exploratorio

En aras a facilitar la interpretación de los resultados enunciaremos brevemente los pasos seguidos, los criterios y las decisiones adoptadas en cada uno de ellos, antes de proceder a la interpretación de los resultados obtenidos.

A) Significatividad de la matriz de correlaciones: El primer paso del análisis consiste en asegurarnos que las interrelaciones entre las variables empíricas sean significativas e importantes, de manera que podamos asegurar la obtención de los factores. Para ello analizamos el contenido de la matriz de correlaciones para comprobar que las variables estén correlacionadas. Para comprobarlo podríamos hacerlo comprobando la significatividad de las correlaciones (al menos el 30% de ellas deberían serlo), o bien a través de la prueba de esfericidad de Barlett y la prueba de adecuación de muestreo de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). La primera es un índice de varianza generalizada que nos permite someter a comprobación la hipótesis de que nuestra matriz de correlaciones difiere de la matriz identidad. Se basa en una prueba de

χ^2 que deberá ser distinta de cero para poder afirmar que existen interrelaciones significativas entre las variables observadas.

La segunda prueba es una medida de adecuación de muestra KMO, que es un índice para comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación observados, con las magnitudes de los coeficientes parciales. Este índice varía de 0 a 1, siendo igual a 1 cuando cada variable es predicha perfectamente y sin error por las otras variables. Si los valores son superiores a 0,80 se considera sobresaliente; si varía entre 0,7 y 0,8 se considera regular; entre 0,6 y 0,7 despreciable y por debajo de 0,5 inaceptable.

Un índice que puede ser un buen indicador del grado de interrelación entre las variables es la comunalidad (h^2) o estimaciones de la varianza compartida o común por las variables (ítems) con el resto. Grandes comunalidades indican que la solución factorial ha extraído una gran cantidad de varianza de una variable. En general se puede considerar que una h^2 es aceptable si es superior a 0,5, aunque a veces se llegan a admitir valores superiores a 0,3.

- B) Factorización:** Es el procedimiento por el que se detecta las zonas de varianza compartida por las variables que es donde se ubican los factores. Existen dos grandes tipos de modelos: el de Componentes principales y los de Factor común o clásico. En nuestro caso hemos optado por el primero, lo que exige establecer un criterio de selección de factores para poder cumplir el principio de parsimonia (o de simplificación de variables). Como ya hemos dicho, hemos utilizado el de Kaiser, según el cual sólo se conservarán aquellos factores cuyos valores propios sean superiores a la unidad ($\lambda > 1$), aunque también nos hemos fijado en la cantidad de varianza explicada por la solución factorial, para que ésta explicase al menos el 65% de la varianza de la matriz de correlaciones. La matriz factorial directa no la vamos a presentar ya que no la vamos a utilizar en la interpretación.
- C) Rotación:** Una vez detectados y seleccionados los factores se procede a rotarlos para facilitar su interpretación. Se puede utilizar procedimientos ortogonales (que suponen la independencia entre los factores) o bien oblicuos (en aquellos casos en que los factores están relacionados). Aplicamos ambos procedimientos: el *varimax* para el primero y el *oblimin* para el segundo. En todos los casos se comprobó que los factores obtenidos eran incorrelacionados por lo que decidimos no incluir los resultados de las rotaciones oblicuas y sólo presentamos las obtenidas por el procedimiento *varimax*.

D) Interpretación: En la presentación de los resultados sólo se presenta la matriz factorial rotada ortogonal con las cargas factoriales (correlaciones entre las variables y los factores) superiores a 0,35, para facilitar su interpretación. Para determinar si los factores son consistentes hemos adoptado el criterio de Vernon, según el cual un factor es consistente si más de la mitad de las saturaciones superan el duplo del valor de significatividad. En este caso hemos adoptado como valor de saturación 0,3, para evitar la influencia del tamaño de la muestra, por lo que para que un factor lo consideremos consistente más de la mitad de sus saturaciones deberán ser superiores a 0,6. De acuerdo a los resultados de las saturaciones procederemos a hacer una interpretación de las subdimensiones resultantes de los Análisis Factoriales y analizaremos las congruencias y diferencias con las definidas teóricamente.

4.2.1.2.2 Resultados del Análisis Factorial Exploratorio

A) Percepción de la Comprensividad y la Diversidad:

Tabla n.º 12.- Significatividad de la Matriz de Correlaciones de la dimensión Comprensividad -Diversidad

Determinante		8.630E-07
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.773
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	2808.861
	gl	630
	Sig.	.000

**Tabla n.º 13.- Varianza total explicada de la dimensión Comprensividad
-Diversidad**

Factores	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,991	19,418	19,418	6,991	19,418	19,418	3,279	9,109	9,109
2	3,527	9,798	29,217	3,527	9,798	29,217	2,552	7,088	16,197
3	2,264	6,288	35,504	2,264	6,288	35,504	2,303	6,398	22,595
4	1,783	4,952	40,456	1,783	4,952	40,456	2,289	6,359	28,954
5	1,541	4,281	44,737	1,541	4,281	44,737	2,270	6,305	35,260
6	1,395	3,875	48,612	1,395	3,875	48,612	2,129	5,915	41,175
7	1,308	3,632	52,244	1,308	3,632	52,244	2,062	5,727	46,901
8	1,224	3,399	55,644	1,224	3,399	55,644	2,017	5,602	52,504
9	1,149	3,191	58,835	1,149	3,191	58,835	1,689	4,691	57,194
10	1,099	3,054	61,889	1,099	3,054	61,889	1,425	3,959	61,153
11	1,047	2,908	64,797	1,047	2,908	64,797	1,312	3,643	64,797
12	0,970	2,695	67,492						
...						
34	0,219	0,609	99,071						
35	0,193	0,535	99,606						
36	0,142	0,394	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Si analizamos los resultados de las matrices que hemos presentado podemos comprobar que la matriz de correlaciones ha sido claramente significativa (tabla n.º12) y que el número de factores seleccionados fue de 11, con los que llegamos a explicar casi el 65% de la varianza total, lo que nos viene a indicar que la solución obtenida es bastante aceptable. Si nos fijamos en las communalidades (columna de h^2 de la tabla n.º 14) podemos comprobar como la gran mayoría de las variables superan el 50 % de varianza explicada (en la tabla 0,5 ya que viene expresado en proporciones) y las pocas que no llegan están muy próximas a ese valor, por lo que consideramos que las variables empíricas están bien representadas en la solución adoptada.

**Tabla n.º 14.- Matriz de componentes rotados de la dimensión
Comprensividad -Diversidad**

Variables	FACTORES											h ²
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
22.a	.807											.704
22.c	.712											.613
22.d	-.652											.603
22.e	.628											.493
22.b	-.576											.613
43.f	.459					.377						.491
27.e		.803										.749
27.f		.780										.719
27.c	.356	.475	.429									.642
33.c		.460				.355						.538
27.d			.790									.718
27.g			.713									.632
27.b		.415	.457			.399						.662
26.e			.370					-.368				.479
27.a			.366									.536
26.a				.811								.754
26.b				.733				.357				.764
25.c				.472								.479
24.a					.773							.726
24.b					-.680							.664
24.c					-.616							.577
24.d					-.466			.407				.534
33.a						-.764						.666
33.b						.726						.727
33.e						.330						.424
40.b							.784					.722
40.d							.687					.612
40.c							-.570					.643
40.a				-.447			.529					.679
26.d								.813				.833
26.c								.797				.835
43.c									.751			.649
43.d									.718			.738
25.b										.788		.712
25.a										.503	-.477	.720
33.d											.762	.677
λ	3.279	2.552	2.303	2.289	2.270	2.129	2.062	2.017	1.689	1.425	1.312	23.327
%	9.109	7.088	6.398	6.359	6.305	5.915	5.727	5.602	4.691	3.959	3.643	64.797
% Acum.	9.109	16.197	22.595	28.954	35.260	41.175	46.901	52.504	57.194	61.153	64.797	

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

Si analizamos la naturaleza de los 11 factores definidos para la dimensión Comprensividad - Diversidad (Sólo nos fijaremos en las variables que saturan,

dando más importancia a aquellas cuyas saturaciones sean mayores) (Tabla n.º 14) podríamos denominarlos de la siguiente manera:

FACTOR	NATURALEZA DE LOS FACTORES DEFINIDOS PARA LA DIMENSIÓN COMPRESIVIDAD-DIVERSIDAD
1*	Concepción de la Comprensividad
2	Responsables más próximos de la diversidad (Profesorado y Tutores)
3	Compensación afectiva de la diversidad
4*	Responsables más próximos de la diversidad (Profesorado y Tutores)
5*	Alumnos objeto de la diversidad
6	Capacidad de respuesta a las demandas de la diversidad
7*	Opinión o valoración sobre los alumnos con discapacidad integrados en el Centro
8	Responsables especialistas de la diversidad
9*	Valoración global de la diversidad
10*	Fines generales de la diversidad
11*	Fines especializados de la diversidad

Se comprueba que la mayoría de los factores son consistentes (7 de los 11, los señalados con un asterisco) y responden, básicamente, a las subdimensiones definidas teóricamente para esta dimensión, lo que viene a indicar que los diferentes aspectos que habíamos establecido, y que había sido corroborado por los especialistas, son “confirmados” por este primer estudio exploratorio. Sólo habría que señalar las divisiones de algunas de las subdimensiones como meras matizaciones a tener en cuenta: Los aspectos afectivos implicados en la diversidad se diferencian en predisposición (Factor 2) y compensaciones (Factor 3) y los responsables de la diversidad se diferencian en los profesores más próximos (Factor 4) y los que son especialistas (Factor 8)

B) Valoración de las posibilidades de respuesta educativa a la Diversidad:

Tabla n.º 15.- Significatividad de la Matriz de Correlaciones de la dimensión Medidas ante la Diversidad

Determinante		6,405E-15
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,763
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	5517,747
	gl	1830
	Sig.	0,000

Analizando los resultados de las matrices que presentamos podemos comprobar que la matriz de correlaciones ha sido claramente significativa (tabla

n.º 15) y que el número de factores seleccionados fue de 18, con los que llegamos a explicar casi el 70% de la varianza total, lo que nos viene a indicar que la solución obtenida es bastante aceptable (Tabla n.º 16). Si nos fijamos en las comunalidades (Tabla n.º 17) podemos comprobar como la totalidad de las variables superan el 50 % de varianza explicada lo que indica que las variables empíricas están bien representadas en la solución adoptada.

Tabla n.º 16.- Varianza total explicada de la dimensión Medidas ante la Diversidad

Factores	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	10,318	16,915	16,915	10,318	16,915	16,915	5,271	8,641	8,641
2	4,166	6,830	23,744	4,166	6,830	23,744	3,885	6,369	15,010
3	3,919	6,424	30,168	3,919	6,424	30,168	3,376	5,534	20,544
4	2,862	4,692	34,860	2,862	4,692	34,860	3,259	5,343	25,887
5	2,625	4,303	39,163	2,625	4,303	39,163	2,867	4,700	30,587
6	2,352	3,856	43,019	2,352	3,856	43,019	2,423	3,973	34,560
7	1,828	2,997	46,016	1,828	2,997	46,016	2,339	3,834	38,394
8	1,777	2,913	48,929	1,777	2,913	48,929	2,286	3,747	42,141
9	1,561	2,560	51,488	1,561	2,560	51,488	2,138	3,505	45,646
10	1,482	2,430	53,919	1,482	2,430	53,919	2,108	3,455	49,101
11	1,412	2,315	56,233	1,412	2,315	56,233	1,768	2,899	52,000
12	1,301	2,133	58,366	1,301	2,133	58,366	1,717	2,815	54,814
13	1,224	2,007	60,373	1,224	2,007	60,373	1,638	2,685	57,500
14	1,209	1,982	62,355	1,209	1,982	62,355	1,574	2,580	60,080
15	1,149	1,884	64,239	1,149	1,884	64,239	1,549	2,540	62,620
16	1,090	1,787	66,025	1,090	1,787	66,025	1,487	2,438	65,057
17	1,067	1,748	67,774	1,067	1,748	67,774	1,342	2,200	67,257
18	1,000	1,640	69,414	1,000	1,640	69,414	1,316	2,157	69,414
19	0,943	1,547	70,960						
...						
60	0,112	0,184	99,867						
61	8,137E-02	0,133	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Si analizamos la naturaleza de los 18 factores definidos para la dimensión Medidas ante la diversidad (Tabla n.º 17) vemos que la gran mayoría son consistentes (13 de 18, , los señalados con un asterisco) Algunos son poco representativos ya que vienen definidos por una sola variable, lo que no es muy adecuado en un estudio de esta naturaleza (Factores 14, 15, 17 y 18), si bien responden a los últimos que suelen ser poco significativos. La naturaleza de los mismos sería la que presentamos que, como puede comprobarse, responde, en líneas generales, a lo establecido en el modelo teórico con algunas matizaciones.

Tabla n.º 17.- Matriz de componentes rotados de la dimensión Medidas ante la Diversidad

Varia b	FACTORES																		h ²
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
29.e	.838																		.788
29.b	.819																		.785
29.a	.810																		.759
29.d	.768																		.707
29.c	.723																		.720
29.f	.689																		.668
37.c	.456																		.628
28.k	.437	.394																	.647
28.ñ		.854																	.813
28.n		.841																	.830
28.l		.764																	.801
28.m		.757																	.714
28.e		.496															.460		.679
39.e			.794																.794
39.d			-.763																.722
39.f			.687																.761
39.g			.635																.706
28.h			.469				.413												.678
38.a				.731															.779
38.c				.697															.770
38.b				.663															.665
38.f				.662															.557
38.i				-.571												.380			.739
38.h				.510															.663
36.d					.633														.723
30.h					.633														.641
30.d					.615														.592
30.i					.587														.614
30.c					.525														.686
36.b						.803													.758
36.a						.715													.697
36.c						.522													.599
28.g							.733												.681
28.f							.675												.698
28.b							.463												.621
36.f								.685											.652
36.e								.566											.574
30.g								.552											.655
30.j								.512											.648
37.a									.759										.744
43.a									.640										.656
37.d									.600	.395									.739
43.b									.474				-.420						.644
39.b										.795									.777
39.c										.758									.795
30.b											.641								.670
30.f											.636								.657
30.a											.439							-.351	.749

38.e												.782									.693
38.d							.353					.653									.664
28.c													.584								.544
28.a													.459								.665
30.e				.384									.452								.675
37.b			.361										.374								.704
39.h														.732							.605
28.j															.790						.704
28.i						.433									.450						.643
39.i																.750					.667
39.a		.419														-.544					.720
28.d																	.689				.685
38.g																		.743			.731
λ	5,271	3,885	3,376	3,259	2,867	2,423	2,339	2,286	2,138	2,108	1,768	1,717	1,638	1,574	1,549	1,487	1,342	1,316	42,3	4	
%	8,641	6,369	5,534	5,343	4,700	3,973	3,834	3,747	3,505	3,455	2,899	2,815	2,685	2,580	2,540	2,438	2,200	2,157	69,4	1	
% ac.	8,641	15,01	20,54	25,89	30,59	34,56	38,39	42,14	45,65	49,10	52,00	54,81	57,50	60,08	62,62	65,06	67,26	69,41			

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 23 iteraciones.

FACTOR	NATURALEZA DE LOS FACTORES DEFINIDOS PARA LA DIMENSIÓN MEDIDAS ANTE LA DIVERSIDAD
1*	Valoración de los documentos aportados para atender a la diversidad
2*	Medidas de respuestas a la diversidad de carácter general
3*	Utilidad de las Optativas para la capacitación general y la orientación académica y profesional
4*	Utilidad de los Programas de Diversificación Curricular
5*	Las evaluaciones como base de los Programas de Diversificación Curricular
6*	Uso de la evaluación como conocimiento e individualización de la enseñanza
7	La individualización como medida de atención a la diversidad
8	Preocupación por la evolución del alumno
9*	Suficiencia, adecuación y facilidad de aplicación de las medidas de la diversidad
10*	Utilidad de las Optativas para los alumnos retrasados y adelantados
11*	Preparación de las programaciones y del estudio individualizado
12*	Insuficiencia y complejidad de los Programas de Diversificación Curricular
13	Trabajo individualizado y colaborativo en el aula ordinaria
14*	Restricciones administrativas de las Optativas
15*	Repetición de curso
16	Invalidez de las Optativas y de los Programas de Diversificación Curricular
17	Utilidad de los sistemas de agrupamiento de alumnos en el aula
18*	Inadecuación de los programas para la diversificación

C) Valoración de las Dificultades, Apoyos recibidos y Formación Psicopedagógica ante la Diversidad:

Nuevamente comprobamos como la matriz de correlaciones ha sido significativa (Tabla n.º 18), habiendo seleccionando en este caso 13 factores para explicar el 71% de la varianza de las 50 variables implicadas en este análisis (Tabla n.º 19). También podemos comprobar como todas las variables están bien representadas ya que todas tienen una comunalidad superior al 50% de sus respectivas varianzas (Tabla n.º 20) Lo que nos lleva a concluir que la solución hallada se puede considerar buena.

Tabla n.º 18.- Significatividad de la Matriz de Correlaciones de la dimensión sobre dificultades, apoyos y formación ante la Diversidad

Determinante		1,278E-15
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,711
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3686,512
	gl	1225
	Sig.	0,000

Tabla n.º 19.- Varianza total explicada de la dimensión sobre dificultades, apoyos y formación ante la Diversidad

Factores	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	8,330	16,659	16,659	8,330	16,659	16,659	4,650	9,301	9,301
2	6,124	12,247	28,907	6,124	12,247	28,907	4,354	8,707	18,008
3	3,737	7,473	36,380	3,737	7,473	36,380	3,427	6,854	24,862
4	3,029	6,059	42,439	3,029	6,059	42,439	3,425	6,851	31,713
5	2,500	5,001	47,439	2,500	5,001	47,439	2,825	5,651	37,364
6	2,242	4,484	51,923	2,242	4,484	51,923	2,748	5,496	42,860
7	1,815	3,629	55,552	1,815	3,629	55,552	2,713	5,426	48,286
8	1,537	3,074	58,626	1,537	3,074	58,626	2,412	4,825	53,110
9	1,488	2,976	61,602	1,488	2,976	61,602	2,361	4,721	57,831
10	1,298	2,597	64,199	1,298	2,597	64,199	2,090	4,180	62,011
11	1,220	2,440	66,639	1,220	2,440	66,639	1,910	3,820	65,831
12	1,186	2,372	69,011	1,186	2,372	69,011	1,400	2,799	68,630
13	1,087	2,175	71,186	1,087	2,175	71,186	1,278	2,556	71,186
14	0,944	1,889	73,075						
...						
49	7,240E-02	0,145	99,883						
50	5,856E-02	0,117	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

A excepción del Factor 12, que es un factor residual de difícil definición, el resto de los 13 son claramente consistentes y definibles. Lo que podemos destacar en la determinación de la naturaleza de los factores es que, como en casos anteriores, se vuelve a reproducir el modelo definido con anterioridad pero aquí las diferenciaciones dentro de algunas de las subdimensiones es más notoria: tipos de alumnos (discapacitados, sociales – culturales y conductuales), apoyos recibidos (internos y externos al Centro) o tipos de dificultades o problemas (estructurales, clima de centro, agrupamientos).

Tabla n.º 20.- Matriz de componentes rotados de la dimensión sobre dificultades, apoyos y formación ante la Diversidad

Variab.	FACTORES													h ²
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
35.d	.886													.825
35.b	.845													.780
35.c	.829													.780
35.e	.796													.750
35.g	.770													.640
35.a	.736													.679
32.f		.862												.814
32.g		.857												.778
32.h		.857												.832
32.e		.848												.853
32.b		.659												.637
32.j		.469				.411								.662
32.i		.430				.383								.524
31.g			.786											.806
31.e			.755											.691
31.f			.710											.673
31.d			.583											.692
31.l			.485											.691
31.h			.436					.381				-.388		.692
32.ñ			.420			.353								.671
34.f				.876										.827
34.d				.810										.782
34.l				.679										.593
34.e				.605										.592
34.h				.557										.674
34.b					.809									.769
34.c					.802									.822
34.a					.801									.776
32.d						.777								.806
32.c						.757								.798
32.m						.601								.644
32.n						.307								.602
32.l							.798							.817
32.a							.757							.683
31.i							.750							.718
32.k						.355	.461							.586

31.j								.817							.742
31.k								.788							.734
34.j									.696						.673
34.k									.672						.704
34.i				.503					.630						.753
41.c									.460	.422					.555
41.a										.848					.743
41.b										.727					.662
31.a											.734				.760
31.c											.645				.674
31.b											.599				.727
34.g												.541			.691
31.m								.400				.495			.572
43.e													.602		.644
λ	4,650	4,354	3,427	3,425	2,825	2,748	2,713	2,412	2,361	2,090	1,910	1,400	1,278	35,593	
%	9,301	8,707	6,854	6,851	5,651	5,496	5,426	4,825	4,721	4,180	3,820	2,799	2,556	71,186	
% acu.	9,301	18,008	24,862	31,713	37,364	42,860	48,286	53,110	57,831	62,011	65,831	68,630	71,186		

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 17 iteraciones.

Los factores seleccionados quedaron definidos como sigue:

FACTOR	NATURALEZA DE LOS FACTORES DEFINIDOS PARA LA DIMENSIÓN MEDIDAS ANTE LA DIVERSIDAD
1*	Importancia del Dpto. de Orientación ante la diversidad
2*	Dificultades con Alumnos con Discapacidades
3*	Problemas estructurales del centro para abordar la diversidad
4*	Apoyos a la diversidad de órganos colectivos internos al centro
5*	Apoyos a la diversidad de los compañeros del centro
6*	Dificultades con Alumnos con problemáticas sociales y culturales
7*	Dificultades con Alumnos con desadaptaciones conductuales
8*	Problemas de clima del centro para abordar la diversidad
9*	Apoyos a la diversidad de órganos colectivos externos al centro
10*	Formación psicopedagógica recibida
11*	Problemas en los agrupamientos de los grupos del centro para abordar la diversidad
12	
13*	Valoración global de las dificultades

Los factores definidos en el análisis exploratorio vienen a ratificar las dimensiones y subdimensiones definidas. Parece, por tanto, que los resultados confirman que nuestro instrumento tiene validez de constructo.

4.2.2 ANÁLISIS DE LOS ÍNDICES DE FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Uno de los primeros elementos a tener en cuenta en cualquier instrumento de medida es la fiabilidad (Harty, 1999; Cohen y Swerdlik, 1999; Gregory, 1996 y Kaplan y Saccuzzo, 1997). En nuestro caso dado que se trata de un cuestionario de opinión, básicamente de escalas valorativas de 1 a 5 - además de las preguntas de identificación de los sujetos (ítems 1 al 21) -, se optó por calcular el α de Cronbach.

Para hacer los cálculos se eliminaron aquellas preguntas de carácter dicotómico y nominal que existían (ítems 23 y 42) y, por supuesto, las de respuesta abierta (ítem 44 y algunas de las últimas opciones del resto de los ítems). También tuvimos en cuenta que algunas de las respuestas de las preguntas de opinión podían tener una interpretación inversa al resto, lo que podían alterar el valor de la fiabilidad al correlacionar negativamente con el resto no tanto por su falta de homogeneidad, sino por tener un sentido contrario la interpretación de la respuesta (este fue el caso de los ítems 22.b, 24.b, 24.c, 26.c, 26.d, 28.d, 33.a, 38.g, 39.d y 40.c). Para hacer esta corrección lo único que se hizo fue cambiar el orden de valoración de la escala de medida (en la Tabla n.º 21 aparece recogida esta modificación diferenciando los valores de α para la Escala corregida y el α para la Escala Original).

Al igual que en la Validez de Constructo, al hallar los índices de fiabilidad tuvimos en cuenta las diferentes dimensiones de las que consta el cuestionario. Así, obtuvimos los índices para el **Total** del cuestionario y para las tres grandes dimensiones por separado: **Comprensividad-Diversidad**, **Medidas adoptadas ante la diversidad** y **Dificultades, apoyo y formación recibida para la diversidad**. El ítem 43 lo incorporamos a las diferentes dimensiones de acuerdo al contenido de cada uno de sus preguntas.

En la Tabla n.º 21 pueden observarse los índices finales y en el Anexo 2. *Análisis de fiabilidad del cuestionario* los resultados completos obtenidos a través del SPSS, en el que se pueden comprobar también los índices de homogeneidad y discriminación de los ítems.

Tabla n.º 21.- Índices de Fiabilidad del Cuestionario: para el Total y las diferentes dimensiones

	N	N.º ÍTEMS	α de la escala corregida	α de la escala original
TOTAL	70	147	0'9359	0'9257
COMPRESIVIDAD – DIVERSIDAD	215	36	0'8003	0'6083
MEDIDAS FRENTE A LA DIVERSIDAD	191	61	0'8980	0'8857
DIFICULTADES, APOYO Y FORMACIÓN ANTE LA DIVERSIDAD	126	50	0'8873	0'8886

Estos índices demuestran unos valores altamente satisfactorios tanto para el total como para las diferentes dimensiones. La inversión de la escala de medida de los ítems antes señalados ha tenido un efecto positivo en los índices de fiabilidad, sobre todo en la dimensión Comprensividad – Diversidad ya que la mayoría de los ítems pertenecen a esa dimensión. Globalmente los índices de homogeneidad y discriminación de los ítems son aceptables. Por tanto, dado que la validez de contenido ofrece buenos resultados y que los índices de fiabilidad han sido satisfactorios, consideramos que el instrumento reúne los niveles de validez y fiabilidad exigidos.

4.3 DESCRIPCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA ANTE LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO EN LA ESO Y ESTUDIOS DIFERENCIALES

En este apartado ofreceremos las principales opiniones manifestadas por el profesorado, **estructurando las respuestas según las dimensiones que hemos definido** en el capítulo 3 y que han quedado reflejadas en la distribución de los ítems del cuestionario.

Para agilizar la lectura, presentamos en unos casos tablas generales y en otros algunos gráficos. El resto de tablas se pueden consultar en el anexo 2, que las recogen íntegramente y que, en cada caso, se irán especificando.

Los análisis realizados son, en primer lugar, de carácter descriptivo. Por tanto, **presentaremos primeramente las valoraciones globales** manifestadas por el conjunto de profesores, tomando como base los datos siguientes: tablas de porcentajes, medias y desviaciones típicas (s) para los indicadores con escalas valorativas (de 1 a 5), y tablas de frecuencias y porcentajes para las variables de elección múltiple y dicotómicas (Véase anexo 2). En todas ellas los porcentajes y medias se han calculado sobre el total de respuestas válidas.

A continuación, expondremos los resultados analizando las diferencias que se han detectado entre diferentes grupos de encuestados. Los análisis realizados han sido principalmente de diferencias de medias. En aquellos casos en que los estadísticos han sido significativos, se hicieron, además, los contrastes posteriores pertinentes para determinar entre qué grupos se producían las diferencias.

Conviene señalar que, **respecto al nivel de respuesta de cada cuestionario**, en general, ha sido bastante aceptable, ya que no existen grandes diferencias entre el número de encuestados que ha contestado las primeras y las últimas preguntas. Si comparamos la respuesta en la primera pregunta de opinión y una de las últimas, por ejemplo, la número 22 y la 41, vemos que la primera de ellas presenta una respuesta del 97,7 % en el ítem "b" y la número 41, en el ítem "a", del 96,3 %. Probablemente, la razón de esta favorable respuesta se encuentre en el interés despertado por el tema objeto de estudio que, no obstante su considerable extensión, ha superado los efectos del cansancio. Esto nos hace pensar que un ítem con elevado porcentaje no contestado, estará indicando que

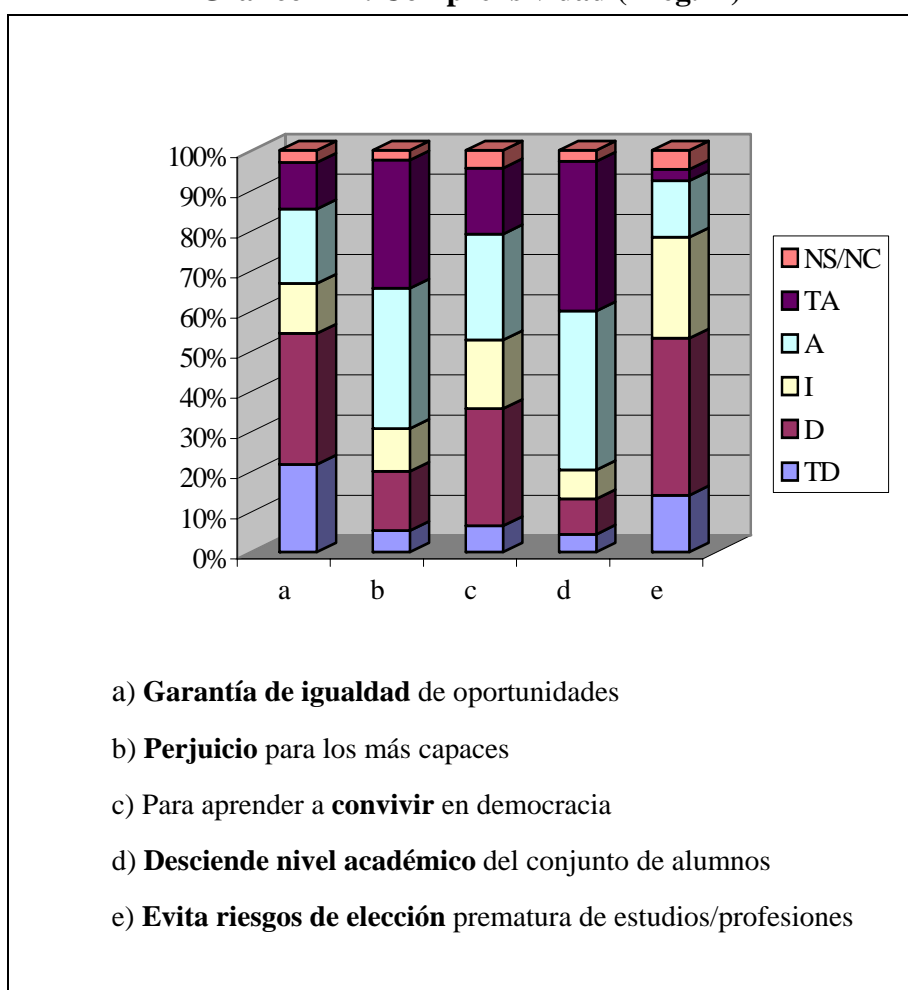
realmente no tienen opinión formada sobre él, además de los que no hayan querido contestar.

4.3.1 PERCEPCIÓN DE LA COMPRESIVIDAD

4.3.1.1 DESCRIPCIÓN GENERAL

4.3.1.1.1 Opiniones sobre la enseñanza comprensiva

Gráfico nº 1. Comprensividad (Preg.22)



Observamos que el profesorado, en su conjunto, **muestra rechazo de la comprensividad en la ESO**. Esto se percibe con mayor nitidez **cuando se refieren a los efectos sobre la formación académica**, al considerar que *con este sistema desciende el nivel académico del conjunto de los estudiantes*, ya que un

76,9 % se manifiesta en este sentido. Igualmente, un 66,9 % entiende que *resultan perjudicados los más capaces*. No obstante, **es preciso destacar que esta oposición a la comprensividad presenta unos importantes matices**, dignos de mención. Así, en este último caso, un nada desdeñable 20,1 % no piensa que represente un perjuicio para los más capaces.

Confirma esta pesimista, aunque matizada, visión el no reconocimiento de los hipotéticos valores de la comprensividad. Así, solamente un 30,1 % y un 16,9 % admiten que resulta *muy conveniente como garantía de igualdad de oportunidades para todos los jóvenes* y que de ese modo *se evitan los riesgos de una elección prematura de estudios o profesiones que, generalmente, resulta socialmente discriminatoria*, respectivamente. Frente a este escaso reconocimiento de los valores de carácter social, muestran su desacuerdo un 54,4 % y un 53,2 %, respectivamente.

Otro importante matiz que indica la posible ambivalencia del profesorado ante este tema, lo encontramos en el caso de considerar que *es conveniente para que los jóvenes aprendan a convivir en una sociedad democrática*. Aquí los términos se invierten y un 42,8 % admiten esta conveniencia frente a un 35,7 % que no.

De Prada, con una muestra de profesores de Madrid, obtiene resultados muy similares a los nuestros:

*Da la impresión de que el profesorado se decanta hacia una **valoración no muy optimista de los beneficios socioeducativos** de la existencia de personas de diferentes características dentro del aula (...) Dentro de las valoraciones negativas, la que más sobresale es la, a juicio de los profesores, **repercusión negativa en el rendimiento académico de los alumnos** (70 %) (De Prada, 2002b: 153. La negrita es nuestra).*

Estos resultados son ampliamente ratificados por los numerosos argumentos sobre la enseñanza comprensiva que exponen libremente en la pregunta número 44. Expresiones similares a ésta, que se presenta a continuación, son frecuentes:

Los principales problemas de la ESO no se deben a que la enseñanza obligatoria y gratuita se alargue hasta los 16 años, sino a que todos los alumnos hasta esa edad tengan que estar integrados en el mismo tipo de enseñanza, cuando sus intereses personales son disparatadamente distintos .

(Licenciado, C. Público, entre 35 y 50 años, Matemáticas).

4.3.1.1.2 Conveniencia de iniciar itinerarios

Complementando la información sobre la comprensividad en la ESO, tenemos la respuesta a la pregunta número 23. En ella, los profesores, se definen acerca del curso y edad en que consideran que los alumnos deben iniciar itinerarios diferentes.

Gráfico n° 2. Conveniencia de iniciar itinerarios: curso (Preg.23)

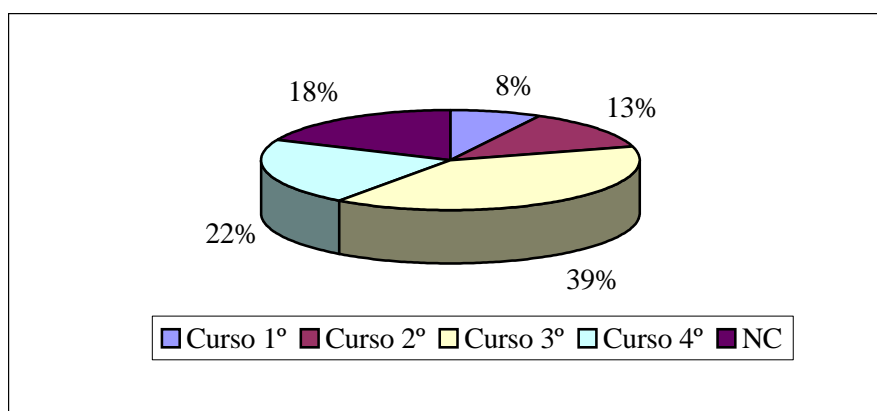


Tabla n° 22. Conveniencia de iniciar itinerarios: edad (Preg.23)

<i>EDAD</i>	<i>F</i>	<i>%</i>
12 años	33	7,6
13 años	40	9,3
14 años	149	34,5
15 años	69	16,0
16 años	51	11,8
NC	90	20,8
Total	432	100

Lo primero que resulta llamativo es la **gran variabilidad de la respuesta**, ya que no hay una clara mayoría que se decante por un curso y edad. No obstante, conviene destacar algunos datos:

- Existe un elevado índice de "no respuesta" sobre el curso y la edad (18,3 % y 20,8 %, respectivamente). Esto quizás esté indicando que, a la ausencia de respuesta por no tener una opinión definida, puede unirse los

que no creen conveniente diferenciar itinerarios hasta que se haya terminado la ESO.

- b) No obstante, sí se observa una tendencia superior a las demás en situar el curso de inicio de itinerarios **en tercero (39,4 %) y a la edad de 14 años (34,5 %)**.
- c) No son partidarios de comenzar tempranamente la diferenciación en itinerarios (en 1º ó 2º). Sin embargo, **un 61,2 % sí que lo harían en 3º ó 4º**.

Las opiniones libremente vertidas en la pregunta nº 44 también confirman estos datos. A este respecto, resulta muy ilustrativo el testimonio de una profesora de IES que, a pesar de su extensión, reproducimos textual e íntegramente por considerarlo representativo de la interpretación de la comprensividad y la diversidad de numerosos profesores:

En general, creo que es bueno para la persona la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años. Es decir, que esté integrada en un Centro educativo en el que se imparte saber y se ayuda a que el alumno se forme humanamente.

No pienso que se haya de esperar hasta los 16 años para introducir las enseñanzas profesionales. Tampoco el 'ELEVEN +' británico, por supuesto. Pero a los 14 años nuestros compañeros maestros tienen ya una percepción clara y nítida de cada estudiante.

Por eso se habría de mantener la homogeneidad en primer ciclo de ESO y comenzar las ofertas educativas a partir de 3º de ESO.

Me gusta la idea de aglutinar en el mismo centro estudios de bachillerato y de formación profesional. Creo que ayuda y favorece la aceptación de todos. Si llegáramos a este punto, a partir de los 14 años, unos se decantarían por una instrucción más académica y otros por una más de tipo técnico o profesional, como quiera llamársele. Aquí, los grupos habrían de ser homogéneos y no se deberían crear niveles porque, de nuevo, ¡ay de los grupos de bajo rendimiento!. Carecen de modelos entre sus compañeros y esto es muy perjudicial. Los alumnos con graves problemas o/y necesidades educativas especiales estarían en grupos controlados por especialistas preparados para atenderles de forma digna y correcta, estudiosos que tienen una amplia experiencia en estos temas. Yo, puedo tener buena voluntad, pero estos chicos no necesitan eso, sino profesionalidad y que no se les engañe. ¿Las optativas? Mire, salvo un segundo idioma, el manejo de los medios informáticos y alguna otra, las demás son una perfecta

imbecilidad, la forma menos rentable de perder el tiempo y una 'cómoda' forma de salvar el puesto de trabajo. NO, NO TENEMOS LA CULPA, PERO ESTAMOS LLEGANDO A ESTO. He dicho. Un saludo

(Licenciada, de 35 a 50 años, C. Público, L. Extranjeras)

Aunque menos elaborado, también el siguiente testimonio ratifica ese punto de vista:

Que se vuelva al sistema de un Bachillerato de 4 años entre los 14 y los 18 años para los que lo deseen o bien tres de Bachillerato y COU.

Que otros puedan hacer una FP pero bien llevada y organizada en dos ciclos: 14-16 y 17-18.

Que el resto aprendan el oficio que les interese sin necesidad de tener el grado de FP y entre los 14 y 16 años.

(Licenciada, C. Público, más de 50 años, Geografía e Historia).

4.3.1.2 ESTUDIOS DIFERENCIALES

La información presentada hasta ahora conviene completarla con algunos análisis más discriminativos. Los resultados que presentamos a continuación van dirigidos a analizar las diferencias que se han observado entre diferentes grupos de profesores: según el sexo, edad, situación administrativa, colectivo docente al que pertenecen, experiencia en la ESO y tipo de centro.

Con el fin de no abrumar con numerosos datos, iremos presentando los resultados que sean significativos en el contexto de nuestro estudio. Todos los estadísticos calculados aparecen en las tablas, que figuran en los anexos, para que puedan ser consultados cuanso se considere conveniente.

En este tema de la comprensividad, en general, no se detectan apenas diferencias y, cuando se observan, aunque estadísticamente significativas las que hemos seleccionado para su presentación, tampoco son de gran magnitud ni ofrecen una relevancia especial. Por tanto, es un tema ante el que la opinión es bastante unánime. No obstante, mencionaremos algunas de las diferencias significativas que se han encontrado en tres grupos de profesores: De diferente sexo, situación administrativa o laboral y colectivo docente.

A) Comparaciones entre profesores y profesoras:

Tabla n° 23. Profesores, Profesoras y Comprensividad

<i>COMPRESIVIDAD</i>	\bar{X} 1 Homb	\bar{X} 2 Mujer	F	P
22.c Para aprender a convivir en democracia	3,37	2,95	12,136	0,001
22.d Desciende el nivel académico	3,86	4,16	8,176	0,004

Apenas hay diferencias sustanciales entre ambos grupos de profesores por esta razón. Únicamente, mencionar una ligera **tendencia en las profesoras a valorar más negativamente la comprensividad que sus compañeros**. Así se pone de manifiesto, sobre todo, cuando los varones afirman en mayor medida, la conveniencia para aprender *a convivir en una sociedad democrática*. De igual modo se observa esta propensión cuando las profesoras creen más que los profesores que *desciende el nivel académico del conjunto de los estudiantes*.

B) Comparaciones entre funcionarios, con destino definitivo (FD) y provisional (FP), interinos (I), contratados (C) y contratados laborales (CL):

En este caso nos encontramos con que **el grupo de interinos difiere de los demás colectivos en una opinión más favorable sobre la comprensividad**, en cuanto que reconoce su valor como *garantía de igualdad de oportunidades* : 3,39 (I) frente a 2,60 (FD) y 2,48 (FP); así como frente a 2,58 (C) y 2,53 (CL).

C) Comparaciones entre Profesores de Educación Secundaria (PES), Maestros (MES) y Profesores de Formación Profesional (FP):

Tabla n° 24. Comprensividad según colectivo docente

<i>COMPRESIVIDAD</i>	\bar{X} 1 PES	\bar{X} 2 MES	X3 FP	F	P	1/2 1/3 2/3
22.b. Perjudica a los más capaces	3,89	3,40	3,73	4,784	0,003	*
22.e. Evita elección prematura	2,41	2,75	2,40	3,139	0,025	*

Teniendo, el conjunto de profesores, una opinión poco favorable sobre la comprensividad, encontramos que **los profesores de Educación Secundaria tienen una percepción más negativa que sus compañeros maestros**. Se pone de manifiesto esta diferencia al considerar los primeros que mediante los sistemas comprensivos *resultan perjudicados los más capaces* y, sin embargo, creen en

menor medida que los maestros que así *se evitan los riesgos de una elección prematura*.

4.3.1.3 REFLEXIONES SOBRE LOS DATOS

Una primera reflexión sobre estos datos nos sugiere que este rechazo de la comprensividad se funda, principalmente, en razones de tipo académico, ya que cuando se somete a su consideración motivos de tipo social, la opinión favorable sobrepasa ligeramente a la desfavorable.

Como la opinión mayoritaria obtenida en nuestro estudio rechaza la comprensividad en la Educación Secundaria Obligatoria basándose en el descenso del nivel académico, hemos recogido algunos resultados de otras investigaciones que nos permiten contextualizar los nuestros.

Marchesi y Martín (1998: 70-73), basándose en argumentos diversos, ya explícitos en el cap. 1 (véase punto 1.3.1 apartado "C"), demuestran que no baja el nivel cuando el sistema educativo, sobre todo en el tramo 12-16 años, es polivalente o comprensivo.

Estos argumentos parecen opuestos a la opinión de los profesores de nuestro estudio.

Sin embargo, **si comparamos nuestros resultados con estudios de opinión del profesorado** que versan sobre aspectos, si no iguales a los que nosotros hemos tratado sí, al menos, afines, vemos que existe una **evidente sintonía**.

Así ocurre en el estudio de opinión de los profesores sobre la calidad de la educación, llevado a cabo por Marchesi y Monguilot (2001). En él se observa que, de todos los profesores sujetos del estudio mencionado, precisamente los de Secundaria frente a los de otras etapas educativas, son los más críticos con la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años (Marchesi y Monguilot, 2001: 31).

De igual modo, en la evaluación de la Educación Secundaria realizada por el Instituto IDEA, Marchesi y Martín (2002), una de las conclusiones refleja la negativa valoración de la extensión de la educación obligatoria y de la ESO por parte de los profesores (en contraste con la positiva valoración de padres y alumnos). Estos investigadores interpretan este rechazo como dirigido más bien a

las condiciones reales en las que se ha llevado a la práctica la extensión de la educación obligatoria y a la organización desde un modelo comprensivo de esta etapa que al hecho de que la educación sea obligatoria para todos hasta los 16 años (2002: 344).

Por tanto, parece que los profesores del estudio mencionado rechazan el modelo comprensivo en la ESO. No obstante, sus autores también matizan esta conclusión refiriéndola a otra anterior en la que los mismos profesores valoran positivamente que todos los alumnos tengan las mismas posibilidades de estudio. A este respecto dicen lo siguiente: "puede interpretarse como que comparten esta meta pero no creen que pueda alcanzarse con las condiciones actuales de la ESO" (2002: 344).

Es posible, por tanto, que también los profesores de nuestro estudio estén manifestando su desacuerdo con las condiciones en las que se está llevando a cabo el desarrollo de su enseñanza. Quizás pueda aplicarse también a nuestros resultados la afirmación siguiente:

La nueva etapa de Educación Secundaria Obligatoria es vivida como un obstáculo excesivo y no como una posibilidad de cambio hacia una situación mejor. (IDEA, Marchesi y Martín, 2002: 344).

Otro reciente estudio confirma los datos anteriores:

da la impresión, de que el profesorado se decanta hacia una valoración no muy optimista de los beneficios socioeducativos de la existencia de personas de diferentes características dentro del aula(...)dentro de las valoraciones negativas, la que más sobresale es la, a juicio de los profesores, repercusión negativa en el rendimiento académico de los alumnos(70%)(De Prada, 2002b: 153)

Respecto al curso y edad de inicio de itinerarios, nuestros datos apuntan en la misma dirección, aunque en un porcentaje mucho menor, que otros estudios que tratan este tema. A continuación presentamos esos datos que permiten compararlos.

Entre las conclusiones y recomendaciones del INCE, como consecuencia de la evaluación efectuada de la Secundaria Obligatoria, destacamos una de ellas, que se refiere a "Problemas que requieren una pronta solución". Pone de manifiesto que las opiniones del profesorado para atender a la diversidad

... parecen ir en el sentido de abrir mayor cauce a la diversificación, facilitando quizá mayor apertura en las opciones curriculares, especialmente en el 2º ciclo de la ESO; otros profesores apuntan claramente a la formación de grupos diferenciados, en la línea de los itinerarios en 3º y 4º, o al menos en 4º curso. (INCE, 1, 1998: 150)

Otro reciente estudio, realizado por Marchesi y Monguilot, también ofrece datos coherentes con los anteriores, aunque con algunos matices. Así:

Casi tres cuartas partes de los docentes (72,5 %) ve que la organización de este tramo educativo en itinerarios distintos a partir de los 14 años que condujeran a estudios posteriores diferentes o a la inserción laboral, sería una buena solución... Con todo, no puede prescindirse de que existe algo más de un 15 % que no comparte la existencia de itinerarios más allá de la opcionalidad ya existente en el segundo ciclo... (Marchesi y Monguilot, 2001: 70).

Reflejamos así mismo otra cita de los mismos investigadores que nos parece muy concluyente respecto al tema:

El mayor consenso se alcanza en que se organice el 2º ciclo en tres itinerarios distintos que conduzcan a estudios posteriores diferentes o a la inserción laboral...

Con ello una parte importante de profesorado... está pidiendo un mayor reflejo en la propia estructura de la etapa de la diversidad de alumnado que confluye en ella disminuyendo con esas medidas el carácter comprensivo e igualitario que prima en la actual configuración y condicionando incluso la trayectoria del alumnado en sus estudios posteriores. (Marchesi y Monguilot, 2001: 19)

Quizás la clave del problema radique, como afirma De Prada (2002a: 9-12), en la dificultad de armonizar comprensividad y diversificación, ya que no se ha encontrado, según ella, un adecuado tratamiento de la diversidad. Esta autora, tras el análisis de algunas de las medidas de atención a la diversidad puestas en marcha a raíz de la reforma, considera que están dando buenos resultados, pero ella afirma que, ante los problemas sin resolver, el camino correcto es disminuir la heterogeneidad del alumnado (pág. 10); en resumen, aboga por la solución de los itinerarios en el sentido apuntado por la Ley de Calidad, siempre que se cumplan determinadas condiciones.

4.3.2 PERCEPCIÓN DE LA DIVERSIDAD

4.3.2.1 DESCRIPCIÓN GENERAL

4.3.2.1.1 Estudiantes a los que se refiere la diversidad

Tablan^o 25. Percepción diversidad en estudiantes. (Preg.24)

<i>ESTUDIANTES DIVERSOS</i>	<i>TD</i>	<i>D</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>TA</i>	\bar{X}	<i>S</i>
a) En general, a todos y cada uno de los alumnos/as	3,7%	12,7%	6,7%	42,6%	26,2%	3,81	1,11
b) Sólo al alumnado de integración	33,3%	44,0%	5,1%	4,4%	0,7%	1,80	0,82
c) Únicamente a los que destacan por encima o por debajo de la media	23,6%	40,7%	6,5%	15,5%	2,3%	2,23	1,11
d) De modo específico, a algunos (minorías/ superdotados /deficientes...)	13,0%	19,9%	6,3%	37,5%	14,4%	3,22	1,34

El conjunto de los profesores (pregunta número 24) considera que *de modo general, se manifiesta en todos y cada uno de los alumnos/as y, de modo específico, en algunos (ambientes desfavorecidos, minorías étnicas, superdotados, con deficiencia...)*. Así lo entiende una mayoría, cerca de un 70 % en el primer caso y casi un 52 % en el segundo.

Confirma esta tendencia de opinión, la respuesta a las otras dos propuestas. En ellas, planteada la diversidad en un sentido más excluyente, referida *sólo al alumnado de integración*, o *únicamente a los que destacan por encima o por debajo de la media*, los profesores muestran su claro rechazo; así lo hacen un 77,3 % y un 64,3 % respectivamente.

Esta respuesta es totalmente coherente entre sí, ya que los profesores ponen en evidencia que la diversidad se manifiesta a dos niveles: el general y el específico y rechazan un concepto excluyente de la diversidad.

4.3.2.1.2 Finalidades de la atención a la diversidad

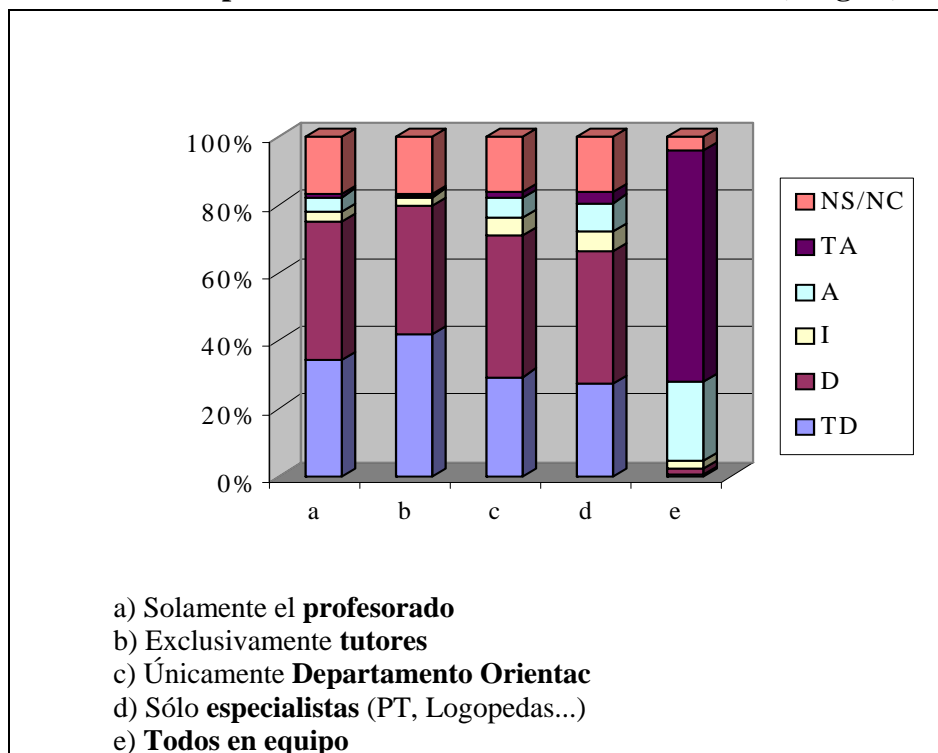
Tabla nº 26. Finalidades. (Preg.25)

<i>FINALIDADES</i>	<i>TD</i>	<i>D</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>TA</i>	\bar{X}	<i>S</i>
a) Potenciar desarrollo máximo de todos	2,3%	5,8%	5,6%	37,3%	44,2%	4,21	0,97
b) Compensar desigualdades y limitaciones	3,2%	6,7%	5,6%	49,8%	28,2%	4,00	0,98
c) Recuperar suspensos	26,6%	48,4%	7,4%	6,7%	1,4%	1,98	0,90

Respecto a las finalidades que el profesorado le atribuye (pregunta número 25), observamos que su opinión se decanta claramente por las dos siguientes: *Potenciar el desarrollo máximo de las capacidades de todos y cada uno de los alumnos* y *Compensar las desigualdades y limitaciones de alguno* en un 81,5 % y un 78 % respectivamente. Esta respuesta es congruente con el masivo rechazo que también manifiestan respecto a que esta finalidad consista en *Recuperar suspensos*.

4.3.2.1.3 Responsables de la atención a la diversidad

Gráfico nº 3. Responsables de la atención a la diversidad. (Preg.26)



Planteados quiénes deben ser los responsables (pregunta número 26), **casi de modo unánime (91,2 %)** reconocen que es *tarea de equipo entre todos los profesionales de la educación* (profesores, tutores, departamento de orientación, especialistas en Pedagogía Terapéutica, etc.). Resulta muy interesante la fuerte coherencia que se aprecia en la respuesta, además de la tendencia que manifiestan.

4.3.2.1.4 Sentimientos, creencias o estados de ánimo ante la diversidad

Tabla n° 27. Sentimientos, creencias o estados de ánimo experimentados por los profesores ante la diversidad. (Preg.27)

<i>SENTIMIENTOS, ETC.</i>	<i>TD</i>	<i>D</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>TA</i>	\bar{X}	<i>S</i>
a) Excelente oportunidad para descubrir y respetar el valor de todo ser humano	4,6%	11,8%	16,2%	44,9%	16,7%	3,61	1,07
b) Deseo de trabajar con grupos diversos, si son reducidos y se dispone de apoyos	4,9%	11,3%	18,3%	42,4%	18,3%	3,61	1,08
c) Merece la pena el esfuerzo , aunque sea más duro	6,5%	18,1%	26,9%	31,9%	9,5%	3,21	1,09
d) Gratificante que aprendan los alumnos con dificultades	0,7%	2,1%	5,6%	51,6%	33,6%	4,23	0,72
e) Me siento preparado/a	11,3%	24,1%	30,6%	22,9%	5,8%	2,87	1,10
f) Me considero competente , si cuento con el Dep. Orientación	4,6%	15,3%	20,4%	46,1%	7,4%	3,39	1,01
g) Me gusta que aprendan a cooperar	0,5%	1,2%	3,5%	51,4%	37,3%	4,32	0,65

Completando esta percepción, pero desde una perspectiva diferente, la que recurre a **indagar aspectos subjetivos con relación a la diversidad** (pregunta número 27), **encontramos una respuesta paradójica.**

Por un lado, una **gran mayoría expresa deseos y sentimientos placenteros: *Me gusta que los jóvenes, en un medio plural, aprendan a cooperar, así como a dar y pedir ayuda*** (88,7 %) y ***Me resulta muy gratificante cuando consigo que los alumnos con mayores dificultades aprendan*** (85,2 %). En esta línea, aunque en menor porcentaje, se manifiestan respecto a otros estados de ánimo que podríamos calificar de esperanzados; en algunos casos, se reflejan esas positivas expectativas relacionándolas con algunas condiciones para llevar a cabo la atención a la diversidad: *trabajo con grupos diversos, a condición de que*

sean más reducidos y se disponga de apoyos suficientes; y sentirse competente para atender la diversidad a condición de contar con el asesoramiento del departamento de orientación.

Sin embargo, hay dos estados subjetivos sobre los que el profesorado se muestra ambivalente: uno es el referido a si *merece la pena la dureza del esfuerzo requerido para trabajar con alumnado heterogéneo*; aquí una relativa mayoría se muestra de acuerdo (41,4 %) pero un considerable 24,6 % se muestra en desacuerdo. El otro, trata sobre *si se sienten o no preparados y formados para atender a la diversidad*; un 35,4 % dice que no y un 28,7 % dice que sí. Probablemente ambas respuestas estén relacionadas en el sentido de expresar que hay un número considerable de profesores que no se sienten preparados para asumir el reto de trabajar con el alumnado de la ESO, que les exige un considerable esfuerzo.

El otro aspecto de la paradoja observada se refiere a la respuesta libre emitida en la opción *Otros sentimientos,... que Vd. experimenta*, que contrasta vivamente con el carácter positivo de la respuesta analizada anteriormente. Concretamente, casi un 20 % de profesorado utiliza esta opción para expresarse y, en general, lo hace lamentándose por la situación que les está tocando vivir. El resumen de esas aportaciones es el siguiente: En primer lugar, los estados de ánimo más mencionados son la impotencia, el desánimo, la frustración, el desaliento, la irritación, la angustia y otras expresiones similares. Como ilustración de este cierto "malestar docente", presentamos cinco testimonios:

- *Estoy trabajando desde hace dos años con grupos de Divesificación (7 alumnos) y Prediversificación (20 alumnos). La mayor dificultad que tengo con estos alumnos es que no quieren aprender, no se dejan enseñar. Esto es bastante frustrante y duro. A veces tengo la sensación de que estoy perdiendo el tiempo, por lo expuesto anteriormente y porque hay que bajar tanto el nivel que piensas que lo que enseñas no sirve para casi nada. También es verdad que hay momentos gratificantes, cuando de una manera u otra consigues sacar a estos chicos adelante*

(Licenciada y Maestra, de 35 a 50 años, C. Concertado, Departamento de Geografía e Historia y Apoyo al Área Sociolingüística).

- *Impotencia ante el número de alumnos (minorías étnicas, familias desestructuradas, ACNEEs...) que es muy elevado para un sólo Centro y, a pesar de los programas desborda las posibilidades de intervención educativa eficaz. Gran parte de la problemática que*

tienen estos alumnos es social (ajena a la institución escolar) y el tratamiento educativo o pedagógico no sirve. No se trata de 'fracaso escolar' es 'fracaso social'.

(Maestro, Pedagogo, de 35 a 50 años, C. Público, Formación Profesional Específica)

- *Los Departamentos de Orientación no pueden ayudar tanto como se les demanda. Los Departamentos de Orientación están a veces dotados de profesorado en "ámbito", desmotivados, poco preparados y ajenos a veces a su labor por haber sido incorporados no por su vocación y capacidad sino por la reconversión a que se han visto sometidos muchos profesores de los antiguos Institutos de Enseñanza Media..*

(Licenciado, de 35 a 50 años, Director de IES)

- *La educación es más importante que nunca. **Atender a la diversidad bien es un acto de amor.** La calidad de mi Centro sería mucho mayor con un poco de esfuerzo cooperador.*

(Licenciado, de 35 a 50 años, IES, Jefe de Departamento de L. Extranjeras)

- *En el aspecto teórico o de principios estoy muy de acuerdo con la 'atención a la diversidad', pero en el terreno práctico encuentro muchas dificultades de atención y pienso que se necesita mucha más ayuda práctica y de asesoramiento.*

(Licenciado y Maestro, de 35 a 50 años, C. Público)

4.3.2.1.5 Opinión sobre alumnos con discapacidad integrados en los centros

Tabla nº 28. Opiniones sobre alumnos integrados.(Preg.40)

<i>ALUMNOS INTEGRADOS</i>	<i>TD</i>	<i>D</i>	<i>I</i>	<i>A</i>	<i>TA</i>	\bar{X}	<i>S</i>
a) Son tenidos en cuenta	0,7%	8,6%	19,7%	38,2%	13,2%	3,68	0,90
b) La convivencia con ellos humaniza a los demás estudiantes	2,5%	6,0%	25,5%	37,5%	10,0%	3,57	0,91
c) Para el profesorado, grave problema	6,9%	27,1%	21,5%	20,4%	4,9%	2,87	1,08
d) La integración es beneficiosa para ellos mismos	3,9%	7,6%	28,7%	30,8%	10,2%	3,44	0,99

La opinión sobre este tipo de alumnos, como una forma específica de manifestación de la diversidad **está menos definida** que en los casos anteriores. Nos basamos en la comprobación de que hay un elevado índice de 'no respuesta' (oscila entre un 18,5 y un 19,7 %) y también es inusualmente alto el porcentaje de los que se manifiestan 'indecisos' (desde un 20 a casi un 30 %).

No obstante estas apreciaciones, cabe destacar que, en general, **estas opiniones son ligeramente propicias a la integración**. Así lo atestiguan los que piensan que *realmente son tenidos en cuenta en el desarrollo de la vida del centro* (51,4 %) y que *La convivencia con estos alumnos/as 'humaniza ' a los demás estudiantes* (47,5 %).

Algo menos claro tienen la idea de que *la integración de estos alumnos sea beneficiosa para ellos mismos*, así reconocida por un 41 % y rechazada por un 11,5 %.

También hay una clara división de opiniones cuando se les pregunta si *representan para el profesorado un grave problema*. Un 34 % creen que no es problema y un 25,3 % consideran que sí.

Aunque la respuesta numérica se decanta por una interpretación ligeramente positiva del alumnado integrado, merece la pena reproducir el

testimonio de una profesora -además, Licenciada en Pedagogía- que, por estremecedor, resulta impactante:

- *Lo que yo observo es que están 'bailando' entre las clases y son objeto de burla y crueldad por parte del resto de compañeros. Pienso que es muy difícil sobrevivir en un Instituto siendo 'distinto'.*

(Licenciada en Pedagogía, de 35 a 50 años, trabaja como Maestra en C. Público en Educación Compensatoria)

4.3.2.2 ESTUDIOS DIFERENCIALES

Respecto a la percepción de la diversidad, **sí se encuentran algunas tendencias de opinión diferentes**. Concretamente, las manifiestan los profesores de distinta edad, situación administrativa o laboral, colectivo docente, años de experiencia en la ESO y tipo de centro. Exponemos, a continuación, algunas de las más significativas, mediante expresión de las puntuaciones medias.

A) Comparaciones entre profesores de diferente edad:

Observamos la **tendencia a una percepción más integradora / inclusiva en los menores de 35 años en contraste con los mayores de 50 años**. Así se desprende del análisis efectuado en el que se aprecian las siguientes diferencias:

Aceptación, por parte de los más jóvenes en comparación con los mayores, **de los indicadores del modelo integrador / inclusivo**, tales como los siguientes:

- *La diversidad, de modo general, se manifiesta en todos y cada uno de los alumnos/as : 4,09 (<35 años) frente a 3,76 (de 35 a 50 años) y 3,58 (>50 años), con un alto nivel de significación: $P < 0,01$.*
- *Finalidad de la atención a la diversidad: potenciar el desarrollo máximo de las capacidades de todos y cada uno de los alumnos/as: 4,36 (<35 años) frente a 3,97 (>50 años).*
- *Sentimientos, creencias, etc.: me gustaría trabajar con grupos diversos, siempre que fueran más reducidos y dispusiera de apoyos suficientes: 3,85 (<35 años) frente a 3,55 (35 a 50 años) y 3,44 (>50 años).*

Rechazo, por parte de los menores de 35 años, en contraste con los de 35 a 50 y los mayores de 50 años **de indicadores del modelo selectivo**:

- *La diversidad se refiere únicamente a los que destacan 'por encima' o 'por debajo' de la media*: 1,89 (<35 años) frente a 2,28 (35 a 50 años) y 2,61 (>50 años), con un alto nivel de significación: $P < 0,01$.
- *Finalidad de la atención a la diversidad: únicamente, recuperar suspensos* : 1,74 (<35 años) frente a 2,02 (de 35 a 50 años) y 2,17 (>50 años), con un alto nivel de significación: $P < 0,01$.

B) Comparaciones entre funcionarios, con destino definitivo (FD) y provisional (FP), interinos (I), contratados (C) y contratados laborales (CL):

Se constatan una serie de diferencias en la percepción de la diversidad, principalmente, entre los interinos y los funcionarios definitivos; en menor medida, también se observan entre los contratados laborales y los funcionarios definitivos. Sin embargo, los resultados obtenidos hay que interpretarlos con bastante cautela, debido a la escueta muestra de interinos y contratados laborales.

No obstante, se observan algunas tendencias que exponemos a continuación: estas diferencias muestran un **rechazo de los indicadores del modelo selectivo más acusado en los interinos que en los funcionarios**: Por ejemplo, que la diversidad de los alumnos se refiere *únicamente a los que destacan de la media*; que la finalidad de la atención a la diversidad consiste en *recuperar a los suspensos*, que los responsables de la atención a la diversidad sean *únicamente del departamento de orientación*. También aceptan en mayor medida uno de los sentimientos positivos hacia la diversidad: *aunque sea más duro trabajar con alumnado heterogéneo, merece la pena el esfuerzo*.

La **misma tendencia** se detecta **comparando los contratados laborales con los funcionarios definitivos**. En este caso, **las diferencias se encuentran en la mejor valoración** de los sentimientos, creencias, etc. **favorables a la diversidad por parte de los contratados laborales**: Por ejemplo, *Me resulta muy gratificante cuando consigo que los alumnos con mayores dificultades aprendan* , *Me gusta que, en un medio plural, aprendan a cooperar, así como a dar y pedir ayuda*, etc.

Y en relación a los alumnos con discapacidad integrados en los centros, **también es el grupo de los menos estables los que valoran mejor** que sus compañeros funcionarios los aspectos favorables a la integración de esa diversidad. Así, los contratados aceptan más que los funcionarios que *la*

convivencia con estos alumnos 'humaniza' a los demás, que realmente son tenidos en cuenta en el desarrollo de la vida del centro; por otro lado, rechazan que representen un grave problema para el profesorado.

C) Comparaciones entre Profesores de Educación Secundaria (PES), Maestros (MES) y Profesores de Formación Profesional (FP):

Tabla nº 29. Colectivo Docente y Diversidad

DIVERSIDAD	\bar{X} 1 PES	\bar{X} 2 MES	\bar{X} 3 FP	F	P	1/2 1/3 2/3
FINALIDAD:						
25.a. Potenciar desarrollo máximo	4,18	4,38	3,67	2,752	0,042	* *
RESPONSABLES:						
26.a. Solamente el profesorado	1,68	1,92	1,93	2,648	0,049	*
SENTIMIENTOS, etc:						
27.e. Me siento preparado/a	2,73	3,14	2,93	3,904	0,009	*
27.f. Me siento competente si cuento con el D. Orientac.	3,24	3,71	3,33	6,053	0,000	*

Se observa **un estado subjetivo ligeramente más satisfactorio en los maestros que en los profesores de Secundaria**, ya que los primeros afirman experimentar sentimientos de competencia y preparación en mayor medida que los segundos. Así, con un alto nivel de significación ($P < 0,01$), los **maestros** afirman que *se sienten preparados para atender a la diversidad (+0,41)* y *se sienten competentes para atender la diversidad, siempre que cuenten con el asesoramiento del departamento de orientación (+0,47)*.

En otro aspecto que se observa otra diferencia, en este caso de los dos colectivos mencionados con los de Formación Profesional, es el siguiente: Los Maestros (4,38) seguidos de los Profesores de Secundaria (4,18) aceptan en mayor medida que los de FP (3,67) que la finalidad de la atención a la diversidad consiste en *potenciar el desarrollo máximo de todos*, representativo del enfoque integrador.

D) Comparación entre profesores con distintos años de experiencia en la ESO

Apenas existen diferencias entre estos grupos. Únicamente, mencionar la que se aprecia en el concepto de diversidad, entre los de menos de un año y los de más de 10. Parece que los de menos experiencia tienen un concepto más selectivo, ya que consideran que *la diversidad se refiere sólo al alumnado de integración*, en mayor medida (3,96) que los profesores con más de 10 años (3,11).

E) Comparación entre profesores de centros públicos (P) y concertados (C)

Se puede afirmar que, prácticamente, no existen diferencias en las opiniones respecto a la percepción de la diversidad, aunque sí se aprecian algunas más sustanciales en su interpretación de los alumnos con discapacidad integrados.

Cabe decir, por tanto, que sí se observan algunas diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Concretamente, en seis indicadores, correspondientes a: concepto de diversidad, los responsables de la atención a la diversidad y los sentimientos, creencias o estados de ánimo. Sin embargo, como las diferencias de medias son tan escasas y poco significativas, consideramos que no vale la pena presentar un análisis pormenorizado y sí remitir a los anexos para su consulta. (Véase anexo 2).

Respecto a los alumnos con discapacidad integrados, las diferencias de medias no son muy elevadas pero sí con un alto grado de significatividad ($P < 0,01$). Así se ve que los de centros concertados se manifiestan ligeramente más propicios hacia este tipo de alumnado cuando dicen que *realmente son tenidos en cuenta en el desarrollo de la vida del centro*: 3,95 (C) y 3,57 (P) y *la convivencia con estos alumnos/as 'humaniza' a los demás estudiantes*: 3,79 (C) y 3,48 (P). Y en menor medida que los de la pública consideran que *representan para el profesorado un grave problema, además de los que ya tienen*: 2,63 (C) y 2,96 (P).

4.3.2.3 REFLEXIONES SOBRE LOS DATOS

La mayoría de los profesores de nuestro estudio manifiesta nítidamente un **concepto de "diversidad" que podríamos caracterizar como más próximo a un modelo integrador y promotor del desarrollo que a uno selectivo**, en cuanto que aceptan las propuestas que definen tal modelo y rechazan las del selectivo.

Así mismo, cuando se refieren a los responsables de la diversidad, es digno de destacarse que **prácticamente el total de profesores se sienten involucrados en este cometido**. Rechazan, por tanto, que la atención a la diversidad sea competencia únicamente del departamento de orientación y/o de los profesores especialistas en educación especial, en trastornos de la audición y lenguaje, o de programas específicos, como cabría esperar si se decantaran más por un modelo selectivo y excluyente. Estos resultados contrastan con los obtenidos por IDEA, Marchesi y Martín (2002: 103), cuando describen que al pretender evaluar en qué medida los profesores se sentían responsables de las medidas de atención a la diversidad, afirman lo siguiente:

...se observa con frecuencia una tendencia a considerar que los alumnos con problemas deben recibir ayuda de profesionales especializados en el campo de las dificultades de aprendizaje. Esta tendencia lleva a que a veces no se asuma la responsabilidad que le corresponde a cada profesor... (IDEA, Marchesi y Martín, 2002: 103).

Tendencia que, como se ha visto, no se confirma en nuestro estudio.

De igual modo, nuestros resultados también difieren de los referidos en el informe sobre el trabajo realizado por el INCE, en el que se afirma lo siguiente:

La diversidad... parece un concepto que no queda excesivamente claro para el profesorado (INCE, 1, 1998: 75).

De los datos obtenidos, sí puede concluirse que el profesorado riojano tiene un claro concepto de la diversidad y de sus implicaciones en el sentido apuntado.

Sin embargo, la comprobación de que el profesorado de nuestra muestra hace una correcta interpretación de la diversidad, aun siendo un dato importante, no garantiza que se esté respondiendo a la diversidad del alumnado de modo adecuado. Las palabras siguientes expresan nuestro pensamiento:

...una concepción positiva de la diversidad como rasgo inherente al ser humano y fuente de enriquecimiento individual y social no es suficiente para asegurar que, de hecho, los centros responden a la heterogeneidad de su alumnado de forma adecuada... (IDEA, Marchesi y Martín, 2002: 102).

La constatación paradójica de sentimientos, creencias o estados de ánimo ante la diversidad, nos hace pensar en que quizás están manifestando unos fuertes deseos de hacer realidad los más bellos principios que implican la diversidad, pero se encuentran fuertemente constreñidos por las duras exigencias de la realidad, ante la que se encuentran sin suficientes apoyos ni formación.

Por último, **ante los alumnos con discapacidad integrados**, interpretamos que la ausencia de respuesta o la indecisión son debidos a que su presencia en los centros de Secundaria es todavía minoritaria y, probablemente, los profesores no han convivido con ellos el tiempo suficiente como para tener formado un criterio. No obstante, valoramos como algo muy hermoso que casi la mitad del profesorado de la muestra considere que la convivencia con estos alumnos 'humaniza' a los demás estudiantes.

En general, podemos afirmar que nuestros resultados concuerdan con los obtenidos por el INCE, que afirma al respecto:

El balance que cabe realizar en el momento presente es el de una aceptación teórica no demasiado problemática, incluso con una valoración global de los beneficios que la integración supone no sólo para los alumnos integrados, sino para el centro de modo general. (INCE, 1, 1998: 75-76).

4.3.3 VALORACIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE RESPUESTA EDUCATIVA

4.3.3.1 DESCRIPCIÓN GENERAL

4.3.3.1.1 Valoración global de medidas

Tabla n° 30. Importancia de las medidas de respuesta educativa a la diversidad. (Preg.28)

<i>MEDIDAS EDUCATIVAS</i>	<i>Muy Poca</i>	<i>Poca</i>	<i>Alguna</i>	<i>Bastante</i>	<i>Mucha</i>	\bar{X}	<i>S</i>
a) Atención individual. aula ordinaria	12,5%	21,1%	20,6%	26,9%	10,6%	3,02	1,24
b) Atención individual. aula apoyo	1,2%	2,1%	16,2%	46,5%	28,0%	4,04	0,82
c) Grupos flexibles	2,8%	4,6%	23,6%	40,5%	17,4%	3,73	0,94
d) Grupos homogéneos	7,4%	14,4%	22,5%	33,1%	14,6%	3,36	1,16
e) Desdoblamiento grupos para refuerzo	1,9%	1,6%	12%	46,3%	31,9%	4,12	0,84
f) Orientación individualizada	2,3%	6,0%	13,9%	36,8%	30,8%	3,98	1,00
g) Trabajo docente en equipo	1,2%	3,9%	12,0%	40,3%	34,7%	4,12	0,88
h) Oferta Optativas	2,3%	7,6%	13,4%	42,1%	29,2%	3,93	1,00
i) Oferta de Opc. en 4°	1,4%	6,0%	16,0%	41,7%	26,9%	3,94	0,93
j) Repetir curso	6,0%	18,1%	39,4%	20,4%	9,5%	3,10	1,03
k) ACIs	3,2%	6,0%	16,7%	43,3%	22,7%	3,83	0,99
l) Diversificación Curricular	1,2%	4,2%	15,3%	43,3%	25,9%	3,99	0,87
m) Prediversificación	2,3%	5,6%	16,7%	36,6%	23,6%	3,87	0,98
n) Educación Compensatoria	1,4%	4,2%	16,0%	37,0%	21,1%	3,91	0,91
ñ) Garantía Social	2,1%	2,1%	10,6%	39,6%	30,3%	4,11	0,89

La medida de atención a la diversidad que resulta **mejor valorada** por un porcentaje cercano al 80 %, con una limitada desviación típica (0,84) y con un alto nivel de respuesta, es la referida a **desdoblamientos de grupo en algunas áreas para refuerzo del alumnado que lo necesite**. Esta medida se ve

complementada por el *trabajo docente en equipo*, también valorada por un alto porcentaje (75 %). Como se ve, **ambas medidas afectan a la organización del centro, son de carácter más bien preventivo** y la primera no se puede llevar a cabo sin la segunda.

Cerca de tres cuartas partes, también atribuyen una gran importancia a la *atención individualizada en aula de apoyo* (74,5 %). Esta medida, también organizativa aunque con evidentes implicaciones curriculares, es de carácter más segregador que las anteriores.

Respecto a las **medidas curriculares de carácter ordinario**, las materias *optativas adecuadas a las necesidades e intereses de los alumnos*, así como las *opcionales que permiten encaminar a distintas opciones del posterior bachillerato*, son consideradas muy importantes por una cifra en torno al 70 % (71,3 en el primer caso y 68,6 en el segundo).

Las **medidas curriculares de carácter específico** también resultan bastante bien valoradas. Así tenemos los *Programas de Garantía Social* (69,9 %) y los *Programas de Diversificación Curricular* (69,2 %). Las *Adaptaciones Curriculares Individuales para alumnos con discapacidad y para superdotados*, aunque también están bien consideradas, resultan algo menos que las dos anteriores (66 %).

También resultan bien valoradas, aunque algo menos que las anteriores, las fórmulas que representan los *Programas de Prediversificación* (60,2 %) y de *Educación Compensatoria* (58,1 %). Estos Programas tienen una tasa de "No contesta" más elevada que los demás indicadores (15,3 % y 20,4 %), probablemente porque los conozcan en menor medida o porque no se estén aplicando tanto.

Otra vía de atención a la diversidad, en este caso **propia del ámbito de la orientación**, la representa *La práctica de la orientación individualizada para todo el alumnado*, muy bien aceptada, ya que un 67,6 % la consideran bastante o muy importante.

Considerando **otras fórmulas organizativas**, los tipos de agrupamiento como posibles formas de abordar este reto, encontramos que el *agrupamiento flexible* es mucho mejor valorado que los *grupos homogéneos* (57,9 % y 47,7 % respectivamente); además el agrupamiento homogéneo es rechazado, en cuanto que le conceden poca o muy poca importancia un sustancial 21,8 % de profesores, algo que no ocurre con el flexible que apenas genera un 7,4 % de rechazo. Se detecta una clara tendencia por las formas más integradoras, coherente con la mejor valoración que se observa en otros indicadores.

Una de las posibilidades de respuesta educativa menos segregadoras consiste en la *atención individualizada en aula ordinaria*. Esta medida, sin embargo se presenta como ambivalente con una tendencia ligeramente superior a la aceptación que al rechazo, con un 37,5 % que la valora bien o muy bien y un 33,6 % que la valora poco o muy poco.

Por último, resulta muy llamativo que la *repetición de curso* es la **medida peor valorada** de todas las propuestas; menos de la tercera parte de los profesores (29,9 %) le adjudican mucha o bastante importancia y casi una cuarta parte (24,1 %) la rechazan, adjudicándole poca o muy poca importancia.

4.3.3.1.2 Análisis de medidas comunes

Estructuramos los resultados obtenidos en los siguientes puntos:

1. Valoración de la importancia de documentos de planificación de centro y aula

Para agilizar la lectura, presentamos los resultados agrupados en tres categorías de "importancia": Ninguna o Poca (N/P), Alguna (A), Bastante o Mucha (B/M). (Para más detalle, consultar: anexo 2. *Tablas del Estudio Descriptivo*).

Tabla nº 31. Importancia Documentos Planificación Centro y Aula. (Preg.29)
(Ordenados según porcentaje)

DOCUMENTOS	N/P	A	B/M	\bar{X}	S
f) Programaciones de Aula	9,0%	10,4%	73,8%	4,06	1,01
b) PCC y Plan de Acción Tutorial	15,7%	18,5%	58,5%	3,65	1,09
d) Programaciones Didácticas de Departamento	14,3%	19,9%	58,1%	3,67	1,06
c) Plan de Orientación Académica y Profesional	11,1%	24,3%	55,1%	3,66	0,99
a) PEC y RRI	23,1%	22,5%	46,0%	3,38	1,16
e) Programación General Anual de Centro	24,4%	23,1%	43,3%	3,30	1,16

Como puede observarse, las *Programaciones de Aula* resultan los documentos más valorados, con clara diferencia de los demás.

Le siguen a una cierta distancia, aunque superando la mitad de la muestra, el *Proyecto Curricular de Centro* y el *Plan de Acción Tutorial*, así como las *Programaciones Didácticas de Departamento* y el *Plan de Orientación Académica y Profesional*.

Por último, **los documentos menos valorados** son los que **recogen los aspectos organizativos del centro**: el *Proyecto Educativo de Centro y su correspondiente Reglamento de Régimen Interno* y la *Programación General Anual de Centro*.

2. Consideración de la propia práctica acerca de la programación y desarrollo habitual de las clases, para responder a la diversidad

Hay que destacar que esta pregunta ha sido respondida por una gran mayoría de los encuestados, en torno al 95 ó 96 %.

El grado de acuerdo que ha suscitado es considerable. Oscila entre algo más del 50 % y casi un 90 %.

La presentación de los datos la hemos dividido en dos tablas. En la primera, ofrecemos aquellos resultados que superan el 70 % de acuerdo (acuerdo y total acuerdo). En ambas tablas, para agilizar la lectura, presentamos los resultados agrupados en tres categorías de "acuerdo": Total Desacuerdo o Desacuerdo (TD/D), Indeciso (I), Acuerdo o Total Acuerdo (A/TA). (Para más detalle, consultar *Anexo 2. Tablas del Estudio Descriptivo*).

Tabla nº 32. Propia Práctica de Respuesta a la Diversidad, en la Programación y el Desarrollo de las Clases. (Preg.30)
(Ordenados según porcentajes: Más del 70 %)

<i>CRITERIOS PROPIA PRÁCTICA</i>	<i>TD/D</i>	<i>I</i>	<i>A/TA</i>	\bar{X}	<i>S</i>
c) Actividades de enseñanza y aprendizaje variadas	1,4%	7,6%	87,1%	4,17	0,62
a) Clases apropiadas para todos	2,1%	6,9%	86,1%	4,41	1,23
f) Estudio independiente o trabajo personal	4,0%	11,8%	79,8%	4,25	1,25
d) Utilizar recursos diversos	1,8%	15,3%	78,7%	4,24	1,20
b) Bien prefijados los objetivos y contenidos mínimos	3,5%	13,9%	78,0%	4,05	0,75
h) Al inicio de tema, averiguar conocimientos previos	7,7%	14,6%	73,0%	4,10	1,37

Como puede verse, los **criterios que afirman tener en cuenta en el desarrollo habitual de sus clases y en la programación**, en un gran porcentaje de profesorado, que supera ampliamente el 70%, son los que tratan de adaptar la metodología común a las características diferenciales: *Tengo en cuenta que las actividades de enseñanza-aprendizaje sean variadas; Intento que las clases resulten apropiadas para todos; Trato de fomentar el estudio independiente o trabajo personal ; etc.*

También afirman que suelen evaluar con intención formativa: *Al inicio de cada tema averiguo qué conocimientos previos tienen los estudiantes para ajustarlo a su realidad .*

Las restantes consideraciones también generan un abultado acuerdo, aunque menor que en el caso anterior. Veamos la tabla siguiente:

Tabla n° 33. Propia Práctica de Respuesta a la Diversidad, en la Programación y el Desarrollo de las Clases. (Preg.30)
(Ordenados según porcentajes: Menos del 70%)

CRITERIOS PROPIA PRÁCTICA	TD/D	I	A/TA	\bar{X}	S
i) En el desarrollo de cada tema, suelo evaluar para ajustar enseñanza	8,8%	16,4%	68,7%	4,10	1,49
e) Ambiente de colaboración entre los alumnos, técnicas grupales y de trabajo cooperativo.	8,6%	21,3%	65,3%	4,01	1,41
g) Tareas de refuerzo y ampliación	16,5%	20,4%	56,7%	3,88	1,65
j) Coordinar trabajo docente con otros colegas	16,5%	22,9%	53,7%	3,87	1,71

La forma de evaluar durante el desarrollo de la enseñanza, también representa una posibilidad tenida en cuenta, por una abundante cantidad de profesores: *Mientras desarrollo cada tema, suelo ir evaluando a los alumnos para ajustar la enseñanza al aprendizaje de todos* .

Una de las formas de atender a la diversidad, como es *la utilización de la ayuda mutua entre los estudiantes, las técnicas grupales y el trabajo cooperativo*, también es reconocida como utilizada abundantemente, ya que recibe un menor, aunque elevado acuerdo, por parte de un 65,3 %.

Por último, los indicadores que refieren actividades de individualización de la enseñanza e intento de coordinación docente, reciben una abultada aceptación, aunque menor que en los casos anteriores: *Con los que tienen dificultades de aprendizaje, suelo realizar tareas de refuerzo, mientras los demás trabajan ampliando o profundizando de forma autónoma (56,7 %) y Generalmente trato de coordinar mi trabajo con otros colegas (Orientador/a y/o Equipo Docente y/o PTs, etc. para afrontar mejor la diversidad (53,7 %)*. En ambos casos el desacuerdo suscitado ante estos dos indicadores es del 16,5 %, que aunque no es muy alto, sí resulta superior al generado por todos los demás, que oscila desde un 1,4 % hasta un 8,8 %.

3. Consideración de la propia práctica de la evaluación

Con una buena tasa de respuesta, los resultados nos ofrecen un **reconocimiento bastante considerable**, por parte del profesorado, **de que están llevando a cabo la evaluación atribuyéndole unas funciones que permiten el conocimiento personalizado de todos** y cada uno de los alumnos para, a partir de esa evaluación, poder individualizar la enseñanza y estar en mejores condiciones

de ayudar a cada alumno en su progreso. Esto, al menos, es lo que traslucen los datos obtenidos.

Una gran mayoría afirma que la evaluación les sirve *para valorar el progreso individual de todos y cada uno de los alumnos* (87,9 %), *para conocer sus posibilidades* (73,1 %) y *para preparar actividades de refuerzo y ampliación* (71,1 %). También consideran en un alto grado que mediante la evaluación se *contribuye a emitir el 'Consejo Orientador'* (66,7 %).

Por último, un 58,3 % afirma que *suele consultar el historial de cada uno de los alumnos*, pero casi un 20 % dice que no, y más del 50 % afirma que *le sirve para individualizar la enseñanza* (54,9 %) mientras que un 12 % dice que no.

4. Opiniones sobre las optativas del propio centro

Los resultados de esta consulta nos ofrecen una opinión menos perfilada que en las variables anteriores.

En primer lugar, reconocen un claro condicionamiento por parte del centro para desarrollar este tipo de materias con criterios de respuesta a la diversidad, al mismo tiempo que piensan en su funcionalidad para que decidan su posible orientación -académica o profesional- y consideran su contribución a la formación común del alumnado. Son solamente dos los indicadores que sobrepasan el 50 % de acuerdo:

- *Responden más a las posibilidades del centro que a las necesidades del alumnado* (56,7 %).
- *Sirven para mejorar las posibilidades de orientación académica y profesional del alumnado* (53 %).

En línea con esta interpretación, casi la mitad de la muestra indica que:

- *Contribuyen a desarrollar las capacidades generales de la etapa* (49,7 %).

Sin embargo, rechazan, casi en un 50 %, los ítems representativos de una percepción selectiva de estas materias:

- *Sirven para impartir contenidos de ampliación para los más adelantados* (49,8 %)
- *Sirven para impartir enseñanzas de recuperación para los más retrasados* (47,9 %)
- *Con las optativas 'se quita' tiempo que sería más útil dedicar a materias más importantes* (43,3 %).

No obstante, un nada despreciable 27,6 % sí cree que se quita tiempo con ellas y un 20 % también considera que sirven de recuperación. Por tanto, se observa cierta ambivalencia en la percepción comprensiva/selectiva de las optativas con cierto predominio de la primera.

Ambivalencia que también se observa en los siguientes indicadores:

- *Las optativas que se ofertan responden a intereses y necesidades del alumnado* (38,6 % de acuerdo frente a 24 % de desacuerdo)
- *La administración, mediante el catálogo de optativas, restringe la oferta posible del centro* (31,5 % de acuerdo frente a 16,3 % de desacuerdo).

1. Percepción de la propia capacidad de atender a la diversidad, en las condiciones actuales de trabajo

Tabla nº 34. Propia Capacidad de Respuesta a la Diversidad.

(Preg.33) (Ordenados según porcentaje de acuerdo)

<i>PROPIA CAPACIDAD DE RESPUESTA</i>	<i>TD/D</i>	<i>I</i>	<i>A/TA</i>	\bar{X}	<i>S</i>
b) Procuero atender al promedio y también a muy dispares	7,6%	12,5%	74,8%	3,84	0,78
e) Si coordinamos y nos apoya Administración, podemos	6,0%	14,8%	74,3%	4,02	0,90
d) Con problemas disciplina, casi imposible impartir clase	28,0%	13,0%	53,0%	3,40	1,22
c) Con apoyo especialistas, puedo atender al grupo-clase y a alguno con nee	15,0%	23,1%	48,0%	3,42	0,94
a) Sólo me adapto al alumnado de tipo medio	67,6%	12,0%	13,9%	2,26	0,97

La percepción acerca de la propia capacidad que revela una clara mayoría del profesorado, se decanta por el **reconocimiento de que sí pueden atender la diversidad**:

- *a condición de recibir el apoyo de la Administración y de trabajar de forma coordinada con todos los profesionales implicados* (74,3 %).

También manifiesta la gran mayoría que:

- *procura atender no sólo al promedio sino también a niveles de aprendizaje, ritmo y rendimiento muy dispares* (74,8 %).

Resultado coherente con el **rechazo** de la opinión de que:

- *sólo se adaptan al alumnado medio*, por parte de un 70 % de profesores, aunque un 14 % dicen que sí, que sólo se adaptan al promedio.

Por último, opiniones más ambivalentes se observan en relación a los que provocan problemas de disciplina y los alumnos con necesidades educativas especiales. En concreto, la percepción de que:

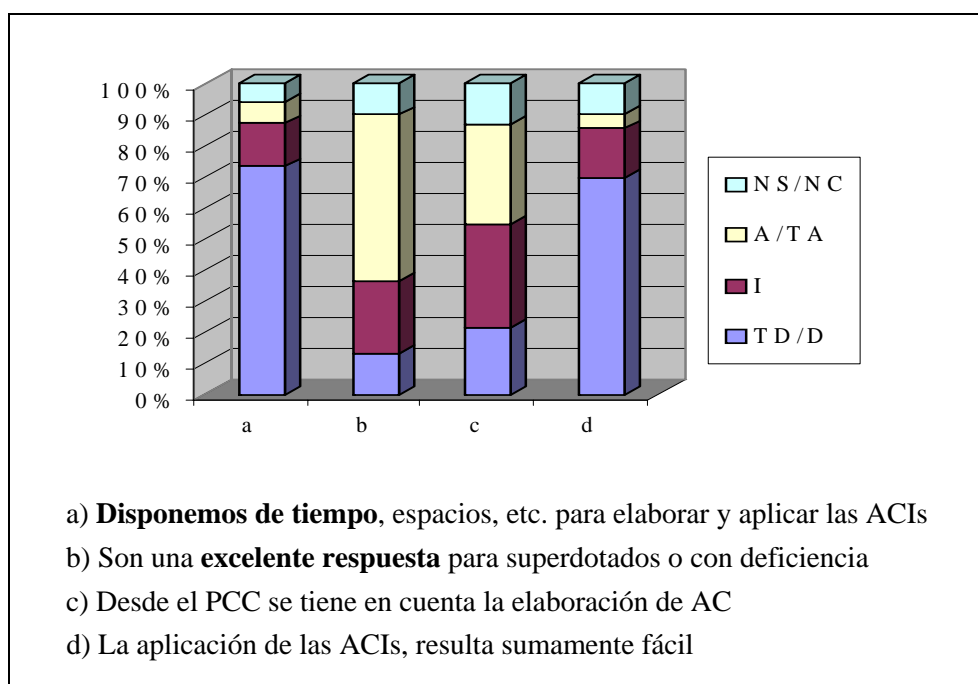
- *con problemas graves de disciplina, resulta casi imposible impartir cualquier clase*, es mantenida por un 53 %, pero rechazada por un 28 %.
- *con el apoyo de especialistas (PTs, Orientadores, etc.), soy capaz de atender al grupo de clase y algún alumno con necesidades educativas especiales (superdotado, con deficiencia, etc.)*, afirmado por un 48 %, aunque también es rechazada esta visión por un 15 %.

En resumen, ofrecen una percepción de que se sienten capaces de atender a la diversidad, siempre que se cumplan determinadas condiciones que lo hagan posible.

4.3.3.1.3 Medidas específicas

1) Opiniones sobre Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI)

Gráfico n^o 4. Adaptaciones Curriculares Individuales. (Preg.37)



Destaca, en primer lugar, **la opinión negativa acerca de las condiciones organizativas y oportunidades** para la elaboración, aplicación y evaluación de las Adaptaciones Curriculares. Opinión que **contrasta con la buena valoración teórica** que hacen de las mismas como respuesta para alumnos con superdotación o deficiencia. Veamos los resultados:

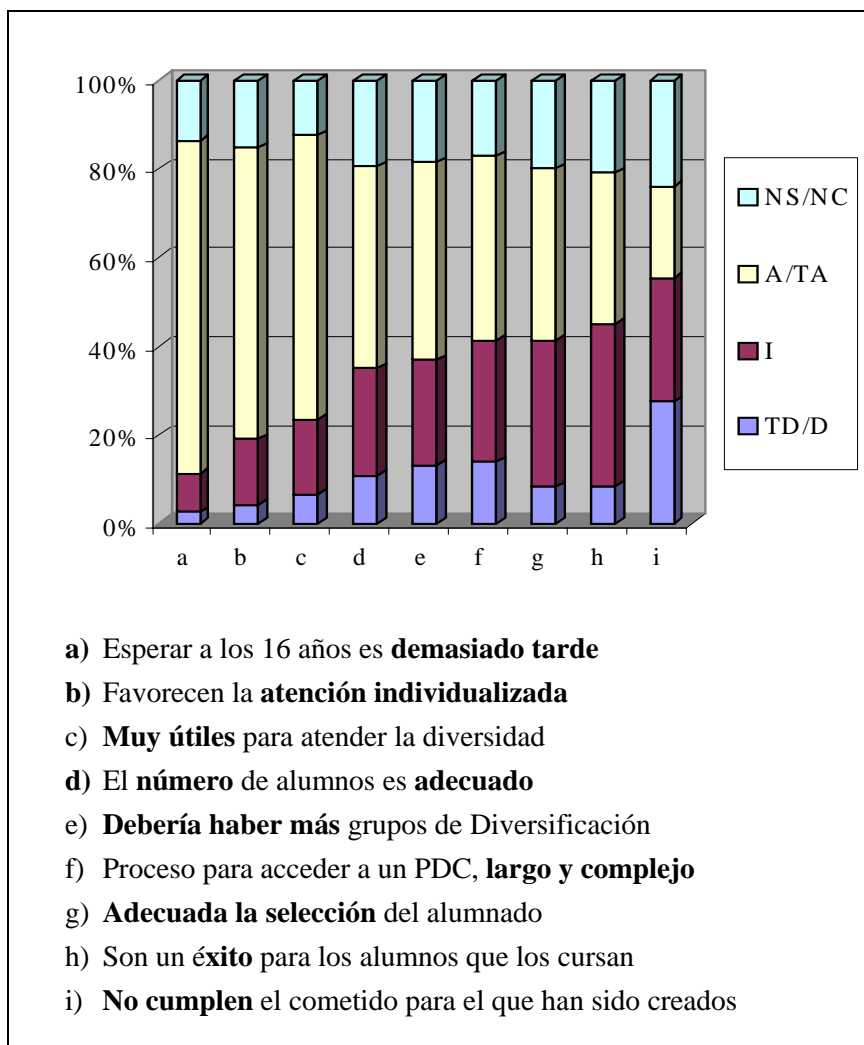
Casi tres cuartas partes de los profesores declaran que **no disponen de tiempo, espacios, recursos y oportunidades para elaborar, aplicar y revisar las Adaptaciones Curriculares de los alumnos que las necesitan**. En esta misma línea se observa que casi un 70 % manifiesta **su desacuerdo** con: *La aplicación de las Adaptaciones Curriculares, en nuestras actuales circunstancias, resulta sumamente fácil..*

El contraste se encuentra en la valoración de esta fórmula de atención a la diversidad, ya que más de la mitad opina que *Las Adaptaciones Curriculares significativas son una excelente respuesta para alumnos/as con superdotación o con deficiencia* (53,2 %) frente a un 13,2 % que considera que no lo es.

Por último, la opinión aparece dividida, sin marcar claramente una tendencia, respecto al indicador siguiente: *Desde el Proyecto Curricular de Centro se tiene en cuenta el proceso de elaboración de las AC* ya que un 32,2 % se muestra de acuerdo frente a un 21,5 % que está en desacuerdo.

2) Opiniones sobre los Programas de Diversificación Curricular

Gráfico nº 5. Programas de Diversificación Curricular. (Preg.38)



La percepción que tiene una amplia mayoría de profesores, sobre esta vía de respuesta a la diversidad, es **bastante favorable**, ya que estiman que favorece la atención individualizada y reconocen su utilidad, aunque plantean que deberían poderse cursar antes de los 16 años.

No obstante, conviene advertir que varios ítems de esta pregunta han quedado sin responder, oscilando el porcentaje de falta de respuesta entre un 12,5 % y un 24,1 %.

Los resultados concretos son los siguientes: *Esperar a los 16 años para cursarlos, es demasiado tarde* obtiene un 75 % de acuerdo, *Favorecen la atención individualizada*, un 65,7 % de acuerdo y *Son muy útiles para atender a la diversidad*, un 64,1 % de acuerdo. Precisamente son estos tres indicadores los que mayor índice de respuesta han obtenido, ya que los "No contesta" han sido un 13,7 %, un 15,3 % y un 12,5 %, respectivamente.

Una escasa mayoría, entre el 40 y el 50 %, expresan su acuerdo con el enunciado de algunas de las condiciones para la realización de estos programas: *El número de alumnos/as en cada grupo de Diversificación resulta adecuado*; *En mi centro debería haber más grupos de Diversificación*; *El proceso a seguir para que un alumno acceda a un Programa de Diversificación Curricular resulta demasiado largo y complejo*; y *Es adecuada la selección del alumnado para formar grupos de diversificación curricular* y, en general, apenas generan desacuerdo.

La consideración de que *son un éxito para los alumnos/as que los cursan* es mantenida por el 34,1 %, frente a un 8,4 % que se muestra en desacuerdo, pero con un considerable 21,1 % de profesores que no responden.

Por último, de modo global, parece que aceptan que estos programas cumplen su misión ya que sólo un 20,6 % reconoce que *Los Programas de Diversificación Curricular no cumplen el cometido para el que han sido creados, ya que se han convertido en un 'cajón de sastre' donde se incluye a cualquier alumno/a con problemas*; no obstante tampoco hay que olvidar un 24,1 % que no responde.

4.3.3.2. ESTUDIOS DIFERENCIALES

Analizadas las diferencias entre grupos de profesores, hemos encontrado algunas tendencias perfiladas en la percepción de las medidas de atención a la diversidad entre sujetos de distinta edad, situación administrativa, experiencia docente en la ESO, colectivo docente y tipo de centro. Veamos, a continuación, las más significativas.

A) Comparaciones entre profesores de diferente edad:

Aunque las diferencias no son muy abundantes ni muy considerables, **se observa una clara tendencia a una mejor valoración de alguna de las medidas de atención a la diversidad por parte de los profesores más jóvenes.** Las opiniones de éstos contrastan con los dos grupos de edad superior, sobre todo con los mayores de 50 años. Veamos las puntuaciones medias obtenidas.

En concreto, los profesores **menores de 35 años valoran la importancia general de las siguientes medidas:**

- *Atención individualizada en aula ordinaria*: 3,37 (<35 años) frente a 2,75 (>50 años) y 2,95 (35 a 50 años).
- *Adaptaciones Curriculares* : 4,04 (<35 años) frente 3,60 (>50 años).
- *Programas de Diversificación Curricular* : 4,20 (<35 años) frente a 3,76 (>50 años).
- *Programas de Prediversificación* : 4,11 (<35 años) frente a 3,75 (>50 años) y 3,81 (35 a 50 años).

Respecto a las medidas comunes, también los menores de 35 años realizan las siguientes valoraciones:

- *El Proyecto Curricular de Centro y su correspondiente Plan de Acción Tutorial* : 3,95 (<35 años) frente a 3,55 (>50 años).
- *Las Programaciones Didácticas de Departamento* : 4,01 (<35 años) frente a 3,49 (>50 años) y 3,57 (35 a 50 años).
- *Las Programaciones de Aula*: 4,39 (<35 años) frente a 3,95 (>50 años y los de 35 a 50 años).

Acerca de la percepción de la propia capacidad de atender a la diversidad, también son las más jóvenes los que consideran en mayor medida que:

- *Si todos los profesionales trabajamos de forma coordinada y contamos con el apoyo de la Administración podemos afrontar la diversidad* : 4,25 (<35 años) frente a 3,95 (>50 años) y 3,94 (35 a 50 años).

B) Comparaciones entre funcionarios, con destino definitivo y provisional, interinos, contratados y contratados laborales:

Tabla n° 35. Situación administrativa y valoración global de la importancia de las medidas

<i>MEDIDAS EDUCATIVAS</i>	$\bar{X}_1 (FD)$	$\bar{X}_2 (FP)$	$\bar{X}_3 (I)$	$\bar{X}_4 (C)$	$\bar{X}_5 (CL)$	<i>F</i>	<i>P</i>
28.a. Atención individual. en aula ordinaria	2,85	2,83	3,63 (1) (2)	3,20 (1)	3,09	3,546	0,004
28.g Trabajo docente en equipo	3,97	4,21	4,39 (1)	4,29 (1)	4,36 (1)	3,095	0,009
28.k Adaptaciones Curriculares	3,65	3,88	4,22 (1)	4,03 (1)	4,03 (1)	3,563	0,004
28.m Prediversificación	3,80	3,87	4,35 (1) (4)	3,77	4,10	3,211	0,008
28.n E. Compensatoria	3,94	3,78	4,28 (1) (2) (4)	3,59	4,00	4,644	0,000
28. ñ Garantía Social	4,14 (4) (5)	4,14	4,51 (1) (5)	3,80	4,07	4,936	0,000

* Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupos se han encontrado diferencias significativas

Se constatan bastantes diferencias en la percepción de las medidas de atención a la diversidad, principalmente, entre los interinos y los contratados laborales frente a los funcionarios definitivos y provisionales. Debido a que los grupos que se muestran diferentes en sus apreciaciones, aglutinan tan reducida muestra (sobre todo, interinos, contratados laborales y funcionarios provisionales), los datos han de tomarse con la necesaria cautela, sin poder establecer generalizaciones.

Destacamos algunas de las diferencias más significativas que hemos hallado y que figuran en la tabla 4.3.14: **los interinos valoran mejor que los funcionarios, la importancia general de las siguientes medidas: Atención**

individualizada en aula ordinaria; Organización del trabajo docente en equipo; Adaptaciones Curriculares; Programas de Prediversificación; Programas de Educación Compensatoria; y Programas de Garantía Social .

Acerca de las medidas comunes, los interinos valoran su importancia, o expresan su opinión, de este modo:

- *Proyecto Curricular de Centro y su correspondiente Plan de Acción Tutorial* : 3,66 (I) frente a 3,13 (FD) y 3,19 (FP).
- *Plan de Orientación Académica y Profesional* : 3,93 (I) frente a 3,53 (FD) y 3,35 (FP). También es mejor valorado por los contratados laborales (3,94), así como los contratados (3,86) valoran mejor que los funcionarios provisionales (3,35).
- *Programaciones Didácticas de Departamento* : 4,10 (I) frente a 3,28 (FP) y 3,42 (FD). También es mejor valorado por los contratados laborales (4,25) y por los contratados (4,02).
- *Programación General Anual de Centro* : 3,60 (I) frente a 2,91 (FP) y 3,04 (FD). También es mejor valorado por los contratados (3,81) y por los contratados laborales (3,80).
- *Programaciones de Aula* : 4,46 (I) frente a 3,85 (FD Y FP). También es mejor valorado por los contratados (4,39) y por los contratados laborales (4,36).
- *Entre el alumnado suelo crear un ambiente de colaboración ...aplicando técnicas grupales y trabajo cooperativo* : 4,18 (I) frente a 3,29 (FP) y 3,71 (FD).
- *A partir de la evaluación, preparo actividades de refuerzo y/o ampliación, según los casos* : 4,03 (I) frente 3,36 (FP). También tienen esta opinión, en mayor medida, los contratados (3,97) y los contratados laborales (3,86)
- *Con las Optativas 'se quita' tiempo que sería más útil dedicarlo a materias más importantes* : 2,17 (I) frente a 2,99 (FD).
- *Las Optativas contribuyen a desarrollar las capacidades generales de la eapa* : 3,80 (I) frente a 3,32 (FD). También opinan en este sentido, los contratados laborales (3,81).
- Respecto a la percepción de su propia capacidad para atender a la diversidad, *Sólo me adapto al alumnado medio*: 2,00 (I) frente a 2,34 (FD).

Respecto a las medidas específicas, también los interinos difieren, aunque mínimamente, de los funcionarios provisionales y de los contratados en considerar que:

- *Es adecuada la selección del alumnado para formar grupos de diversificación curricular* : 3,69 (I) frente a 3,17 (FP) y 3,28 (C).

C) Comparaciones entre Profesores de Educación Secundaria, Maestros y Profesores de Formación Profesional:

En primer lugar, la **valoración general** que hacen de las medidas de atención a la diversidad es bastante similar entre los distintos colectivos docentes. Únicamente, mencionar diferencias en dos de estas medidas, **mejor consideradas por los Profesores de Educación Secundaria:**

- *La atención individualizada en aula de apoyo* : 4,16 (PES) frente a 3,85 (MES) y 3,43 (FP).
- *La repetición de curso* : 3,22 (PES) frente a 2,85 de los (MES).

Las diferencias observadas indican una visión ligeramente más selectiva en los Profesores de Secundaria que en los Maestros.

En segundo lugar, **los Profesores de Educación Secundaria se diferencian** de los otros dos colectivos, sobre todo de los Maestros, **en algunas valoraciones y opiniones que manifiestan sobre las medidas comunes:**

- *Importancia del Proyecto Educativo de Centro y su correspondiente Reglamento de Régimen Interno*: 3,36 (PES) frente a 2,53 (FP). También valoran en este sentido los Maestros (3,53), mejor que los de FP.
- *Importancia del Proyecto Curricular de Centro y su correspondiente Plan de Acción Tutorial* : 3,64 (PES) frente a 2,93 (FP). También valoran en este sentido, los Maestros (3,78) frente a los de FP.
- *Con los alumnos/as que tienen dificultades de aprendizaje, suelo realizar tareas de **refuerzo**, mientras los demás trabajan ampliando o profundizando de forma autónoma* : 3,43 (PES) frente a 3,73 (MES).
- *Al comenzar el curso, suelo consultar el historial de cada uno de mis alumnos para conocerlos mejor* : 3,38 (PES) frente a 3,86 (MES y FP).
- *Las Optativas que se ofertan responden a los intereses y necesidades del alumnado* : 3,23 (PES) frente al 2,94 (MES).

- *Las Optativas sirven para impartir enseñanzas de recuperación para los más retrasados: 2,37 (PES) frente a 3,01 (MES) y 2,93 (FP).*
- *Las Optativas sirven para impartir enseñanzas de ampliación para los más adelantados : 2,38 (PES) frente a 2,74 (MES).*
- *Las Optativas sirven para mejorar las posibilidades de orientación académica y profesional del alumnado : 3,63 (PES) frente a 3,10 (MES).*

En consecuencia, los Maestros tienen una visión de las medidas de carácter general para responder a la diversidad, desde el aula ordinaria, ligeramente más favorable que los Profesores de Secundaria. Sin embargo, en la percepción de las materias optativas, los de Secundaria son los que muestran una interpretación más acorde con un modelo integrador, probablemente porque los Maestros tienen una menor experiencia en el desarrollo de su trabajo con las optativas.

D) Comparación entre profesores con distintos años de experiencia en la ESO

Únicamente se observan diferencias en dos indicadores respecto a la consideración de las Optativas.

El grupo de los que tienen **más de diez años de experiencia** (3,36) considera en mayor medida que los que tienen **entre uno y tres** (2,49) que *con las Optativas se 'quita' tiempo que sería más útil dedicarlo a materias más importantes.*

Sin embargo, cuando consideran que las Optativas *sirven para mejorar las posibilidades de orientación académica y profesional del alumnado*, lo hacen en mayor grado los que tienen **menos de un año de experiencia** (3,84) en contraste con los que tienen **de tres a cinco años** (3,64).

E) Comparación entre profesores de centros públicos y concertados:

Se han encontrados diferencias estadísticamente significativas en numerosas variables de esta dimensión. Sin embargo, como varias de estas diferencias son reducidas, únicamente destacaremos aquellas más sustanciales.

Estos dos grupos de profesores difieren en la valoración que hacen y las opiniones que tienen acerca de las medidas comunes: Valoración general de una serie de medidas y de documentos de planificación de centro y aula, consideración de la propia práctica acerca de la programación, desarrollo habitual

de las clases y evaluación para responder a la diversidad y opiniones sobre las optativas.

Diferencias en la valoración general:

Tabla nº 36. Tipo de Centro y valoración de la importancia global de las medidas

MEDIDAS EDUCATIVAS	\bar{X} 1 Púb	\bar{X} 2 Con	F	P
28.g. Trabajo docente en equipo	4,04	4,30	7,302	0,007
28.h. Oferta Optativas.	3,84	4,15	9,001	0,003
28.i Oferta Opcionales en 4º	3,84	4,17	11,075	0,001
28.k Adaptaciones Curriculares Individuales	3,75	4,02	6,278	0,013
28.n Educación Compensatoria	3,96	3,74	4,182	0,042
28.ñ. Garantía Social	4,19	3,91	7,104	0,008

Aunque escasas las diferencias, se aprecia una **tendencia** de valoración superior en los de centros públicos de aquellas medidas relacionadas, posiblemente, con problemas vinculados al contexto socio-económico y cultural: *Educación Compensatoria y Garantía Social*.

Los profesores de los centros concertados (C) valoran de modo superior que los de los públicos (P) todos los documentos de planificación. Las diferencias son las siguientes:

- *Importancia del Proyecto Educativo de Centro y su correspondiente Reglamento de Régimen Interno* : 3,83 (C) frente a 3,19 (P).
- *Importancia del Proyecto Curricular de Centro y su correspondiente Plan de Acción Tutorial* : 4,13 (C) frente a 3,45 (P).
- *Importancia del Plan de Orientación Académica y Profesional* : 3,92 (C) frente a 3,55 (P).
- *Importancia de las Programaciones Didácticas de Departamento*: 4,05 (C) frente a 3,51 (P).
- *Importancia de la Programación General Anual de Centro* : 3,81 (C) frente a 3,10 (P).

- *Importancia de las Programaciones de Aula* : 4,36 (C) frente a 3,94 (P).

De igual modo, estos profesores manifiestan, en mayor medida que sus compañeros de la red pública, que suelen tener en cuenta los criterios de programación, realización de clases y evaluación favorecedores de la atención a la diversidad desde el aula ordinaria. Sin embargo, al ser las diferencias poco considerables, aludiremos únicamente a la diferencia en uno de los indicadores de la evaluación: *Al comenzar el curso, suelo consultar el historial de cada uno de mis alumnos para conocerlos mejor*, que es manifestado en mayor medida (3,77) que por los de centros públicos (3,42). Se observa, por tanto, una tendencia ligeramente superior en los profesores de la red privada que, sin embargo, resulta poco acentuada.

También se aprecian diferencias en las opiniones sobre las Optativas que siguen la tendencia apuntada anteriormente, excepto en dos indicadores que señalaremos oportunamente. Así **los de centros concertados opinan en mayor medida que sus compañeros de la pública lo siguiente:**

- *Las Optativas que se ofertan responden a los intereses y necesidades del alumnado* : 3,54 (C) frente a 2,99 (P).
- *Las Optativas contribuyen a desarrollar las capacidades generales de la Etapa*: 3,67 (C) frente a 3,37 (P).
- *Las Optativas sirven para mejorar las posibilidades de orientación académica y profesional del alumnado* : 3,82 (C) frente a 3,38 (P).
- *Las Optativas sirven para preparar a unos alumnos para los estudios de Bachillerato y a otros para FP* : 3,54 (C) frente a 3,00 (P).

Sin embargo, cuando opinan sobre aspectos concretos que afectan a la práctica del diseño y desarrollo de las optativas en el propio centro, los profesores de la red pública son más críticos que los de la privada. Así vemos que **los profesores de centros públicos consideran en mayor medida que:**

- *La Administración, mediante el catálogo de optativas, restringe la oferta posible del centro*: 3,41 (P) frente a 2,96 (C).
- *Las Optativas responden más a las posibilidades del centro que a las necesidades del alumnado*: 3,82 (P) frente a 3,34 (C).

Estos dos grupos de profesores **también muestran opiniones diferentes acerca de las medidas específicas de respuesta a la diversidad**. Sin embargo, las diferencias observadas son bastante reducidas, aunque marcan una tendencia de perfiles suaves.

Así, los de centros concertados opinan **sobre las Adaptaciones Curriculares** que *desde el Proyecto Curricular de Centro se tiene en cuenta el proceso de elaboración de las Adaptaciones Curriculares*: 3,29 (C) frente a 2,98 (P).

Respecto a los Programas de Diversificación Curricular, difieren ligeramente en el sentido de que los profesores de centros concertados tienen una opinión más desfavorable sobre los mismos. Así, vemos que los de centros concertados opinan que:

- *El proceso a seguir para que un alumno acceda a un Programa de Diversificación Curricular resulta demasiado largo y complejo* : 3,69 (C) frente a 3,37 (P).
- *En mi centro debería haber más grupos de Diversificación*: 3,81(C) frente a 3,44 (P).
- *Los Programas de Diversificación Curricular no cumplen el cometido para el que han sido creados, ya que se han convertido en un 'cajón de sastre' donde se incluye a cualquier alumno/a con problemas*: 3,16 (C) frente a 2,82 (P).

Por último, **en relación a la percepción de la propia capacidad de respuesta a la diversidad, los profesores de la enseñanza pública reconocen en mayor medida** que los de centros concertados que *si hay problemas graves de disciplina en el grupo-clase, me resulta casi imposible impartir cualquier clase*: 3,51 (P) frente a 3,13 (C).

4.3.3.3 REFLEXIONES SOBRE LOS DATOS

En primer lugar expondremos las interpretaciones propias y comparaciones con otras investigaciones, basándonos en el estudio descriptivo. A continuación lo haremos sobre los estudios diferenciales.

1. Reflexiones sobre los resultados del estudio descriptivo.

Sobre la valoración general de las medidas de atención a la diversidad:

Al observar, en primer lugar, una aceptación muy considerable (con una media de 4,12) de medidas organizativas (*desdoblamiento para refuerzo, trabajo docente en equipo ...*) que favorecen la respuesta a la diversidad desde el contexto general del centro, sin necesidad de recurrir a fórmulas excluyentes desde el

principio, indica, en nuestra opinión, una consideración inclusiva de la respuesta a la diversidad.

Sin embargo, resulta curioso que cuando se trata de que manifiesten la importancia de una de las vías más integradoras como es la *atención individualizada en aula ordinaria*, algo que, por otro lado, es competencia directa y función cotidiana de cada profesor/a, entonces su valoración disminuye ostensiblemente, obteniendo una media de 3,02, la más baja de todas las consideradas.

Este desajuste en la valoración de las medidas, en las que las decisiones se toman entre 'varios' -responsabilidad como más diluida-, contrasta con la valoración de esta última que es responsabilidad propia. En este caso, ¿estaría indicando una discordancia entre una valoración más teórica, menos comprometida, con la que representa el compromiso que requiere la práctica de la individualización en el aula?.

Somos conscientes de la importancia que tiene para todo el alumnado esta fórmula individualizadora reclamada, entre otros, como parte de la estrategia diseñada por la OCDE para reducir el fracaso escolar (Kovacs, 2000: 199): "*Tomar en cuenta las necesidades individuales de los alumnos es un elemento clave. Las medidas que impulsa, en este sentido la OCDE incluyen: una instrucción individualizada...*"

Los profesores de nuestro estudio valoran como importantes las fórmulas diseñadas por la LOGSE para responder a la diversidad. Así vemos que obtienen una valoración media alta: los *Programas de Diversificación Curricular* (3,99), las *Opcionales y Optativas* (3,99 y 3,94), los *Programas de Educación Compensatoria* (3,91) y las *Adaptaciones Curriculares* (3,83). Llama la atención que los *Programas de Garantía Social* resulten tan bien valorados (4,11), ya que no es una solución propia de la ESO sino que es decisión posterior, consecuencia de que no hayan conseguido el Graduado en Educación Secundaria.

Por lo que se refiere a la *repetición de curso*, la medida peor valorada en nuestro estudio, es coherente con el resultado que refleja el realizado por IDEA, Marchesi y Martín (2002: 113).

Si comparamos nuestros resultados con los obtenidos por Álvarez y otros (2002), en un estudio similar al nuestro, aunque diferente, en el que se pretende, entre otros objetivos, analizar la importancia de las medidas de atención a la diversidad, observamos algunas semejanzas y diferencias.

Así vemos que hay un paralelismo entre la buena valoración de la *atención individualizada en aula de apoyo* de nuestro estudio y la *atención a las necesidades educativas especiales* del trabajo citado -las hemos considerado

equivalentes, debido a que la atención a las necesidades educativas especiales se suele llevar a cabo en aula de apoyo-; así mismo hay semejanzas entre ambos estudios en la buena aceptación del *desdoblamiento de grupos para refuerzo* y lo que ellos denominan *refuerzo educativo*.

Sin embargo, también se observan algunas discrepancias en el orden de prelación según la media obtenida: Así, en el estudio de Álvarez y otros (2002: 235-236), las *Adaptaciones Curriculares*, resulta la medida mejor valorada y, por tanto, es la primera en ese orden; en nuestro estudio, en cambio, queda en undécimo lugar. Otro tanto ocurre con la *Optatividad curricular* y los *Programas de Garantía Social*, mucho mejor valorados en nuestro estudio.

Con relación a la valoración de los documentos de planificación de centro y aula:

Observamos, en general, una correcta valoración de estos documentos, así como una mayor importancia atribuida a aquellos que sirven al profesorado para desarrollar sus clases, probablemente, porque perciben su utilidad de modo más próximo. Sin embargo, la menor aceptación de los documentos que regulan la vida organizativa de los centros, probablemente se deba a que los consideren más burocráticos que útiles.

Consideramos que nuestros resultados, en estos aspectos de los documentos de planificación, son concordantes con los obtenidos en el análisis de las posibilidades que ofrece la LOGSE para atender a la diversidad dentro de la comprensividad, realizado en la Comunidad de Madrid y cuyas conclusiones es posible extrapolar a otras zonas geográficas (González Muñoz, 2002: 170-188).

Pues bien, esta Inspectora reconoce que, el propio carácter abierto del currículo, vigente hasta la promulgación de los nuevos reales decretos de enseñanzas mínimas (2001), había permitido la elaboración de proyectos específicos y programaciones adaptadas, pero que como el currículo ha sido "cerrado", en demasiadas ocasiones, por las editoriales o por otros materiales, pero no por los departamentos de los profesores, esto "*podría valorarse como una ocasión desaprovechada*" (González Muñoz, 2002: 176). Sin embargo, a pesar de presentar una radiografía sobre la práctica poco alentadora, valora de modo muy positivo la evolución que se está produciendo. Concretamente, en lo que se refiere a los documentos que nos ocupan, afirma lo siguiente:

... refleja un lento pero apreciable avance que se ha plasmado primero en los aspectos teóricos, de manera que los documentos institucionales recogen de manera muy mayoritaria la voluntad de atender a la diversidad del alumnado... y la disponibilidad del

profesorado en este sentido (lo que no es poco) (González Muñoz, 2002: 179).

Otra fuente de comparación que ratifica la tendencia de nuestros datos, la tenemos en el informe escrito por García Garrido (2000) en el que afirma:

...es mayoritaria la actitud positiva en lo que respecta a los instrumentos fundamentales de planificación introducidos por la reforma...: el Proyecto Educativo de Centro y el Proyecto Curricular. El problema está en que la aceptación de tales instrumentos a nivel teórico no parece venir acompañada de su entusiasta aceptación en la práctica (García Garrido, 2000: 139)

La masiva **manifestación de criterios de programación y desarrollo de las clases** favorecedores de la respuesta educativa diferenciada indica, en nuestra opinión, que tienen claro el modo de proceder y declaran intentarlo habitualmente. Así mismo ratifican estos resultados la visión que ofrecen de su interpretación de las **funciones de la evaluación**, que dicen practicar, como propicias para la atención a la diversidad.

Nuestros resultados se muestran coherentes con los obtenidos por Álvarez y otros (2002):

... a nivel de aula, el profesorado intenta modificar su programa para atender a los distintos ritmos de aprendizaje (Álvarez y otros 2002: 239-240).

Así mismo se aprecia una cierta concordancia con los resultados obtenidos en el estudio del INCE, sobre *La función docente*, cuando exponen los siguientes datos:

El profesorado afirma... que toma medidas en su programación para adaptarse a la diversidad de los estudiantes respetando los mínimos curriculares... (INCE, 5, 1998: 40).

No obstante estos resultados, nos tememos que respondan más bien a un deseo que a una realidad.

Sin embargo, en su percepción de las **materias optativas**, como uno de los posibles mecanismos de diferenciación introducidos en el currículo de secundaria, la respuesta no se decanta tan claramente como en los indicadores anteriores. Se observa un estado de opinión bastante disperso, que puede expresar la variabilidad de situaciones que quizás estén viviendo, según sean los centros donde desarrollan su trabajo. No obstante, sí se percibe con nitidez, en primer lugar, ese reconocimiento de que responden más a las posibilidades del centro que a las necesidades de los alumnos. Sin embargo, hecho patente ese

condicionamiento, se decantan por una percepción más comprensiva que selectiva de estas materias, ya que rechazan, aproximadamente la mitad de la muestra, aquellos indicadores de opinión más selectiva acerca del papel de estas materias y muestran su grado de acuerdo mayor con que contribuyan al logro de las capacidades de la etapa mediante vías alternativas, quizás menos "académicas" y más atractivas, para aquellos alumnos con mayor riesgo de abandono y de fracaso escolar.

Respecto a la **propia capacidad de atender a la diversidad que perciben en sí mismos**, resulta esperanzador que pese a su lamento generalizado expuesto en los numerosos testimonios vertidos libremente, reconozcan que, con ayudas y organizándose coordinadamente, son capaces de atender no sólo al promedio sino a ritmos y niveles distintos, incluido algún alumno/a con necesidades educativas especiales.

La opinión más significativa sobre las **Adaptaciones Curriculares** pone de manifiesto los problemas de tipo organizativo que los profesores experimentan para su puesta en práctica, pese a reconocer que son una excelente respuesta. Sin embargo, la ambivalencia sobre la relación entre el Proyecto Curricular y las AC, probablemente se deba a que no consideran necesario que se dé esa relación o a que no tienen la experiencia de que eso sea así.

Sobre los **Programas de Diversificación Curricular**, en general, tienen buena opinión, ya que favorecen la individualización y los consideran muy útiles; sin embargo, claramente manifiestan que se debe adelantar la edad para cursarlos. La falta de respuesta puede deberse a que no tengan experiencia con este tipo de programas y, por tanto, atendiendo al ruego hecho en las instrucciones del cuestionario, lo hayan dejado en blanco.

2. Reflexiones sobre los resultados de los estudios diferenciales.

El profesorado de centros concertados se muestra más proclive a la valoración de las medidas de respuesta a la diversidad, al menos desde un punto de vista teórico. Nuestros datos nos parecen coherentes con los que expone García Garrido, refiriéndose a algunos resultados del estudio del INCE (1998). Aunque en el caso que vamos a comentar no se trata específicamente de la diversidad, consideramos coherente la aceptación de la ESO con la aceptación de la diversidad, ya que éste es uno de los principales escollos que se atribuyen a la ESO. Este autor concretamente refleja *la mejor acogida de la LOGSE (y en especial de la ESO) por parte del profesorado del sector privado, con respecto al del sector público* (García Garrido, 2000: 143). Es posible que aceptar la ESO y aceptar la diversidad y sus exigencias caminen de forma paralela.

De modo más concreto, comparando nuestros resultados con los publicados por el INCE (1998), vemos que también se producen coincidencias en el sentido de las tendencias dibujadas. Así, se afirma: *En los profesores de los centros privados... se presta mayor atención a los modos programadores prescritos oficialmente (proyecto educativo, curricular, etc.* (INCE, 1, 1998: 81). También en nuestro trabajo, los profesores de centros concertados, valoran mejor todos los documentos de planificación de centro y de aula, aunque en nuestro caso aludimos a ellos como medidas de carácter general para atender a la diversidad. Es probable que si ya valoraban más estos documentos, también lo hagan al considerar su utilidad para el tratamiento de la diversidad.

En el mismo informe referido más arriba, también se habla de que los profesores de los centros privados *Aceptan más la realización de adaptaciones curriculares y las estrategias de atención a la diversidad. Apuestan de un modo más decidido por la integración de alumnos con necesidades educativas especiales* (INCE, 1, 1998: 81) algo que también se confirma en nuestro estudio

En este mismo sentido apuntan las diferencias entre el colectivo de Maestros y el de Profesores de la ESO. **Los Maestros muestran una percepción de las medidas de atención a la diversidad más integradora que la que manifiesta el colectivo de Profesores de Educación Secundaria**, que se decanta un poco más por fórmulas más selectivas. Si hacemos un paralelismo entre la interpretación de la ESO y el tema objeto de nuestro estudio, encontramos que García Garrido, refiriéndose al citado informe del INCE, afirma lo siguiente: *El Informe destaca que la actitud de los primeros -maestros-hacia la reforma no sólo es mucho más positiva, sino que su entusiasmo y su esfuerzo por cumplirla resultan bastante más visibles que entre el profesorado de Secundaria, sin duda más escéptico y menos dispuesto a aceptar cambios. Parece claro que estas posturas se apoyan en la formación y en la experiencia previa de unos y otros.* (García Garrido, 2000: 143).

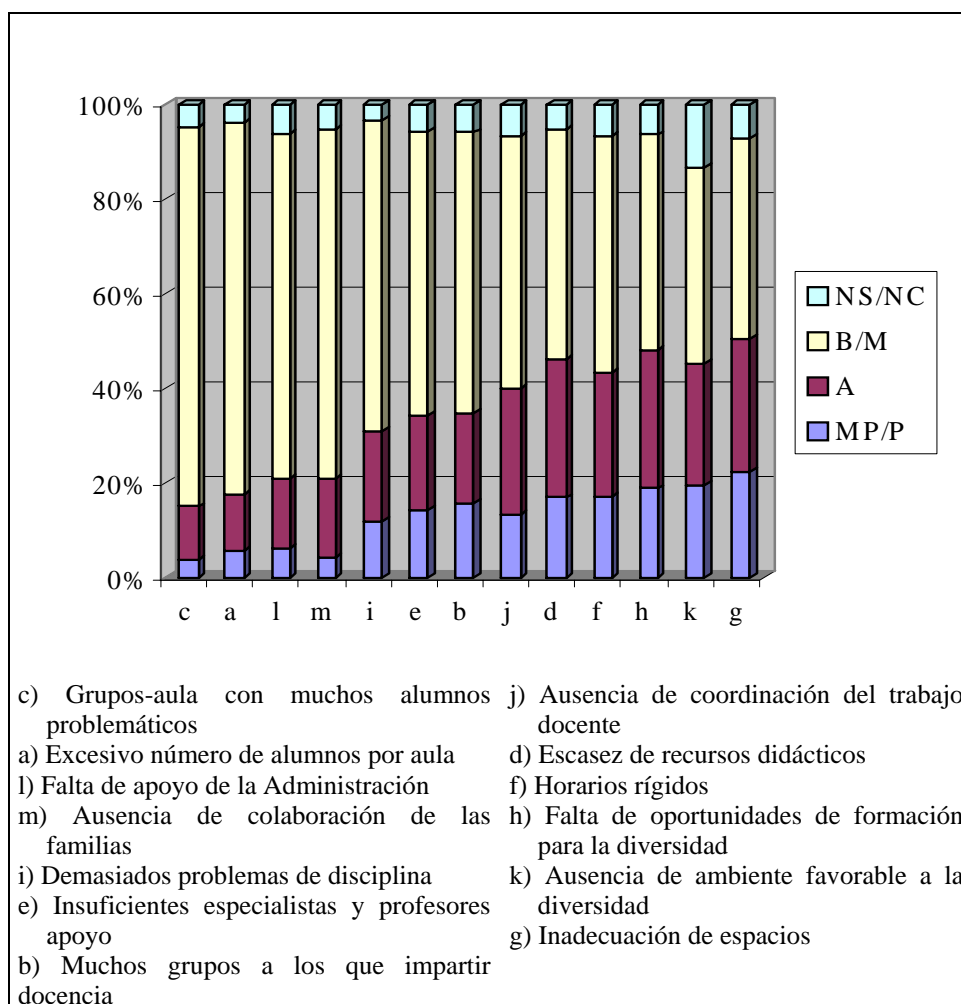
4.3.4 DIFICULTADES DE LOS PROFESORES ANTE LA DIVERSIDAD

4.3.4.1 DESCRIPCIÓN GENERAL

4.3.4.1.1 Dificultades contextuales

Para agilizar la lectura, presentamos los resultados agrupados en tres categorías de "importancia": Muy Poca o Poca (MP/P), Alguna (A), Bastante o Mucha (B/M). (Para más detalle, consultar anexo 2. *Tablas del Estudio Descriptivo*).

Gráfico nº 6. Importancia de las dificultades contextuales. (Preg.31)
(Ordenadas según porcentaje)



Muestra del interés suscitado por esta cuestión, es la alta participación obtenida en la respuesta. Oscila entre un máximo del 96,5 %, cuando se refieren a

los problemas de disciplina, y un mínimo del 92 %, cuando se manifiestan sobre la ausencia de un clima de centro favorable a la diversidad. Así mismo ratifica la alta motivación por el tema de las dificultades o problemas, la cantidad de testimonios que, aprovechando la opción de respuesta libre, han aportado: concretamente un 12,3 % del profesorado ha completado, de este modo, la manifestación de sus opiniones. A esta respuesta libre hay que añadir los numerosos testimonios vertidos en la pregunta número 44, de carácter libérrimo, que la han utilizado sobre todo, para expresar sentimientos y dificultades experimentadas.

En los datos recabados observamos que las **cuatro primeras fuentes de dificultades están vinculadas a decisiones de la Administración y**, en menor medida, **a las familias**; por tanto, su solución desborda el ámbito de actuación del profesorado. Se encuentran, por orden de media obtenida, en las siguientes:

- *Grupos-aula con muchos alumnos problemáticos*
- *Excesivo número de alumnos por aula*
- *Falta de apoyo por parte de la Administración*
- *Ausencia de colaboración por parte de las familias*

La Administración también es responsable de otros dos problemas que ponen de manifiesto su relativa importancia:

- *Insuficientes especialistas y profesorado de apoyo tales como Orientadores, profesores de Pedagogía Terapéutica, etc.*
- *Escasez de recursos didácticos*

Así mismo atribuyen bastante importancia a otra dificultad, ésta de carácter mixto. Es decir, que su solución compete, en parte al profesorado y al centro y en parte requiere la colaboración de otras instancias sociales. Se trata de la siguiente:

- *Demasiados problemas de disciplina*

A continuación exponemos aquellas dificultades, que aun siendo considerables, les atribuyen menos importancia que a la mayoría de las anteriormente expuestas. En este caso, sí dependen de la peculiar organización del centro y, por tanto, son problemas que no son inevitables, aunque su solución siga siendo reconocida como difícil y complicada. Son las siguientes:

- *Muchos grupos a los que impartir docencia*

- *Ausencia de coordinación del trabajo docente para organizar la atención a la diversidad*
- *Horarios rígidos que impiden la organización de algunas de las medidas de respuesta a la diversidad*
- *Falta de oportunidades de formación para responder a la diversidad*
- *Ausencia de un ambiente o clima de centro favorable a la diversidad*
- *Inadecuación de los espacios para adaptarse a las diferentes necesidades de los alumnos/as.*

Estos resultados son ratificados y enriquecidos por la amplia respuesta que libremente emiten a la pregunta número 31.

Sintetizando estas aportaciones, hay que decir que recalcan como problemas muy importantes los siguientes: la desmotivación del alumnado y su falta de esfuerzo, la falta de apoyo de la sociedad, de las familias y de la Administración, el desánimo y desaliento de los profesores ya que se ven desbordados debido a la excesiva heterogeneidad del alumnado y la falta de formación para hacer frente a estas nuevas responsabilidades.

He aquí algunos testimonios que ilustran los argumentos anteriores:

La falta de motivación y esfuerzo por parte de un número creciente de alumnos (Licenciado y Maestro, de 35 a 50 años, C. Concertado, Geografía e Historia y L.Clásicas)

Falta de motivación en el alumnado. Falta de valoración social de la cultura (sustituida por el triunfo económico).

El trabajo del profesor no es valorado, lo que se enseña es frecuentemente cuestionado por la familia.

(Licenciado, de 35 a 50 años, C. Público, Artes Plásticas)

Gran diferencia de nivel entre el alumnado de la misma clase

(Licenciada, mayor de 50 años, C. Público, L. Extranjera)

Los siguientes testimonios, sintetizan los problemas nucleares que, en nuestra opinión, tiene el profesorado en este cometido:

El problema fundamental me parece la actitud de algunos alumnos que no se sienten interesados en absoluto por aprender.

También me resulta muy difícil conocer de verdad las peculiaridades de los alumnos teniendo en cuenta que tengo más de 100 y que con la mayoría sólo tengo dos horas semanales. Bastantes

de las propuestas típicas - por ejemplo, algunas de las del punto anterior, el 30- me parecen imposible de aplicar en esas condiciones.

(Licenciado, más de 50 años, C. Público, Filosofía)

Es una contradicción que en tres periodos lectivos de 50 minutos a la semana se pueda explicar la materia para los alumnos que quieren aprender, y a la vez atender y reforzar el aprendizaje de los que van más retrasados y sobre todo de los que no quieren y sólo están ahí esperando cumplir los 16 años y que les den, si pueden, el Graduado Escolar

(Licenciada, 35-50 años, C. Público, L. Castellana)

Para concluir esta breve reproducción, exponemos otro ilustrativo argumento:

Falta de autonomía organizativa y recursos humanos.

Excesivo respeto del principio de la comprensividad.

Falta de implicación coordinada de todos.

(Licenciado, de 35 a 50, C. Público, Director)

En consecuencia, se refieren a la dificultad de tener muchos alumnos en cada aula, pocas horas semanales de clase y de corta duración (50 minutos). Igualmente, mencionan numerosas veces el problema de los alumnos desmotivados, sin base cultural suficiente, sin ganas de trabajar ni de esforzarse. Esto es lo que ha llevado, en opinión de algunos, a lo que denominan 'el síndrome del profesional quemado'. Manifiestan, también, sentirse cuestionados y criticados en su trabajo por las familias y la sociedad. En relación a sus condiciones de trabajo, refieren no disponer de tiempo para preparar trabajo destinado a la generalidad de los alumnos y a los diferentes ritmos de trabajo (sobre todo, los de centros concertados) y rechazan la promoción automática debido a que, según ellos, es fuente de dificultades añadidas.

4.3.4.1.2 Con determinados perfiles / grupos de alumnos

En conjunto, en esta pregunta, **el índice de respuesta es de los más bajos** obtenidos. **Solamente**, cuando se refieren a las dificultades experimentadas con los alumnos que tienen **graves problemas de conducta, contestan masivamente** (95 %). En algunos de los demás indicadores la respuesta desciende

hasta poco más del 60 %. Por ejemplo, para los alumnos con síndrome de Down el nivel de respuesta está en un 61 %; y para los que tienen deficiencia visual, motórica y auditiva, ronda el 68 %.

A la vista de los datos obtenidos, encontramos **cuatro grupos de alumnos** que representan para los profesores distintos grados de dificultad.

En primer lugar, con una **dificultad elevada**:

- *Alumnos/as con graves problemas de conducta (indisciplina, agresividad, violencia)*, con una media de 4,24.
- *Los que declaran que están en clase por obligación (llamados 'objetores escolares')*, con una media de 4,20.

En segundo lugar, con una **dificultad media alta**:

- *Alumnos/as que desconocen nuestro idioma*, con una media de 3,78.
- *Alumnos/as con síndrome de Down*, con una media de 3,78.
- *Alumnos/as con deficiencia mental*, con una media de 3,69.
- *Grupos con demasiados alumnos excesivamente diferentes entre sí*, con una media de 3,63.
- *Grupos con varios alumnos con un bajo nivel de competencias respecto a su curso*, con una media de 3,51.

En tercer lugar, con una **dificultad media**:

- *Con dificultades de aprendizaje*, con una media de 3,46.
- *Con deficiencia auditiva*, con una media de 3,45.
- *Con deficiencia visual*, con una media de 3,38.

Por último, los de **menor dificultad**:

- *De ambientes sociales marginales*, con una media de 2,99.
- *Minorías étnicas (gitanos, magrebíes, chinos, etc.)*, con una media de 2,78.
- *Con altas capacidades o superdotados*, con una media de 2,75.
- *Con deficiencia motórica*, con una media de 2,71.
- *Los menores de 14 años*, con una media de 2,02.

4.3.4.2 ESTUDIOS DIFERENCIALES

Las diferencias que hemos encontrado en la opinión del profesorado sobre las dificultades que encuentran en el desarrollo de su trabajo en esta faceta de atender a la diversidad son de distinta consideración, según los grupos analizados. Así observamos que las diferencias son mínimas cuando se comparan profesoras y profesores, pero son mucho más numerosas y mayores cuando se trata de profesores de centros públicos y concertados. La edad, el colectivo docente y la situación administrativa también definen algunos perfiles diferenciados. Veamos estos resultados:

A) Comparaciones entre profesores y profesoras:

Apenas hay diferencias entre ambos grupos de profesores por esta razón. Únicamente, mencionar la mayor sensibilidad de las **profesoras** ante la *falta de oportunidades de formación para responder a la diversidad*, (3,65) que sus colegas masculinos (3,26), con un valor $P=0,000$.

B) Comparaciones entre profesores de diferente edad:

Tampoco son muchas las diferencias de opinión por razón de la edad; se aprecian algunas en los dos grupos de dificultades considerados: contextuales y con ciertos perfiles de alumnos.

La mayoría de las diferencias, en la valoración de las dificultades contextuales, se observan entre el grupo de los más jóvenes y el de los mayores, manifestando mayores problemas los menores de 35 años. Así estas diferencias son las siguientes:

- *Excesivo número de alumnos por aula*: 4,40 (< 35 años) frente a 4,05 (>50 años).
- *Escasez de recursos didácticos*: 3,89 (<35 años) frente a 3,22 (>50 años), con un valor $P=0,000$.
- *Insuficientes especialistas y profesorado de apoyo*: 3,99 (<35 años) frente a 3,43 (>50 años), con un valor $P=0,004$.

Respecto a los perfiles de alumnos, la mayoría de las diferencias se encuentran también entre los más jóvenes y los mayores.

Así, **los menores de 35 años manifiestan tener más dificultades que sus compañeros mayores de 50 años** con los siguientes alumnos y en la siguiente cantidad: ante los *alumnos con deficiencia motórica* (2,96 y 2,29, respectivamente); con los *superdotados* (2,86 y 2,41, respectivamente).

Sin embargo, con los que tienen *dificultades de aprendizaje*, **la tendencia se invierte**, ya que manifiestan mayores inconvenientes los profesores mayores de 50 años (3,76) y menos los más jóvenes (3,33).

Sólo en el caso de los *alumnos que desconocen nuestro idioma*, **los profesores entre 35 y 50 años (3,96) frente a los otros dos grupos de edad se muestran con mayores dificultades**: 3,45 (>50 años) y 3,62 (<35 años).

C) Comparaciones entre funcionarios, con destino definitivo (FD) y provisional (FP), interinos (I), contratados (C) y contratados laborales (CL):

Las diferencias, por razón de la situación administrativa, se observan entre los siguientes grupos:

En primer lugar, **los funcionarios definitivos manifiestan mayores dificultades que los contratados**. Veamos cuáles son éstas:

- *Muchos grupos a los que impartir docencia*: 3,85 (FD) frente a 3,36 (C).
- *Grupos-aula con muchos alumnos problemáticos*: 4,46 (FD) frente a 4,03 (C).
- *Demasiados problemas de disciplina*: 4,03 (FD) frente a 3,57 (C).
- *Con los alumnos que desconocen nuestro idioma*: 3,90 (FD) frente a 3,37 (C).
- *Con los alumnos con deficiencia visual*: 3,58 (FD) frente a 2,86 (C).
- *Grupos con demasiados alumnos excesivamente diferentes entre sí*: 3,79 (FD) frente a 3,29 (C).

En segundo lugar, **los interinos manifiestan mayores dificultades contextuales que los funcionarios definitivos y los contratados**. Veamos cuáles son éstas:

- *Escasez de recursos didácticos*: 3,98 (I) frente a 3,44 (FD) y 3,49 (C).
- *Inadecuación de los espacios para adaptarse a las diferentes necesidades de los alumnos*: 3,85 (I) frente a 3,34 (FD) y 3,15 (C).
- *Ausencia de un ambiente o clima de centro favorable a la respuesta educativa adaptada a las diferencias*: 3,68 (I) frente a 3,59 (FD) y 2,95 (C).
- *Falta de apoyo por parte de la Administración*: 4,50 (I) frente a 4,17 (FD).

D) Comparaciones entre Profesores de Educación Secundaria, Maestros y Profesores de Formación Profesional:

Los Maestros experimentan más dificultad (3,82) ante la *insuficiencia de especialistas y de personal de apoyo* que sus compañeros, los profesores de FP (2,80); así como por la *ausencia de coordinación del trabajo docente*, (3,85) en relación a los Profesores de FP (3,29) y en relación a los de Educación Secundaria (3,51). Y, por último, *la ausencia de ambiente favorable a la diversidad*, también es más problemático para los Maestros (3,70) que para los de Educación Secundaria (3,32).

Sin embargo, **los Profesores de Educación Secundaria manifiestan más dificultades (2,21) que sus compañeros Maestros (1,67) con los alumnos menores de 14 años**, con un valor $P=0,001$.

E) Comparación entre profesores de centros públicos y concertados:

No son muy numerosas ni considerables las diferencias en la apreciación de las dificultades, por parte de los profesores de la enseñanza pública y concertada. Sí se aprecian algunas, tanto en lo relativo al contexto organizativo como ante determinados perfiles, que pasamos a exponer:

- ❑ **Con relación al primer tipo de problemas, los de la enseñanza pública los manifiestan en mayor medida que los de la concertada.** Concretamente, los contrastes de medias halladas son las siguientes:
 - *Grupos-aula con muchos alumnos problemáticos*: 4,43 (P) frente a 4,02 (C), con un valor $P=0,000$.
 - *Demasiados problemas de disciplina*: 4,04 (P) frente a 3,56 (C), con un valor $P=0,000$.
 - *Muchos grupos a los que impartir docencia*: : 3,80 (P) frente a 3,45 (C), con un valor $P=0,005$.
 - *Ausencia de coordinación del trabajo docente para organizar la atención a la diversidad*: 3,72 (P) frente a 3,36 (C), con un valor $P=0,001$.
 - *Ausencia de un ambiente favorable a la diversidad*: 3,57 (P) frente a 3,08 (C), con un valor $P=0,000$.

- ❑ **Cuando se aprecian diferencias en las dificultades que experimentan los profesores, con determinados perfiles de alumnos, éstas son mayores en el grupo de la enseñanza pública.**

Concretamente, las diferencias son las siguientes:

- *Alumnos/as que desconocen nuestro idioma*: 3,92 (P) frente a 3,34 (C), con un valor $P=0,000$.
- *Alumnos/as con deficiencia visual*: 3,55 (P) frente a 2,98 (C), con un valor $P=0,000$.
- *Alumnos/as con deficiencia auditiva*: 3,55 (P) frente a 3,18 (C), con un valor $P=0,015$.
- *Alumnos/as de ambientes sociales marginales*: 3,08 (P) frente a 2,73 (C), con un valor $P=0,012$.

4.3.4.3 REFLEXIONES SOBRE LOS DATOS

1. **La elevada participación en la respuesta a la pregunta sobre las dificultades contextuales o de carácter organizativo, nos induce a pensar que verdaderamente están viviendo con mucha preocupación tales problemas.** De algún modo, quizás estos datos nos estén indicando la dificultad y complejidad que representa para el profesorado la puesta en práctica de una enseñanza adaptada a la diversidad del alumnado, como así es, más aún en la ESO.

Ante los cuatro primeros tipos de dificultades reconocidos por la mayoría de los profesores (*Grupos-aula con muchos alumnos problemáticos...*), resulta curioso que sean aspectos sobre los que ellos no tienen poder de decisión. Se trata de dificultades contextuales, consecuencia de las decisiones de otros, principalmente, la Administración.

Según nuestra interpretación de estos datos, parece que los profesores están manifestando que a la Administración le corresponde distribuir equilibradamente los alumnos con mayores problemas, para que, de este modo, no se concentren en determinados centros con el riesgo de conflicto que ello acarrea. Así mismo, entendemos que manifiestan la necesidad de disminuir la ratio, ya que sigue siendo elevada; y este problema se percibe como especialmente agudo cuando, además, son varios los alumnos problemáticos en el aula. Así mismo reconocen explícitamente que no se sienten apoyados por parte de la Administración y sí sometidos a múltiples presiones y

exigencias, con lo que de estresante puede resultar para el profesorado de la ESO.

Otro problema mencionado por prácticamente las tres cuartas partes del profesorado, también pertenece al contexto social sobre el que los profesores apenas tienen influencia. Se trata de las familias y su ausencia de colaboración, tan necesaria en todas las etapas educativas, pero especialmente en aquellas más complejas y difíciles como es la ESO.

Por lo tanto, señalan, en primer lugar, problemas o dificultades que trascienden las posibilidades de actuación docente y de gestión organizativa de los centros, ya que dependen de las condiciones creadas por la Administración o reclaman soluciones en colaboración con otros poderes o instituciones sociales tales como las familias.

Cuando para un elevado porcentaje (65,8 %) son muy o bastante importantes los problemas de disciplina, entendemos que abordar su solución requiere responsabilidades compartidas. Así, dependerá de las familias, de los barrios, de los trabajadores sociales, de la normativa de la Administración, etc.; en definitiva, de instancias externas al centro. Pero también necesita de actuaciones por parte de los responsables del centro: creación de un clima de convivencia adecuado definido en el Proyecto Educativo y en el Reglamento de Régimen Interno, educación y orientación en la prevención y resolución de conflictos por medios pacíficos, etc.; por tanto, se ven comprometidos todos los miembros de la comunidad de aprendizaje.

Resulta curioso que aquellos problemas cuya solución, aunque compleja y difícil, es posible introduciendo cambios globales que afecten a la comunidad de aprendizaje, a pesar de reconocerlos como importantes, lo hacen en menor medida que los atribuidos a la Administración, las familias o al contexto social general.

En general, podemos afirmar con relación a las dificultades experimentadas que, a partir de los datos recabados mediante las dos modalidades de respuesta (cerrada y abierta), el profesorado dibuja un panorama bastante sombrío y desolador.

2. Cuando se trata de que especifiquen las **dificultades experimentadas con determinados perfiles o grupos de alumnos**, nos encontramos con varios aspectos para comentar.

En primer lugar, un alto porcentaje no responde. Esta ausencia de respuesta la interpretamos como manifestación de que esos profesores no tienen ni han tenido alumnos con las características definidas y así lo escriben algunos en el margen. Debido a la, relativamente reciente, incorporación de los alumnos con deficiencia a los Institutos, y a que los más gravemente afectados o con deficiencia mental, nunca están con su grupo de referencia en algunas asignaturas (por ejemplo, Idioma, Matemáticas, Filosofía, Lengua,...), es posible que bastantes de los profesores que responden al Cuestionario, no los hayan tenido nunca.

Los alumnos y alumnas que mayor dificultad entrañan, como era de esperar, son los que generan conflictos, violencia e indisciplina, por las graves consecuencias que su presencia tiene en las aulas, tanto para profesores como para sus compañeros. Este resultado confirma lo que manifiestan los profesores de Secundaria en numerosos y variados foros, siendo una de las causas fundamentales del estrés que llegan a sufrir los docentes que los padecen. En esta misma línea se encuentran los alumnos denominados '**objetores escolares**', faltos de motivación y esfuerzo por su aprendizaje, fuente también de preocupación, angustia, desaliento y desánimo en los profesores que los sufren.

De modo muy diferente perciben a aquellos alumnos que, aún reconociendo la dificultad que implica su docencia, no suelen generar el mismo rechazo que los dos tipos anteriores. Es el caso de los alumnos con síndrome de Down y con deficiencia mental que, de aquellos que presentan necesidades educativas especiales, suelen ser los que menos se acepta que cursen la Secundaria. Sin embargo, la dificultad desciende notablemente cuando se trata de **necesidades educativas especiales asociadas a problemas sensoriales (auditivos o visuales) y a problemas motóricos;** sobretodo, los casos de deficiencia visual, dado el apoyo proporcionado por la ONCE en la escolarización, pueden ser considerados de menor dificultad que las deficiencias auditivas. Como era de esperar, la deficiencia motórica que cursa sin ninguna otra deficiencia asociada, apenas genera dificultad, salvo la correspondiente eliminación de barreras arquitectónicas. En estos aspectos relativos a los alumnos integrados, nuestros resultados ratifican los alcanzados en el estudio del INCE (1998). Así en este informe se expone, a propósito de la integración en la ESO, que:

las dificultades más evidentes son las relacionadas con los alumnos con deficiencias psíquicas; no así con los alumnos con necesidades educativas especiales de carácter físico y motórico (INCE, 1, 1998: 76).

También nuestros resultados ponen de manifiesto la dificultad de trabajar con **grupos excesivamente heterogéneos, en los que también puede haber alumnos con un bajo nivel de competencias curriculares** respecto a su curso. Los profesores suelen manifestar en muchas ocasiones que no tienen formación, recursos, ni equilibrio psicológico para afrontar tal diversidad. El informe del INCE también hace referencia a este tema cuando escribe:

Dos problemas metodológicos que los profesores señalan como importantes son los derivados de unas clases heterogéneas sin contar con un conjunto de medios y procesos adecuados, y la dificultad que plantea a los profesores de Educación Secundaria su adaptación a los alumnos del primer ciclo de ESO (INCE, 1, 1998: 75).

Este último problema aludido, el de los **menores de 14 años**, por el contrario, en nuestro estudio no ha sido considerado relevante: solamente han señalado bastante o mucha dificultad un 9 % frente a un 54,4 % que los considera de ninguna o poca dificultad.

Respecto a los **alumnos pertenecientes a minorías étnicas y los de ambientes sociales marginales**, afirman experimentar muy poca dificultad. Este dato, comparado con el resultado referente a los de graves problemas de conducta y 'objetores', indica, en nuestra opinión, que los profesores de nuestro estudio deslindan muy bien ambos perfiles y no asocian los problemas de conducta ni la desmotivación estudiantil a una clase social marginal ni a una minoría étnica; esto nos parece un indicador de madurez por parte del profesorado, muy interesante.

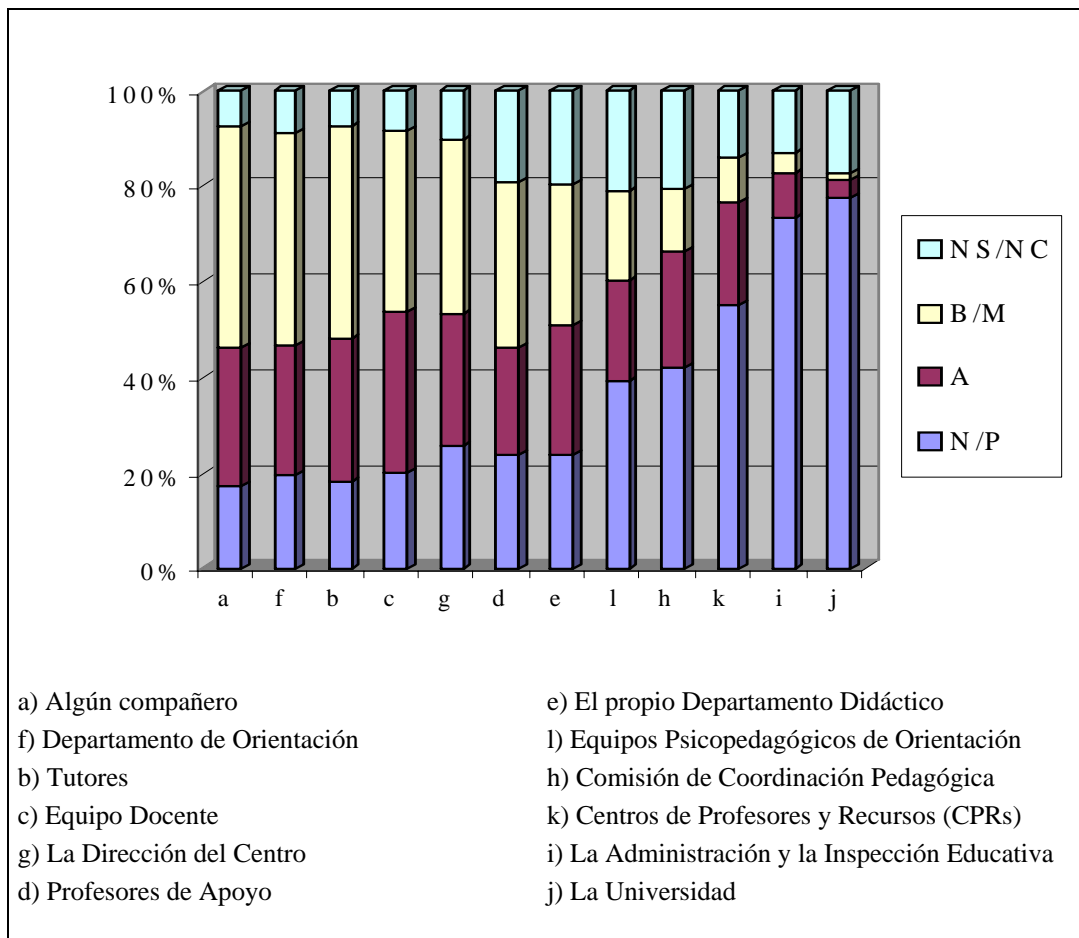
4.3.5 VALORACIÓN DEL APOYO RECIBIDO

4.3.5.1 DESCRIPCIÓN GENERAL

4.3.5.1.1 Apoyo de órganos personales e institucionales

Los resultados agrupados en tres categorías, "Ninguno o Poco" (N/P), "Alguno" (A) y "Bastante o Mucho" (B/M), son los siguientes:

Gráfico n° 7. Valoración del apoyo. (Preg.34)
(Ordenados según porcentaje)



Los profesores estudiados **apenas perciben apoyos** en sus responsabilidades de atender a la diversidad.

No obstante, se observa una **diferencia entre los provenientes del contexto interno del propio centro y los proporcionados por órganos externos al mismo**, siendo mejor evaluados los primeros. Así tenemos que, aunque poco valorados, los más aceptados son los siguientes: *Algún compañero, Departamento*

de Orientación, Tutores, Equipo docente, Dirección del Centro, Profesores de Apoyo (PTs, etc.) y propio Departamento Didáctico.

A continuación enumeramos aquellos órganos e instituciones, en los que es considerablemente mayor el porcentaje de los que han calificado como de ningún o poco apoyo que el de los que les atribuyen bastante o mucho. Como se puede apreciar, la mayor parte son órganos externos al centro; son los siguientes: *Equipos Psicopedagógicos de Orientación, Comisión de Coordinación Pedagógica, Centros de Profesores y Recursos, Administración e Inspección Educativa y Universidad.*

4.3.5.1.2 Departamento de Orientación como apoyo al profesorado

La importancia atribuida a este Departamento, como ayuda al profesorado en la respuesta a la diversidad, es **extraordinaria**. Concretamente, los porcentajes de profesores que consideran **bastante o muy importante** el apoyo del Departamento en la realización de las siguientes funciones, son los que a continuación se detallan:

- *Evaluación psicopedagógica del alumnado que lo precise: 77,1 %.*
- *Contribuir a la prevención, detección y tratamiento de los problemas del alumnado (de aprendizaje, de desarrollo personal-social, etc.): 75,7%.*
- *Poder asesorar y colaborar en la organización de la respuesta a la diversidad (Programas de Diversificación, Adaptaciones Curriculares, etc.) y de los recursos para las necesidades educativas especiales: 73,8 %.*
- *Facilitar la función tutorial del profesorado: 67,8 %.*
- *Poder ayudar en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la totalidad del alumnado: 60,7 %.*

Por último, la función que resulta peor valorada con una gran diferencia respecto a todas las demás, con una notable falta de respuesta (22,9 %), es la que se refiere a:

- *Colaborar en la realización de la Evaluación Cero: 39,6 %.*

La opción de respuesta libre ha sido utilizada por un 2,8 % de profesores. La mayoría de las consideraciones efectuadas **ratifican la positiva percepción que el profesorado tiene del valor de este Departamento** con relación a la diversidad. Resumiendo sus aportaciones, tenemos que insistir en el sentido de coordinar a los equipos docentes, colaborar en la individualización y personalización, ayudar al alumnado y al profesorado, colaborar en la docencia y la evaluación, facilitar la relación con las familias y hacer la orientación académica y profesional. Como muestra de todo ello, seleccionamos uno de esos testimonios:

Coordinar a los equipos docentes con respecto a qué hacer con los alumnos de cada grupo en general e individualmente.

(Licenciada, de 35 a 50 años, C. Público, L. Castellana)

Únicamente dos profesores se muestran críticos. Uno de ellos apunta que no aportan soluciones a problemas puntuales y el otro dice: *Es la coartada del sistema para meterte en el aula todo tipo de alumnos* (Licenciado, de 35 a 50 años, C. Público, Geografía e Historia).

4.3.5.2 ESTUDIOS DIFERENCIALES

A) Comparaciones entre profesores de diferente edad:

Los profesores **más jóvenes valoran mejor que sus colegas mayores de 50 años**, algunos de los **apoyos contextuales**. Concretamente, los siguientes:

- *Algún compañero, de modo más o menos informal* : 3,70 (< de 35) frente a 3,08 (>de 50 años).
- *El equipo docente*: 3,56 (< de 35) frente a 2,95 (>de 50 años).
- *Los tutores* : 3,56 (< de 35) frente a 3,06 (>de 50 años).
- *El propio Departamento didáctico*: 3,09 (< de 35) frente a 2,72 (>de 50 años).

En resumen, los más jóvenes destacan el apoyo cercano, personal y de órganos muy presentes en el quehacer diario, más que el proveniente de aquellos de carácter más formal.

El mismo sentido de las diferencias se observa en las consideraciones acerca del Departamento de Orientación. Así, tenemos que también **los profesores más jóvenes atribuyen más importancia al Departamento de**

Orientación en la realización de sus funciones para coadyuvar en la respuesta a la diversidad, que sus compañeros mayores de 50 años.

Concretamente, las siguientes:

- *Poder asesorar y colaborar en la organización de la respuesta a la diversidad (PDC, AC, etc.) y de los recursos para las necesidades educativas especiales:* 4,24 (< de 35) frente a 3,57 (>de 50 años).
- *Contribuir a la prevención, detección y tratamiento de los problemas del alumnado (de aprendizaje, de desarrollo personal-social, etc.):* 4,16 (< de 35) frente a 3,73 (>de 50 años).
- *Facilitar la función tutorial del profesorado:* 3,92 (< de 35) frente a 3,56 (>de 50 años).
- *Poder ayudar al profesorado en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la totalidad del alumnado:* 3,83 (< de 35) frente a 3,38 (>de 50 años).
- *Colaborar en la realización de la Evaluación Cero:* 3,61 (< de 35) frente a 3,05 (>de 50 años).

En el único aspecto que no difieren es en el relativo a la *realización de la evaluación psicopedagógica del alumnado* que lo precise.

B) Comparaciones entre funcionarios, con destino definitivo y provisional, interinos, contratados y contratados laborales:

Al igual que en dimensiones anteriores, también en ésta, se observan diferencias en los apoyos percibidos para afrontar los problemas derivados de la diversidad, por razón de la situación administrativa. Siguen siendo los profesores con menor estabilidad los que más se distinguen de los funcionarios, sobre todo los definitivos. Veamos cuál es el sentido de esas opiniones.

Los interinos perciben más apoyo que los funcionarios definitivos, cuando opinan sobre *Algún compañero* (3,71 frente a 3,23), *Tutores* (3,78 frente a 3,12) y *Equipo Docente* (3,62 frente a 2,91).

Los contratados perciben más apoyo que los funcionarios definitivos y provisionales. Las **diferencias con los funcionarios definitivos** son las siguientes: *Dirección* (3,48 frente a 2,99), *Administración e Inspección Educativa* (2,14 frente a 1,65) y *Centros de Profesores y Recursos (CPRs)* (2,71 frente a 2,05).

Los contratados laborales valoran en mayor medida la importancia del Departamento de Orientación que los funcionarios definitivos en las siguientes funciones:

- *Poder ayudar en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la totalidad del alumnado* (4,08 frente a 3,42)
- *Contribuir a la prevención, detección y tratamiento de los problemas del alumnado* (4,28 frente a 3,87)
- *Poder asesorar y colaborar en la organización de la respuesta a la diversidad (PDC, AC, etc) y de los recursos para las necesidades educativas especiales* (4,49 frente a 3,90).

C) Comparaciones entre profesores con distintos años de experiencia en la ESO:

Prácticamente no hay ninguna diferencia por este criterio. No obstante, son los profesores con menos de un año de experiencia los que valoran *el apoyo proporcionado por el propio Equipo Docente* de modo superior a los otros grupos: 3,77 (<1 año) frente a 3,09 (3 a 5 años) y 3,15 (5 a 10 años).

E) Comparación entre profesores de centros públicos y concertados:

La manera de percibir los apoyos recibidos para atender la diversidad, es diferente entre profesores de centros públicos y concertados. En todos los indicadores que se detectan diferencias, **siempre valora de modo superior el grupo de los concertados**. Veamos cuáles y cuántas son esas diferencias:

- *El Equipo Docente* : 3,65 (C) frente a 3,00 (P)
- *La Comisión de Coordinación Pedagógica* : 2,80 (C) frente a 2,26 (P)
- *La Dirección del Centro* : 3,47 (C) frente a 2,99 (P)
- *Los Centros de Profesores y Recursos (CPRs)* : 2,55 (C) frente a 2,08 (P)
- *Los Tutores* : 3,62 (C) frente a 3,17 (P)
- *La Administración e Inspección Educativa* : 1,99 (C) frente a 1,61 (P).

A tenor de estos datos, vemos que el profesorado de centros concertados se reconoce mejor apoyado que el de centros públicos.

La importancia del Departamento de Orientación, como apoyo para la atención a la diversidad, también es ligeramente mejor interpretada en la concertada que en la pública. Así cuando afirman que esa importancia radica en *poder ayudar al profesorado en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la totalidad del alumnado*, lo hacen los de centros concertados en mayor medida (4,02) que los de centros públicos (3,47).

4.3.5.3. REFLEXIONES SOBRE LOS DATOS

Sobre el Departamento de Orientación:

El 23 % que no responde a la pregunta sobre la importancia del Departamento de Orientación para colaborar en la realización de la Evaluación Cero puede ser debido a que, al menos algunos, no supieran con exactitud qué era eso. Algunos de los encuestados nos consultaron acerca del significado de la Evaluación Cero. Como el resto de las cuestiones han obtenido una buena tasa de respuesta, esto nos lleva a pensar en el desconocimiento de esa función como motivo plausible de la ausencia de respuesta.

Sobre los estudios diferenciales:

Los Profesores de Educación Secundaria valoran algo mejor los apoyos recibidos, tanto del Departamento Didáctico como del de Orientación, que sus compañeros Maestros y los de FP.

4.3.6 FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA DIVERSIDAD

4.3.6.1 DESCRIPCIÓN GENERAL

4.3.6.1.1 Valoración de la formación

**Tabla nº 37. Valoración formación psicopedagógica para la diversidad.
(Preg.41)**

<i>FORMACIÓN</i>	<i>Nula</i>	<i>Mala</i>	<i>Regul</i>	<i>Buena</i>	<i>MB</i>	\bar{X}	<i>S</i>
a) La recibida durante la Carrera	51,9%	13,4%	20,1%	8,3%	2,5%	1,92	1,15
b) La recibida después de terminar y antes de trabajar	31,9%	20,6%	27,3%	10,6%	3,0%	2,27	1,14
c) La que están recibiendo durante el trabajo	19,9%	13,9%	38,9%	18,3%	4,9%	2,73	1,14

Con un alto índice de respuesta (96,3 %, 93,5 % y 95,8 %) para los tres momentos considerados, la valoración efectuada, en general, resulta muy negativa. Además, la peor valorada es la formación inicial.

4.3.6.1.2 Necesidades de formación para la diversidad

Las necesidades de formación para atender a la diversidad declaradas por el profesorado, ordenadas según porcentaje de respuesta, son las siguientes:

- *Estrategias de enseñanza-aprendizaje para **adaptar la enseñanza común a las diferencias individuales del alumnado***: para un 66,2 %.
- *Adaptaciones Curriculares, tanto para alumnos superdotados como para aquellos con graves dificultades de aprendizaje*: para un 59,3 %.
- *Preparar **recursos y actividades de apoyo y ampliación**ry así poder atender a todo el alumnado*: para un 55,6 %.

- *Utilización de las **nuevas tecnologías** para responder a la diversidad:* para un 52,5 %.
- *Modos de ejercer las **funciones de tutoría y orientación** que permitan una completa respuesta educativa a la diversidad:* para un 48,6 %.
- *Técnicas y modalidades de **evaluación adaptadas a las diferencias individuales** :* para un 48,6 %.
- *Formas de **organizar el centro** (espacios, horarios, recursos, profesorado y profesionales de apoyo, agrupamiento de alumnos, etc.) que posibiliten la respuesta a la diversidad:* para un 44,2 %.
- ***Programas específicos** tales como Diversificación Curricular, Prediversificación, E. Compensatoria, Garantía Social, etc.:* para un 43,8 %.

La respuesta libre ha sido emitida por un 9 % de los profesores. El resumen de las aportaciones que más se repiten, tratan sobre la necesidad de formación para hacer frente a los alumnos conflictivos, carentes de toda motivación para estudiar, de todo hábito de estudio y de esfuerzo y, en ocasiones, agresivos con los profesores y/o con sus compañeros. En línea con esta demanda, varios plantean la necesidad de formación encaminada a preservar o mejorar la salud psicológica del profesorado, que les permita superar el estrés originado por el perfil de alumnado descrito anteriormente (por ejemplo, indican que mediante técnicas de relajación y de autodominio). En ocasiones, insisten en varias de las necesidades expuestas en la modalidad de respuesta cerrada.

Algunos de estos testimonios que hemos seleccionado, por considerarlos representativos de una cierta mayoría, son los siguientes:

1. *Considero de vital importancia preparar al profesorado con cursos de especialización pedagógica previos a su incorporación, y durante, obligar a los docentes a mantener actividades personales de reciclaje pedagógico. Creo que la formación de los docentes, en relación a la problemática que crean los alumnos problemáticos y de Diversificación, así como los ACNEES, es muy escasa (incluyendo la mía propia) y que nadie nos enseña en la Facultad, ni en el CAP, a saber afrontar, ni a crear propios recursos, para esta tipología nueva de alumnado.*

(Licenciada, menos de 35 años, C. Público, Música)

Las aportaciones siguientes ofrecen alguna idea de cómo consideran debiera enfocarse tal formación:

2. *Partiendo de una formación inicial que la administración tenfrá que ofertar (y no como un 'pack' de 20 horas), reunir a todo el profesorado implicado para trabajar en común, preparar materiales e intercambiar experiencias; y no sólo con los de La Rioja, sino con el resto de centros de España, que trabajen en los programas específicos.*

(Pedagoga, de 35 a 50 años, como Maestra en C. Público, E. Compensatoria.

3. *Preparar psicológicamente al profesorado para aguantar el pequeño 'barullo' y aparente 'descontrol' que genera la diversidad, porque el autoritarismo y uniformismo está reñido con la igualdad y el desarrollo de las capacidades de los alumnos. Por eso hay que 'transigir' en apariencia para dominar la clase y llevarla hacia donde nosotros queramos; no hacia donde los alumnos quieran. Pero ello exige recapacitar sobre lo que tenemos y pensar en las estrategias para mejor llevar a cabo nuestro objetivo y el de la educación que es enseñarles, formarles y que aprendan a vivir en una sociedad plural y abierta.*

(Maestro y Licenciado, de 35 a 50 años, C. Público, Artes Plásticas, L. y Literatura, Geografía e Historia)

Un último testimonio, sorprendente por su dureza y simplismo que, afortunadamente, refleja una visión minoritaria:

4. *Tengo asumido que la diversidad se genera por deficiencia o por vagancia. En ambos casos creo que jamás debieron pasar de curso sino repetir y repetir y a los 12 años adaptar módulos de FP o de simple formación técnica que los incorpore a la vida laboral.*

No necesito ninguna preparación para perder el tiempo atendiendo a la diversidad. No debiera existir ni tiene por qué .

(Maestro. más de 50 años, C. Público, Matemáticas, C. Naturales, L. Extranjera)

4.3.6.2 ESTUDIOS DIFERENCIALES

A. Comparaciones entre funcionarios, con destino definitivo y provisional, interinos, contratados y contratados laborales:

Los interinos, contratados y contratados laborales valoran ligeramente mejor su formación que los funcionarios definitivos y provisionales. Así, tenemos:

- Valoración de la *formación recibida durante la Carrera*: 2,24 (I) y 2,32 (CL) frente a 1,82 (FD) y 1,59 (FP).
- Valoración de la *formación recibida después de la Carrera y antes de trabajar*: 2,58 (I), 2,56 (C) y 2,81 (CL) frente 2,06 (FD) y 1,93 (FP).
- Valoración de la *formación que están recibiendo en la actualidad*: 3,05 (I), 3,19 (C) y 3,47 (CL) frente a 2,43 (FD) y 2,28 (FP).

B. Comparaciones entre Profesores de Educación Secundaria, Maestros y Profesores de Formación Profesional:

Tabla nº 38. Colectivo docente y valoración de la formación psicopedagógica para la diversidad

<i>FORMACIÓN</i>	\bar{X} 1 PES	\bar{X} 2 MES	\bar{X} 3 FP	<i>F</i>	<i>P</i>	1/2	1/3	2/3
41.a. Recibida durante la Carrera	1,70	2,42	1,60	13,483	0,000	*		*

Aunque los tres colectivos no valoran bien su formación, destacan los Profesores de Educación Secundaria y los de FP por su notable descalificación.

C. Comparaciones entre profesores con distintos años de experiencia en la ESO:

Los profesores con una experiencia docente de uno a tres años (3,08), son los que mejor valoran la *formación que están recibiendo*, frente a los de más de 10 años (2,17).

D. Comparaciones entre profesores de centros públicos y concertados:

Tabla nº 39. Tipo de centro y formación psicopedagógica para la diversidad

<i>FORMACIÓN</i>	\bar{X} Pub	\bar{X} 2 Con	F	P
41.b. Recibida después de la Carrera, antes de trabajar	2,09	2,71	26,101	0,000
41.c. Recibiendo actualmente	2,50	3,27	42,835	0,000

Como puede verse, **los de centros concertados valoran algo mejor su formación.**

4.3.6.3 REFLEXIONES SOBRE LOS DATOS

❑ En cuanto a los resultados globales:

Con todo y ser **mal valorada la formación recibida**, en todas las etapas consideradas, la peor, y de modo sustancial, es la cursada durante la Carrera.

Este dato es de una importancia primordial para todos los implicados en responsabilidades de formación inicial de profesorado, en cualquiera de sus niveles de decisión y/o de aplicación. Así mismo, el conjunto de profesores valora negativamente la desarrollada antes de trabajar, aunque ligeramente mejor que en el caso anteriormente comentado. Vale la misma reflexión anterior.

La mejor valorada, si cabe hablar de "mejor", es la formación permanente. No obstante, el exiguo 23,2 % que así la considera, no puede eximir de la responsabilidad acerca de la necesidad de reflexionar y decidir mejorar las condiciones de formación, en cualquiera de sus momentos.

Con relación a las necesidades, se observa que existe una clara demanda de preparación para abordar con garantías de éxito su tarea.

Este resultado nos parece concordante con las carencias de formación puestas de manifiesto en la pregunta anterior, así como con la masiva descripción de dificultades (véase punto 3.4.1). Es un dato que, en nuestra opinión, dice mucho en pro de la responsabilidad del profesorado encuestado, ya que no sólo critica su formación sino que plantea demandas concretas. Esta interpretación se ve ratificada por las aportaciones que hacen mediante la opción de respuesta libre.

También resulta muy interesante que la formación más demandada sea una de las que permiten la individualización desde un marco de enseñanza común. Consideramos que es coherente con la percepción de la atención a la diversidad según un modelo próximo al integrador / promotor de desarrollo (véase el punto 3.2.3). Esta demanda de formación para atender a todos y cada uno de sus alumnos, es compatible con la de una de las vías específicas de atención a la diversidad: Adaptaciones Curriculares, teniendo presente dos formas de necesidades específicas, la superdotación y la deficiencia mental, también manifestada su necesidad por un elevado porcentaje.

De todas maneras, estos datos nos parecen de suma importancia para tenerlos presente en el diseño de estudios destinados a profesorado de Educación Secundaria.

❑ **En cuanto a los resultados diferenciales:**

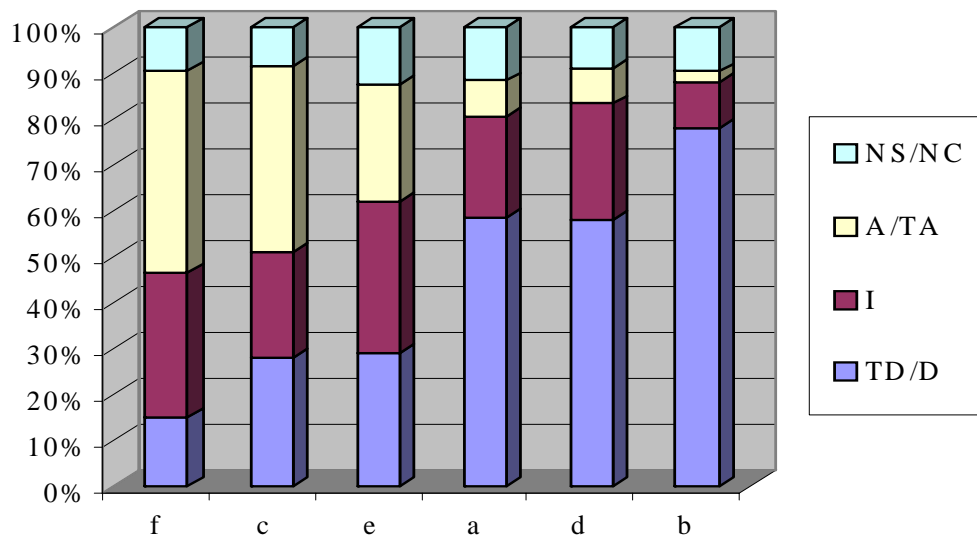
Respecto a la mejor valoración de la formación recibida por parte de los Maestros, resulta lógico, ya que enfoque y el número de disciplinas propias del ámbito de Ciencias de la Educación, en su formación inicial, es del todo superior a la de los otros dos colectivos.

4.3.7 VALORACIÓN GLOBAL SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA DIVERSIDAD

4.3.7.1 DESCRIPCIÓN GENERAL

4.3.7.1.1 Opiniones globales

Gráfico nº 8. Opiniones globales sobre la problemática. (Preg.43)
(Ordenados según porcentaje de acuerdo)



- f) Los problemas de la diversidad **tienen solución**
 c) El profesorado reconoce que tiene **buena disposición**
 e) El ambiente del Centro y su contexto son propicios a la diversidad
 a) Las normas de la Administración, son **adecuadas**
 d) El profesorado reconoce que está **bien preparado**
 b) Medios de la Administración son **suficientes**

Sometidos a la consideración de los encuestados, de modo global, algunos aspectos relevantes del tema, la respuesta obtenida ha sido la siguiente:

1. Percepción ligeramente positiva centrada en:

- la proposición **que recoge la visión más sintética de esta problemática:** *En general, los problemas originados por la diversidad tienen solución;*
- **y en la que se refiere a la disposición que aprecian en sí mismos:** *El profesorado, en general, tiene buena disposición para afrontar los problemas que acarrea la diversidad en las aulas.*

2. Ambivalencia en torno al ambiente del Centro y su contexto:

- *El ambiente del Centro y su contexto son propicios a la respuesta adaptada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y profesores.*

3. Percepción negativa acerca de su preparación y del papel jugado por la Administración:

- *El profesorado, en general, **no** reconoce que está bien preparado para atender la diversidad.*
- *Las normas de la Administración para atender la diversidad del alumnado de ESO **no** son adecuadas.*
- *Los medios y recursos con que la Administración dota a los Centros **no** son suficientes, para la diversidad.*

Resumiendo: Consideran que los problemas tienen solución y que ellos tienen buena disposición. Sin embargo, consideran que ni los medios ni la normativa dictada por la Administración son adecuados, ni se reconocen bien preparados. Todo ello en un contexto y ambiente de centro que más bien no es propicio para responder a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y profesores.

4.3.7.1.2 Sugerencias, enfoques y alternativas de solución

Mediante la última pregunta del cuestionario, hemos ofrecido la oportunidad de que los encuestados se expresen libremente sobre el tema, con el fin de aproximarnos a sus problemas, sugerencias y / o alternativas de solución.

La respuesta obtenida ha sido elevada (25 %). Han expuesto, a veces minuciosamente, aquellos comentarios que han considerado pertinentes. Sin

pretender hacer un análisis, sí queremos reflejar un resumen de las principales aportaciones. La mayor parte de las mismas las hemos clasificado como: a) Consideraciones acerca de la ESO, de la comprensividad, la diversidad y las medidas de atención a la diversidad; b) Dificultades o problemas y c) Propuestas.

A. Consideraciones: Ratifican varias de las opiniones recogidas en el cuestionario mediante preguntas cerradas. Suelen insistir en consideraciones negativas acerca del principio de enseñanza comprensiva en la ESO. Una muestra de las reflexiones de un profesor sobre este tema, es la siguiente:

Replantearse la LOGSE y no empeñarse en mantener a todo el alumnado de manera obligatoria, hasta conseguir superar la ESO, porque es un disparate, además de un imposible.

Como alternativa en las circunstancias actuales, hacer grupos de diversificación (o similares) con cualquier número de alumnos (nunca más de 10), disminuir horas (significativamente) al profesorado que los sufre y arbitrar medidas disciplinarias rápidas y eficientes para los alumnos que causen problemas. Principalmente privándoles de la asistencia.

(P.D.: Espero no ser el único en manifestar estas opiniones, porque no respondería a la realidad de lo que escucho diariamente hablando con mis compañeros)

(Diplomado, de 35 a 50 años, C. Público; Orientación: Apoyo al Área Práctica-Tecnología)

Así mismo, alguno se refiere a la diferencia entre abordar la diversidad en centros públicos o privados, ya que considera que en la "privada no se admite tanta diversidad, con lo cual, aumenta en la pública."

B. Dificultades: Las mencionadas con mayor frecuencia son las siguientes:

- 3 Problemas de disciplina y falta de soluciones para afrontarlos.
- 3 Promoción automática de alumnos.
- 3 Influencia negativa del contexto social para educar en el esfuerzo y falta de interés para estudiar por parte de los alumnos.
- 3 Sentimiento de cansancio entre los profesores, debido a la incapacidad ante los objetores escolares.

- 3 Sensación de abandono generalizado y de ser poco valorados en su trabajo.
- 3 Ausencia de apoyo por parte de la Administración
- 3 Ausencia de apoyo por parte de la Administración.
- 3 Exceso de trabajo: muchas horas de clase, muchos grupos e alumnos, muchas tareas burocráticas...
- 3 La presencia de objetores escolares y alumnos conflictivos.
- 3 Exigencias desmesuradas a los profesores, por parte de la sociedad y de las familias.
- 3 Conciencia de las limitaciones personales de los profesores ante las excesivas demandas.
- 3 Heterogeneidad excesiva en las aulas.
- 3 Sensación de pérdida de tiempo.
- 3 Ausencia de motivación entre los profesores.

Y como consecuencia de todo ello, alguno dice: "El profesor atiende como puede".

Veamos, a continuación dos testimonios ilustrativos de lo anterior:

- *Personalmente creo que la escasa formación del profesorado, en este aspecto, favorece un estado continuo de frustración. Cuando no se tienen recursos suficientes es difícil poder disfrutar del trabajo, y en este caso concreto, no favorecen tampoco la motivación del profesional.*

Opino que entre el profesorado se extiende un sentimiento de cansancio y estrés, de tensión continua, creado sobre todo debido a la incapacidad con determinados grupos.

Muchos compañeros opinan, cada vez más, que los centros de enseñanza se han convertido en 'guarderías'. Creo que esto no favorece en absoluto la calidad de la enseñanza a la que, creo, todos queremos llegar. Es muy triste perder la motivación y el gusto a la enseñanza.

Muchas gracias por realizar este proyecto. Espero sea valorado en su justa medida.

(Licenciada, menos de 35 años, C. Público, Música)

- *Considero que la diversidad: racial, étnica, motórica y ambientes marginales y algunas otras cosas puede producir un beneficio cultural, moral e integrador de los alumnos. Pero ¿cómo puede conseguirlo? en casos de: agresividad, falta de capacidad, deficiencias mentales y otras físicas, falta de motivación por encontrarse perdidos en niveles superiores sin dominar los anteriores. Hay áreas en las que el alumno, aun estando en grupos, puede recibir enseñanza individualizada mediante adaptaciones, pero ¿cómo puede hacerse con alumnos que después de varios años y numerosos apoyos, (incluso individualizados) tienen una lectura silábica?. ¿Cómo conseguirlo en las áreas de Matemáticas y en aquellas áreas que necesitan una base matemática y los alumnos no disponen de ella, en las que son necesarias las explicaciones del profesor en cada paso que se da. Las Adaptaciones Curriculares, en este caso, también necesitan explicaciones, ¿cómo hacer 15 ó 20 explicaciones a la vez?. Como mucho podrán hacerse dos explicaciones distintas, mientras unos alumnos trabajan, los otros reciben explicación. Yo lo he realizado en numerosas ocasiones pero ni unos alumnos ni otros reciben la atención suficiente. Considero que debe revisarse: 1º la promoción automática; 2º Los alumnos deben agruparse según sus intereses; los alumnos deben agruparse según sus intereses y capacidad.*

(Maestra, de 35 a 50 años, C. Público, Lengua)

C. Propuestas:

Las más frecuentes se refieren a la formación del profesorado, el comienzo de itinerarios diferentes en 3º de la ESO o, en todo caso, antes de los 16 años, con dos vías diferentes (Profesional y Académica), dotación de recursos humanos y materiales suficientes, así como dotar de profesores de apoyo, adaptar contenidos mediante escuelas-taller o similares para alumnos desmotivados ante los estudios más académicos, dotar adecuadamente al Departamento de Orientación, disminución de la ratio y lograr la implicación de los padres en la educación de los adolescentes, la supresión de la promoción automática y la cooperación entre los profesores.

Así mismo proponen: Coordinar la Educación Primaria con el Primer ciclo de la ESO , mejorar la consideración social y económica de la profesión docente, aumentar el número de profesores en el centro, ajustar la Formación Profesional a las demandas del mercado laboral, aplicar incentivos económicos según la dedicación, seleccionar a los profesores adecuados desde la Carrera, ofrecer alternativas a los

objetores escolares con un enfoque más funcional de las enseñanzas, desdoblamiento para refuerzo, etc.

Como ilustración de lo anterior, veamos dos testimonios:

- *Al haber trabajado hasta hace pocos años en Bachillerato, mi experiencia con alumnos propiamente de diversificación ha sido muy limitada. La dificultad mayor, actualmente con alumnos de ESO, es debido a su actitud más que a otros tipos de limitaciones o dificultades: la falta de interés en el estudio y de disciplina es lo que más frecuentemente impide enseñar y aprender. Por otra parte, la abundancia de asignaturas con la consiguiente disminución de horas semanales para cada una y la multiplicación de grupos -y, por tanto, de alumnos- para los profesores dificulta el conocimiento y el trato individualizado y por tanto la atención a la diversidad. Sobre todo, creo, los acostumbrados al BUP necesitaríamos mucha formación en técnicas de trabajo dirigidas a esa atención .*

(Licenciado, más de 50 años, C. Público, Filosofía)

- *Creo en los grupos heterogéneos y flexibles, pero con la posibilidad del desdoblamiento para refuerzo en áreas básicas. También sería conveniente la existencia en 3º y 4º de la ESO de itinerarios con fuerte presencia de materias relacionadas con la formación profesional .*

(Licenciada, de 35 a 50 años. C. Concertado, Jefe de Departamento, Filosofía)

Todas estas consideraciones y propuestas las consideramos de un gran valor ya que enriquecen notablemente los resultados de nuestro estudio.

4.3.7.2 ESTUDIOS DIFERENCIALES

A. Comparaciones entre profesores y profesoras:

Tabla nº 40. Sexo y visión global sobre la problemática de la diversidad

<i>PROBLEMÁTICA GENERAL</i>	\bar{X}_1 <i>Hombre</i>	\bar{X}_2 <i>Mujer</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
43.a. Normas de la Administración, adecuadas.	2,38	2,02	16,070	0,000
43.f. Los problemas de la diversidad tienen solución	3,49	3,20	9,538	0,002

No existen apenas diferencias en la percepción global, por razón del sexo. Vemos que, únicamente en esas dos consideraciones, **los varones muestran una opinión ligeramente más favorable que sus compañeras.**

B. Comparaciones entre profesores de distinta edad:

Tampoco la edad parece ser un criterio diferenciador en la visión sintética de esta problemática. Únicamente, observamos unas ligeras diferencias entre los profesores más jóvenes y los de más edad, que confirman una **percepción levemente más favorable de los menores de 35 años, sobre todo con relación a los mayores de 50.** Algo que, de todos modos, confirma los resultados anteriormente expuestos. Las diferencias las observamos, concretamente, en los siguientes indicadores:

- *El ambiente del centro y su contexto son propicios a la respuesta adaptada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y profesores: 3,17 (<35 años) frente a 2,90 (35 a 50 años) y 2,70 (>50 años).*
- *Los problemas originados por la diversidad tienen solución: 3,53 (<35 años) frente a 3,14 (>50 años).*

C. Comparaciones entre funcionarios, con destino definitivo y provisional, interinos, contratados y contratados laborales:

Se aprecian algunas diferencias pero no se define un perfil como en las dimensiones anteriores, ya que los resultados se presentan bastante dispersos. Observamos lo siguiente:

En primer lugar, **los contratados opinan en mayor medida que los funcionarios definitivos** que:

- *El profesorado, en general, tiene buena disposición...:* 3,40 (C) frente a 2,92 (FD)
- *El ambiente del Centro y su contexto son propicios a ...:* 3,23 (C) frente a 2,70 (FD).

En segundo lugar, **los interinos reconocen en mayor medida que los funcionarios definitivos** que:

- *El profesorado, en general, reconoce que está bien preparado:* 2,51 (I) frente a 2,18 (FD)
- *Los problemas originados por la diversidad tienen solución:* 3,86 (I) frente a 3,29 (FD).

Por tanto, encontramos que los **funcionarios definitivos son los que tienen una visión menos favorable**, siendo los contratados e interinos los que difieren ligeramente en una percepción más positiva.

D. Comparaciones entre Profesores de Educación Secundaria, Maestros y Profesores de Formación Profesional:

Apenas difiere su visión global. No obstante, encontramos una **ligera diferencia**:

- *El profesorado, en general, reconoce que está bien preparad :* 2,49 (MES) frente a 2,19 (PES).

Esta respuesta es concordante con la obtenida en la pregunta referente a la formación, en la que los Maestros muestran mejor consideración de su formación.

E. Comparaciones entre profesores de centros públicos y concertados:

Tabla nº 41. Tipo de centro y valoración global

<i>VALORACIÓN GLOBAL</i>	\bar{X}_1 Pub	\bar{X}_2 Con	<i>F</i>	P
43.a. Normas de la Administración adecuadas.	2,14	2,39	6,425	0,012
43. c. El profesorado tiene buena disposición.	2,98	3,54	23,308	0,000
43.d. El profesorado reconoce estar bien preparado.	2,23	2,41	4,006	0,046
43.e. El ambiente es propicio a la diversidad.	2,74	3,36	37,691	0,000

A pesar de que las diferencias son pocas y reducidas, llama la atención las tres más significativas, todas ellas a favor del profesorado de los centros concertados.

4.3.7.3 REFLEXIONES SOBRE LOS DATOS

Se observa una percepción ligeramente más positiva en los profesores de la enseñanza concertada frente a los de la pública. Pensamos que esta visión puede estar motivada por unas vivencias de la diversidad menos complejas, difíciles y conflictivas que los de la enseñanza pública.

En definitiva, parece que los profesores de centros concertados manifiestan una interpretación más propicia a la diversidad, que aceptan los planteamientos y consecuencias de la diversidad en mayor medida que los de centros públicos. Probablemente, estos datos estén poniendo de manifiesto, que los problemas originados por la diversidad son más agudos, extensos y complejos, para los que disponen de menos apoyos y formación en los centros públicos que en los concertados. Lo cual no deja de ser una hipótesis que deberá ser comprobada en futuros estudios, con otros modelos de análisis.

Antes de formular nuestras conclusiones, hacemos unas reflexiones de carácter general sobre aspectos relevantes de nuestro estudio: la comprensividad en la ESO, la diversidad del alumnado y el profesorado.

La **comprensividad** representa una característica del sistema educativo en las sociedades democráticas, mediante la que se intenta garantizar el principio de equidad y el de igualdad de oportunidades educativas a toda la población escolar. De alguna manera tiene que ver con la dimensión ética, con la de las ideas y, al mismo tiempo, se proyecta en los fines y estructura de la educación obligatoria de un país, con indudables efectos en la práctica escolar. Por tanto, se ven implicadas, entre otras, decisiones de carácter ético, político, de estrategia organizativa y de actuación. Decisiones que no son neutras y que, cuando se dirigen al diseño de la etapa obligatoria de la Educación Secundaria, adquieren un especial tinte polémico.

Quizás, una de las principales razones de la discusión, radique en las **exigencias de carácter práctico** que su aplicación conlleva, sobre todo, en situaciones de considerable diversidad. **Conjugar la igualdad con la diversidad**, realmente, es muy complicado y difícil. Es tanto como ofrecer un currículo común en lo básico, sin segregar a los alumnos para formarse, cuando éstos manifiestan unas palmarias diferencias. Por eso no es de extrañar que desde las leyes que regulan el sistema educativo, sobre todo en la etapa obligatoria de la Educación Secundaria, se incida en las bases de una mayor o menor comprensividad en la organización de las enseñanzas.

Con relación a la **diversidad**, la concebimos como característica inherente al ser humano. Diferencias que se manifiestan de muy variadas formas, que pueden apreciarse a lo largo de una línea continua imaginaria; van desde aquellas que se pueden considerar generales, a otras de carácter más específico. Sin embargo, la visión que los profesores tienen de la diversidad desde el día a día de

las clases, puede estar teñida de esfuerzo, a veces desaliento, otras, esperanza, pero siempre, cuando las diferencias en el seno de un grupo-clase son considerables, representa una mayor complejidad en el desarrollo de la función docente.

Aunque en el diseño y desarrollo del sistema educativo, se ven comprometidas varias instancias de responsabilidad, posiblemente ninguna lo esté viviendo con la intensidad y preocupación como el estamento docente de la Educación Secundaria Obligatoria, en España. Precisamente, porque en esta etapa **se agudizan las diferencias entre los estudiantes**. Además, cuando la normativa legal, en congruencia con el principio de comprensividad, organiza la **integración de los alumnos con deficiencia** en los centros ordinarios y la sociedad avanza hacia **ambientes multiculturales**, nos encontramos con una diversidad en las aulas que exige mucho del sistema educativo. Exigencias que se suelen **polarizar en el profesorado**.

En cualquier caso, los **profesores** son los que se enfrentan cotidianamente a la diversidad en las aulas. Y a ellos les hemos consultado.

A continuación presentamos las conclusiones fundamentales obtenidas y las vamos a agrupar en bloques temáticos, según la misma estructura del trabajo.

1. CONCLUSIONES SOBRE LAS BASES TEÓRICO-CONCEPTUALES

- El tema de la atención a la diversidad tiene una **dimensión histórica**, desde el momento que hunde sus raíces en nuestros clásicos (Cicerón, Quintiliano, Erasmo, Vives, etc.) y se proyecta hacia el futuro, como un reto permanente que representa la demanda de una educación de la máxima calidad para todos. El movimiento de la **Escuela Nueva** representa **un hito** en este devenir histórico, por cuanto abanderó críticas a la concepción de la enseñanza como proceso dirigido al alumno medio, que no tenía en cuenta la considerable gama de diferencias individuales existentes (de capacidad, intereses, etc.), entre otras. Así mismo, porque rechazaba una metodología de enseñanza igual para todos y proponía / exigía una serie de características, que podemos considerar un anticipo de la atención a la diversidad: trabajo individual e individualizado, consideración de los intereses, enseñanza y aprendizaje basados en la actividad personal, preocupación por la dimensión social de la formación, etc.

- De igual modo, el propio **nacimiento y evolución reciente de la educación especial**, representa otro antecedente de la atención a la diversidad. Y ello, en cuanto que contempla el tratamiento de manifestaciones específicas de la diversidad, considerando ésta como un 'continuum' de menor a mayor intensidad de las diferencias humanas en rasgos de la personalidad (físicos, mentales, sociales, etc.). En un principio, surge como reivindicación para reclamar atención adecuada en lugares idóneos, dispensada por especialistas. Mucho han de cambiar las cosas hasta que el progreso científico y social ponga de manifiesto que las condiciones de desarrollo óptimo y equilibrado de la personalidad se encuentran en el seno de las instituciones generales. Así, desde la **normalización**, se ponen los cimientos para acercar la intervención especial de carácter terapéutico, propio de la tradicional educación especial, hasta el tratamiento educativo adaptado a las diferencias en contextos normalizados. En fin, la educación especial se acerca a la atención a la diversidad cuando grupos con y sin discapacidad, mediante la convivencia, descubren que su presencia es necesaria, cuando son conscientes de que toda persona (aun aquélla aquejada de graves limitaciones) representa una potencial aportación a su grupo de referencia. Desde esta filosofía, en la que se reconoce lo imprescindible que es la vida de TODO ser humano es desde la que consideramos a la educación especial como base de la atención a la diversidad en contextos inclusivos.
- De modo coherente con el planteamiento anterior, reconocemos como **antecedentes** de la atención a la diversidad tanto los provenientes de la **educación general** como los de la **educación especial**:
- Entre los primeros, consideramos los siguientes: sistemas de enseñanza individualizada, educación personalizada, enfoques diferenciales / adaptativos, movimiento pro-universalización de la Educación Secundaria, modelo constructivista de la enseñanza-aprendizaje y enfoque socio-crítico. Presentan muy distinta fundamentación científica, metodología y objetivos, pero tienen en común la preocupación sistemática por responder a la individualidad, por erradicar la desigualdad, por lograr la equidad, por tener en cuenta los aspectos individuales y diferenciales del ser humano. Dadas las considerables diferencias entre estos planteamientos, podemos agruparlos en dos grandes ámbitos: en uno, incluimos la **enseñanza individualizada, la educación personalizada y los enfoques diferenciales y adaptativos**; en otro, **movimiento pro-**

universalización de la Educación Secundaria, y los modelos constructivista y socio-crítico.

- Entre los segundos, consideramos las siguientes contribuciones: el **principio de normalización, el movimiento de integración escolar, la educación especial como respuesta a necesidades educativas especiales, el multiculturalismo e interculturalismo**. Consideramos de especial relevancia la **educación inclusiva**, ya que representa un modo específico de pensar, investigar, practicar e interpretar la educación, coherente con los principios de la inclusión, que abogan por desterrar cualquier manifestación de exclusión; se suele considerar que tiene su origen en la educación especial, aunque tiene unas claras implicaciones para la investigación y la práctica de la educación de calidad para todos.
- Una de las bases conceptuales de nuestro estudio consiste en el **concepto de comprensividad**. De él, cabe destacar las condiciones que ofrecen los sistemas educativos comprensivos para facilitar el acceso a la educación a todos, con objeto de garantizar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, para que no derive en oferta vacía de contenido y demagógica, es preciso prever y arbitrar todas las medidas necesarias para responder a la compleja diversidad que representa la población escolar infantil y adolescente de un país. Por consiguiente, la comprensividad acarrea un **alto grado de exigencia** a la sociedad, administración, sistema educativo, profesorado, etc. Claramente, tiene dos tipos de consecuencias: una, **aumento de la diversidad de estudiantes** -que conlleva inevitables problemas que habrá que afrontar-; otra, que es **de carácter curricular**. Debido a la necesidad de proporcionar currículos integrales, polivalentes, no decantados por especialidades tempranas, es preciso atender a la formación cultural, al mismo tiempo que a la tecnológica y práctica, en un empeño por romper con la dicotomía de formar a unos ciudadanos para el trabajo intelectual y a otros para el manual. En una sociedad en la que cada vez la frontera entre uno y otro campo tiende a difuminarse ¿cómo organizar un currículo completo y adecuado? He aquí otra fuente de dificultades. ¿Dónde establecer el corte para iniciar la especialización? Éstas son cuestiones que el legislador ha de considerar a la hora de diseñar el currículo básico de un país o comunidad autónoma.
- La **diversidad del alumnado** es otra de las bases conceptuales de nuestro estudio. Tiene una considerable trascendencia en numerosos ámbitos: para los mismos alumnos, el profesorado, el sistema

educativo, las familias, el marco social. Educarse y educar en contextos heterogéneos no es neutral ni irrelevante. Porque según cómo se aborde el tratamiento de la diversidad, depende el enfoque que va a marcar estilos educativos y culturales peculiares. Entendemos la diversidad como una manifestación de la identidad del ser humano. Además, si aprendemos a convivir, dialogar, escuchar, tener en cuenta a "los otros", nos podemos encontrar -de hecho, así lo hemos experimentado personalmente- con que nosotros mismos resultamos enriquecidos en nuestra propia mismidad. Por esta razón defendemos la necesidad de "aprender juntos". Sin embargo, la diversidad representa una duras exigencias para la docencia adaptada. Armonizar la atención a los grupos-aula con la necesaria individualización, no resulta nada fácil. Y menos, aun, en unos contextos que en otros.

- La **atención a la diversidad**, desde un punto de vista práctico, la referimos a la consecución de la educación de calidad para cada estudiante. Ello exige que el sistema educativo y los centros proporcionen el marco adecuado para que esto sea posible. La cuestión central radica, por tanto, en adaptar la educación y la enseñanza a la diversidad de necesidades del alumnado, en un proceso constante de búsqueda de la eficacia y la mejora de la escuela. En esta empresa todos somos necesarios, siendo conscientes de que perseguir la calidad educativa para todos, en la práctica, representa un reto plagado de dificultades y escollos que habrá que superar; y los más directamente implicados, son los profesores.

No obstante el concepto expuesto, que es el que asumimos, somos conscientes de la existencia de interpretaciones distintas; más aun, opuestas, que responden básicamente a dos grandes enfoques que son un modelo selectivo y otro integrador. A su vez, este último, puede considerarse con dos tendencias: una que apunta a los alumnos en desventaja a los que es preciso 'compensar' para favorecer su desarrollo educativo; la otra, representa el intento de promover una educación de calidad para todos y cada uno de los alumnos. Estos tres enfoques representan conceptos diferentes de la diversidad y de la forma de arbitrar la respuesta educativa a la diversidad, que hemos tenido en cuenta como referentes para el diseño de la parte empírica de este trabajo.

- El tema de la diversidad y su adecuada respuesta adquiere su máxima complejidad en la etapa de la **Educación Secundaria Obligatoria**. A la lógica y natural diferenciación que se produce en la adolescencia,

como consecuencia del desarrollo vital y escolar, hay que añadir varias fuentes de diferencias: a) las propias de aquellos alumnos que, en leyes anteriores a la LOGSE, iban quedando fuera del sistema educativo -los que menos capacidades tenían, los procedentes de clases socioculturales desfavorecidas, los que no tenían expectativas de seguir "estudiando"- y que, si no fuera porque la ley les obliga, no estarían escolarizados; b) las procedentes del "Programa de Integración de alumnos con discapacidad en los centros de Secundaria", como consecuencia del Decreto de Educación Especial (1985); c) las derivadas de los hijos de inmigrantes de muy variadas procedencias con diferentes culturas, idioma, etc.; d) las inherentes a los alumnos mejor dotados, con un ritmo de trabajo más rápido o superdotados, etc. Todo esto complica bastante el panorama. Conjugar la necesaria formación básica que debe proporcionar la Educación Secundaria atendiendo a las demandas personales, sociales, académicas y profesionales, con la diversidad de alumnos descrita, exige replantearse con amplitud de miras, serena, y al mismo tiempo, comprometidamente, sus finalidades, estructura, currículo y exigencias.

- Pieza clave, en el entramado que hemos perfilado, se revela la **figura del profesor**. Profesional que desempeña su trabajo en el seno de una compleja y difícil realidad social: exigente con el trabajo de los profesores, pero poco o nada colaboradora en el empeño educador, con pocas perspectivas de desarrollo profesional satisfactorio, que se reconoce insuficientemente formado para las nuevas demandas educativas y que se manifiesta sometido a numerosas dificultades. No obstante, no se ha de caer en un alienante victimismo que inhabilita para asumir las propias responsabilidades con el riesgo de un conformismo anclado en el autocompadecimiento. Sin embargo, conviene conocer cuáles son esas dificultades para, siendo muy conscientes de ellas, estar en mejores condiciones de hacer frente a los retos que se presentan.
- Desde siempre se ha reconocido la importancia de la **formación del profesorado**. Pero sigue siendo una asignatura pendiente en la que, en nuestra opinión, numerosas instancias estamos implicados, desde diferentes ámbitos: a) la **administración**, en el diseño de planes de estudio de las correspondientes titulaciones, en la formación específica de los licenciados para la docencia en Secundaria; b) la **universidad**, en las formas de programar, desarrollar y evaluar las correspondientes

enseñanzas, en las exigencias académicas, en la oferta que se hace para la formación del profesor de Secundaria; c) los **centros de profesores y recursos**, que proporcionan formación permanente; d) los **centros**, en cuanto deberían considerar una de sus prioridades la de formar y apoyar al profesorado; y e) **profesores**, en cuanto a su decidido compromiso y esfuerzo por formarse y buscar información, orientación y ayuda.

- Dada la importancia y dificultad de la tarea, se consideran muy **necesarios todos los apoyos** posibles. En este cometido, se reconoce que el departamento de orientación es un órgano especialmente eficaz en las tareas de asesoramiento a los profesores en las funciones de docencia y en la acción tutorial; en este sentido, les proporciona una interesante ayuda para motivar, individualizar la enseñanza, recuperar dificultades, enriquecer el currículo para superdotados, desarrollar capacidades cognitivas y habilidades sociales, etc., además del trabajo que desarrolla directamente con el alumnado (evaluación psicopedagógica, orientación académica, personal y profesional, etc.). El profesorado suele reconocer muy valioso el apoyo que reciben de este departamento; y esto, aun en las difíciles condiciones en las que se desenvuelve el trabajo de los orientadores: masificación en los centros de Secundaria, numerosas funciones con pocos medios, entre otros inconvenientes.
- Que cada alumno de la ESO adquiera la máxima formación integral con garantías de la mayor calidad, representa una utopía. Significa un exigente **reto** que, caso de asumirlo, puede convertirse en un potente generador de ideas y acciones en pro de su consecución. Cabe el riesgo de que, entre un planteamiento en exceso idealista y el reconocimiento de un negro paisaje teñido de dificultades, los profesores ante la diversidad deriven en una especie de frustrante esquizofrenia que les lleve a pensar una cosa y a actuar en sentido contrario. Entendemos que para que eso no ocurra, es preciso apelar, en primer lugar, a la reflexión, a la autonomía y al compromiso personal de cada uno de los docentes. Al mismo tiempo, con la máxima colaboración posible y desde diferentes ámbitos, habrá que construir contextos educativos propicios a la diversidad, caracterizados por las propuestas de una educación inclusiva. Concluimos, por tanto, que aunque difícil, es posible la aplicación de las medidas de atención a la diversidad. Todo ello con objeto de conseguir el máximo y completo aprendizaje en todos.

2. CONCLUSIONES SOBRE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

- Con este estudio hemos tratado de conocer la opinión de los profesores de la ESO en La Rioja en torno a la diversidad del alumnado, y la problemática que plantea, mediante un **trabajo de carácter descriptivo**.
- El **problema** que nos ha ocupado ha sido descubrir, en primer lugar, qué **percepción de la diversidad** y problemas en relación a la misma, manifiestan y, en segundo, si existen **relaciones** entre esa percepción y algunas características de la muestra que hemos considerado relevantes.
- Los problemas relacionados con la diversidad los hemos definido, con relación al marco teórico, mediante una serie de **dimensiones**, para las que se han seleccionado una serie de indicadores, a partir de los cuales se han definido las correspondientes variables. En esta problemática hemos contemplado la diversidad del alumnado en relación a la comprensividad de la ESO; también hemos considerado aspectos sobre cómo interpretan la diversidad, qué posibilidades de respuesta a ella reconocen, etc. Concretamente, las dimensiones diseñadas son las siguientes: a) percepción de la comprensividad; b) percepción de la diversidad; c) valoración de las posibilidades de respuesta educativa; d) dificultades; e) valoración del apoyo recibido; f) formación psicopedagógica; y g) valoración global sobre esta problemática. Mediante el análisis de estas dimensiones y sus correspondientes indicadores, hemos considerado que podíamos obtener una muestra representativa de los aspectos esenciales del tema que nos ocupa.
- Los **objetivos** que nos hemos propuesto tratan de identificar las tendencias de opinión sobre las dimensiones expuestas, analizándolas en función de características de tipo personal (sexo y edad), profesional (colectivo docente al que pertenecen y situación administrativa o laboral) y de centro (públicos y concertados).
- El diseño de investigación, que se ha considerado más apropiado a los fines propuestos, es el realizado mediante el **método de encuesta y el cuestionario como instrumento** para la obtención de datos.

- Algunas de las razones que avalan la elección de la **encuesta** se cifran en que: a) es el modo más directo de saber qué piensan, en este caso, los profesores; b) es conveniente al carácter descriptivo de esta investigación; c) es el método más idóneo para acceder a la opinión de grupos grandes o pequeños y d) es viable y proporciona un buen nivel de rigor y calidad en los datos obtenidos. Así mismo afirmamos nuestro compromiso con las normas éticas de la investigación educativa; entre otras, se ofreció toda la información pertinente y la que demandaron los encuestados, se respetó su libertad de participación y se garantizó el anonimato y el uso de los datos para los fines expuestos.
- El **cuestionario**, tras comprobar que no había ninguno que sirviera a nuestros objetivos, ha sido construido expresamente para este estudio. Igualmente, ha sido sometido a los correspondientes procesos de análisis de validez -de contenido y de constructo- y fiabilidad. Nos ha permitido analizar todas las dimensiones e indicadores identificados. En consecuencia, los datos obtenidos tienen la garantía del instrumento de medida.

Consideramos, por tanto, que el instrumento, que ha exigido un laborioso proceso de elaboración, ha mostrado ser eficaz para los fines propuestos.

- La **población** está constituida por todos los profesores que imparten Educación Secundaria Obligatoria en los centros de la Comunidad Autónoma de La Rioja: **1.257**.

Se consideró a todos ellos sujetos del estudio y se solicitó su colaboración. Se cuidó especialmente todo el proceso de motivación para la participación, mediante entrevistas previas con directores, entrega personal en los centros, cartas a directores y profesores, mediación de 'contactos', etc. Respondieron **432** profesores. Ésta ha sido, por tanto, la **muestra** de la que se han extraído los datos. La representatividad de los centros está garantizada, ya que no quedó ni uno solo sin devolver una cantidad, más o menos abultada, de cuestionarios. En cuanto a la tasa de respuesta, se considera muy aceptable para este tipo de trabajos; superior, incluso, a la que señalan algunos expertos como habitual.

- Resaltamos, a continuación, alguna de las **características de la muestra** obtenida. Entre las **personales** destacamos que el 54,4% son hombres y el 45,1% mujeres; el 54,6% tiene de 35 a 50 años. Entre las

características **profesionales**: el 53,2% son funcionarios definitivos; un 65,5% son profesores de Educación Secundaria, frente a un 27,3% que son maestros adscritos a la ESO.

- Entre las de **centro**, un 69% trabaja en centro público frente a un 30,6% que lo hace en centro concertado. Así mismo, es preciso resaltar la gran diversidad del alumnado que perciben en el propio centro: una gran cantidad de profesores afirman que en su centro hay alumnos con importantes dificultades de aprendizaje (81,7%), pertenecientes a minorías étnicas (76,4%), conflictivos (75,2%), de ambientes socioculturales y económicos desfavorecidos (66,7%). También queremos destacar los componentes del departamento de orientación que dicen que hay en su centro: sólo un 77,5% afirma que tienen especialista en Psicología y/o Pedagogía; porcentaje que desciende notablemente cuando se refieren a la existencia de los demás especialistas: en el ámbito Social o Lingüístico (49,5%), en el ámbito Tecnológico o Científico (47%); y aun es menor en el caso de los demás especialistas.

3. PERCEPCIONES Y VALORACIONES DEL PROFESORADO DE LA ESO:

3.1 PERCEPCIÓN DE LA COMPRESIVIDAD Y LA DIVERSIDAD

- Los resultados nos indican que perciben la **comprensividad** como un **tema polémico**, aunque se decantan por una visión más bien negativa. Aceptan, en general, los **posibles perjuicios académicos** y reconocen relativamente -con opiniones divididas- los **potenciales valores sociales** que representa.

Así, una amplia mayoría (casi el 77%) considera el riesgo del *descenso del nivel académico del conjunto de los estudiantes*; sin embargo, al interpretar los posibles valores sociales, se observa una clara disparidad de opiniones ya que, casi un 43%, afirma que *es conveniente para que aprendan a convivir en democracia*, pero casi un 36% cree que no; opinión, por tanto, dividida con tendencias marcadas

hacia los extremos, que indica lo controvertido del tema y que, probablemente, tenga un correlato con el clima social existente.

Por tanto, la **causa de este rechazo parece estar en razones de tipo académico** polarizadas en el conjunto de los estudiantes y en los más capaces, que no consideran compensadas por los beneficios de tipo social.

- De los estudios diferenciales realizados, cabe mencionar que el colectivo de profesores de Educación Secundaria manifiesta de modo más acentuado la opinión negativa, en contraste con el grupo de maestros adscritos a la ESO; resultado, por otro lado, esperado, entre otras razones, por la diferente 'cultura profesional' a la que pertenecen y, sobre todo, por la diferencia de expectativas de desarrollo profesional generadas en la carrera de magisterio o en la correspondiente licenciatura; encaminada ésta última a formar especialistas en el propio ámbito de conocimiento, dirigida más a su capacitación para que sean capaces de 'crear' ciencia que a enseñar a aprenderla y amarla, a unos adolescentes -en gran número desinteresados-.

La **tendencia de opinión** del conjunto del profesorado que hemos detectado se ve **confirmada en otros trabajos** (Marchesi y Monguilot, 2001; IDEA, Marchesi y Martín, 2002; De Prada, 2002b).

- Esta **postura controvertida ante la comprensividad, se confirma** cuando se manifiestan acerca de cuándo consideran conveniente que los alumnos **inicien itinerarios diferentes**. La respuesta se halla **bastante dividida** entre todos los cursos de la ESO y se acumula en tercero y en cuarto. No obstante, una mayoría (39,4 %), es partidaria de iniciarlos en **tercer curso** y a los 14 años (34,5 %).

Personalmente, apreciamos en gran medida los valores socioeducativos de los sistemas comprensivos, aunque no ignoramos las exigencias que comportan. Sin embargo, entendemos que, desde las difíciles condiciones en las que se desarrolla la docencia, haya muchos profesores que reclamen una relativa temprana diferenciación mediante itinerarios. Creemos que piensan que no es posible otra solución.

- Respecto a la **diversidad**, hemos sabido cómo la perciben los profesores de la muestra, en relación a los modelos estudiados. Recordemos que el concepto de diversidad lo hemos estudiado mediante las siguientes variables: *estudiantes a los que se refiere la*

diversidad; finalidades de la atención a la diversidad; responsables de la misma; sentimientos, creencias o estados de ánimo experimentados ante la diversidad; y opinión sobre los alumnos con discapacidad integrados.

Nuestros resultados indican una tendencia de opinión sumamente interesante.

En primer lugar, recordemos que **son muchos los profesores que perciben una considerable diversidad** en el alumnado de sus centros. Este hecho da más valor, si cabe, a sus opiniones, por la orientación hacia un modelo integrador que manifiestan.

En cuanto al **concepto de diversidad**, la coherencia en los resultados de las distintas variables es muy interesante y prueba de sinceridad en las respuestas. A diferencia de otros estudios (INCE, I, 1998; IDEA, Marchesi y Martín, 2002), en los que parece que los profesores no lo tienen excesivamente claro, en nuestro trabajo sí se revela claro este concepto y, más aún, apunta hacia una percepción inclusiva de la diversidad. Veamos, de modo más concreto, estos resultados.

Así, respecto a **qué estudiantes son 'diversos'**, su opinión se decanta por considerar que, *de modo general, son todos y, de modo específico, algunos*. Cuando se manifiestan sobre **qué finalidades tiene la atención a la diversidad**, lo hacen, en una gran mayoría, reconociendo que consiste en *potenciar el desarrollo máximo de las capacidades de todos y cada uno de los alumnos*. Cuando afirman **quiénes deben ser los responsables**, contundentemente dicen que *todos (profesores, tutores, departamento de orientación, profesores especialistas en Pedagogía Terapéutica o Logopedia) trabajando en equipo, cada uno desde su ámbito de actuación*.

Nos parece un indicador interesante de la madurez que demuestran nuestros profesores. Podían haber dicho que era competencia sólo de los especialistas o del Departamento de Orientación. Pero no; asumen su responsabilidad, reconociendo la necesidad de que se impliquen todos.

- En cuanto al **ámbito de la afectividad** (sentimientos, creencias o estados de ánimo), manifiestan una respuesta paradójica entre los sentimientos positivos y estados satisfactorios junto a un lamento generalizado manifestado, sobre todo, mediante la expresión libre. Probablemente, están evidenciando la distancia entre los deseos

(relativos a lo positivo) y la realidad (sentimientos de impotencia, frustración, angustia, etc.). Como contraste entre deseo y realidad, se puede observar la masiva afirmación de que *les gusta que los jóvenes, en un medio plural, aprendan a cooperar, así como a dar y pedir ayuda*; sin embargo cuando deben decidir que, *aunque sea más duro trabajar con alumnado heterogéneo, merece la pena el esfuerzo*, poco más del 40% afirma estar dispuesto. Pensamos que la realidad de los centros y su propio compromiso en este empeño, incide sobre el estado de opinión vinculado a aspectos de la vida afectiva.

- La opinión que expresan sobre los **alumnos con discapacidad integrados** en los centros de Secundaria, parece indicar un relativo desconocimiento de los mismos, ya que la mitad de la muestra engrosa el grupo de los indecisos o no contestan. Sin embargo, nos parece muy esperanzador ese casi 50 % que reconoce que *la convivencia con estos alumnos/as 'humaniza' a los demás estudiantes*.
- En cuanto a los **estudios diferenciales**, los grupos de profesores que manifiestan una percepción ligeramente más integradora / inclusiva de la diversidad, son los menores de 35 años, en contraste con los mayores de 50; los interinos, en contraste con los funcionarios; y los maestros en contraste con los profesores de Educación Secundaria.

3.2 VALORACIÓN DE LAS POSIBLES MEDIDAS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD

- Las **medidas organizativas** son las mejor valoradas por los profesores de nuestra muestra. Concretamente, las mejor consideradas son las siguientes: *los desdoblamientos de grupo en algunas áreas para refuerzo de quién lo necesite* y *la organización del trabajo docente en equipo para responder mejor a la diversidad* (más del 75 % les atribuyen bastante o mucha importancia).

Nuestros resultados coinciden con los del trabajo realizado por De Prada (2002b: 154). También ella encuentra que las medidas organizativas -y de ellas, *el establecimiento de grupos de apoyo para las materias instrumentales* -, son las mejor consideradas por los profesores de su muestra. Sin embargo hay una diferencia muy importante entre sus resultados y los nuestros. Y es que la segunda medida mejor considerada por sus profesores es *el establecimiento de grupos homogéneos por capacidades*. En nuestro estudio, valoran la

necesidad del concurso de todos, que puede adquirir formas organizativas distintas, pero que no reclaman la segregación del alumnado en grupos homogéneos.

- Le siguen, en la valoración, algunas **medidas curriculares de carácter específico**: *Programas de Garantía Social, Programas de Diversificación Curricular y Adaptaciones Curriculares Individualizadas* que, como se ve, también implican cambios organizativos específicos.
- Así mismo resulta muy bien valorada la *práctica de la orientación individualizada para todo el alumnado*. Resultados coherentes con el reconocimiento de la función de los departamentos de orientación, como se verá más adelante, que resulta muy bien considerado.
- De modo coherente, con los resultados obtenidos sobre el concepto de atención a la diversidad, observamos una tendencia a considerar mejor las **fórmulas que no requieren una fuerte segregación** para responder a la diversidad, ya que entre las medidas peor valoradas se encuentran la *repetición de curso* junto a los *grupos homogéneos*.
- Si profundizamos en el análisis de las **medidas comunes**, vemos que destacan las *Programaciones de Aula* como una de las mejor consideradas. Así mismo la **valoración en su propia práctica de una serie de criterios** que permiten la atención a la diversidad, desde la realización de su trabajo habitual, mediante la programación y el desarrollo cotidiano de las clases; entre los que más frecuentemente identifican (un 80 % o más), están los siguientes: que *las actividades de enseñanza-aprendizaje sean variadas*, que *las clases resulten apropiadas para todos* y el intento de *fomentar el estudio independiente o trabajo personal*. Resultados coherentes con lo que venimos afirmando acerca de una tendencia de opinión orientada más a la inclusión que a la segregación.
- También atribuyen a la **evaluación** unas funciones que facilitan la respuesta a la diversidad: Sirve, en su opinión, para *valorar el progreso individual*, para *conocer sus posibilidades* y para *preparar actividades de refuerzo y ampliación*. Funciones que se reconocen más en la línea de evaluar para conocer, comprender y ayudar, que para seleccionar y clasificar.
- Cuando se trata de averiguar **cómo se perciben a sí mismos** en relación a la diversidad y el contexto en el que desarrollan su trabajo,

es decir, se les pregunta por su **propia capacidad para atender la diversidad**, en la realidad de su trabajo, observamos también una muy interesante respuesta: Se reconocen con capacidad, pero con dos condiciones: el apoyo de la Administración y el trabajo coordinado con todos los profesionales implicados en la educación. En relación a sus intenciones, afirman que procuran atender no sólo al promedio sino también a los de niveles muy dispares.

EN RESUMEN: se aprecia una tendencia al **reconocimiento y la apreciación de todas las posibilidades que ofrecen las medidas comunes o de carácter preventivo** de atención a la diversidad. Percepción congruente con la interpretación de la diversidad, expuesta anteriormente. Estos resultados nos indican un pensamiento reflexivo por parte del profesorado orientado hacia la inclusión, en cuanto a que se plantea el tema de la diversidad aprovechando todas las oportunidades de atenderla, sin necesidad de recurrir como primera, y quizás única solución, a las medidas de carácter específico o extraordinario. Antes, al contrario, están pensando en agotar primero estas posibilidades. Por grupos, los profesores que parecen identificarse en mayor medida con estas posiciones son los menores de 35 años frente a los mayores de 50 años; los interinos frente a los funcionarios; los maestros frente a los profesores de Educación Secundaria y los de centros concertados frente a los públicos.

- Cuando se analiza **cómo perciben las medidas específicas** observamos las siguientes tendencias:
 - (a) Las **Adaptaciones Curriculares Individualizadas** (ACIs) son, globalmente, muy bien valoradas; sin embargo, se muestran muy críticos a la hora de referirse a las condiciones organizativas y oportunidades para su aplicación práctica. Una vez más ponen de manifiesto la discordancia entre una valoración, más bien de carácter teórico, y las posibilidades que reconocen de llevarlas a la práctica en su contexto habitual de trabajo.
 - (b) Los **Programas de Diversificación Curricular** (PDC), también resultan muy bien valorados en cuanto a la importancia que les atribuyen, y porque consideran que *favorecen la atención individualizada* y que son *muy útiles para atender la diversidad*. Sin embargo, piensan que *esperar a los 16 años para cursarlos es demasiado tarde*.

3.3 DIFICULTADES EN LA RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD

- Las dificultades que, de modo más generalizado, manifiestan los profesores, representan problemas cuya **solución no depende de ellos**; se trata de dificultades contextuales, consecuencia de las decisiones de otros (Administración y familias, sobre todo). Concretamente, las que exponen con mayor frecuencia (pasando del 80 % y del 70 %) son las siguientes: *Grupos-aula con muchos alumnos problemáticos, excesivo número de alumnos por aula, ausencia de colaboración por parte de las familias y falta de apoyo por parte de la Administración.*

Aquellos problemas que requieren, para su solución, la implicación del centro y de los propios profesores, son reconocidos por un número, aunque elevado, sustancialmente menor que en los casos anteriores: es el caso de la *ausencia de un ambiente o clima de centro favorable a la respuesta educativa adaptada a las diferencias.*

Parece como si cargaran más las tintas en la atribución de dificultades o problemas a instancias exteriores a ellos mismos, de los que, en consecuencia, no se sienten responsables. La respuesta libre ratifica sobradamente estos resultados.

- Las dificultades que manifiestan en relación a ciertos **perfiles de alumnos** se polarizan, como era de esperar, en torno a los que presentan *graves problemas de conducta* y los que *están en clase por obligación* (a más del 70 % de profesores les ocasiona bastante o mucha dificultad). En esta especie de *ranking* de dificultades, siguen a considerable distancia *los que desconocen nuestro idioma* (47,3 %) y los que tienen *deficiencia mental* (45,2 %).
- Analizando las respuestas **por grupos de profesores**, destacan los de **centros públicos** que tienen una percepción más generalizada de las dificultades. Los problemas señalados más frecuentemente son los siguientes: *ausencia de un ambiente favorable a la diversidad, demasiados problemas de disciplina, grupos-aula con muchos alumnos problemáticos, ausencia de coordinación del trabajo docente y muchos grupos a los que impartir docencia.* Estos profesores, también manifiestan más dificultades que sus colegas de la privada, en relación

a ciertos perfiles de alumnos: que *desconocen idioma, con deficiencia visual*, etc. Es posible que la pública tenga más alumnos de este tipo.

3.4 VALORACIÓN DE LOS APOYOS RECIBIDOS PARA AFRONTAR LOS PROBLEMAS DERIVADOS DE LA DIVERSIDAD

- La valoración que efectúan de los **apoyos recibidos** en sus responsabilidades de atender a la diversidad es más bien escasa. El que más reconocen es el que procede de *algún compañero de modo más o menos informal*. (46,6 %); valoración parecida les merece el de los *tutores y el del Departamento de Orientación*. Este último es el mejor valorado de todos los órganos de carácter institucional. Así mismo, consideramos que constituye un motivo de reflexión el escasísimo valor concedido a la *Administración y la Inspección*, así como a la *Universidad* (4,2 % y 1,4 %, respectivamente).
- Cuando se considera la importancia del **departamento de orientación**, en el campo de la atención a la diversidad, resulta muy bien valorado. No obstante, los profesores destacan las competencias más vinculadas con las necesidades educativas especiales: *evaluación psicopedagógica...; prevención, detección y tratamiento de problemas; organización de la respuesta a la diversidad*, que con el asesoramiento de los profesores para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la totalidad del alumnado. Parece que siguen considerando a este departamento más relacionado con aspectos específicos de atención a la diversidad que con los generales.

3.5 VALORACIÓN DE LA FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA DIVERSIDAD Y NECESIDADES QUE MANIFIESTAN

- Un elevado porcentaje de profesores (65,3 %) considera nula o mala la formación recibida durante la carrera. Se observa la tendencia a valorar algo mejor la formación permanente que la inicial; así mismo, la valoración de los Maestros, aún siendo mala, es ligeramente mejor que la de los Profesores de FP y la de los Profesores de Educación Secundaria. También se confirman estos datos en la visión sintética

final, cuando un 57,8 % de profesores no se reconoce bien preparado para atender a la diversidad.

- En cuanto a las **necesidades** que manifiestan, en torno al 60 % o más reclaman formación en: *estrategias de enseñanza-aprendizaje para adaptar la enseñanza común a las diferencias individuales* y *Adaptaciones Curriculares para superdotados y para los que tienen graves dificultades*. El resto de necesidades, también son ampliamente manifestadas, ya que entre un 50 y un 40 % de profesores las exponen.

Nos parece muy interesante (y concordante con los datos anteriores) la demanda, en primer lugar, de una formación para ofrecer una respuesta individualizada desde el marco educativo común. Indica, en nuestra opinión, su posición más cercana a una postura de inclusión que a otra de exclusión. Y ello tampoco es obstáculo para que sean conscientes de las necesidades específicas y tratamiento extraordinario que requieren los superdotados y los de graves dificultades. Mediante la respuesta libre piden, sobre todo, formación para saber tratar a los alumnos conflictivos y a los carentes de todo interés por estudiar; en coherencia con estas inquietudes, también reclaman formación psicológica para preservar su equilibrio y salud mental.

3.6 VALORACIÓN GLOBAL

Cabe mencionar, como resultado más destacado, aunque no inesperado, la *insuficiente dotación de medios y recursos*, así como la *inadecuación de la normativa de la Administración*.

Sin embargo, nos parece **muy esperanzador** que, a pesar de haber dibujado un panorama bastante sombrío (en la formación, en las dificultades, en la falta de apoyo, etc.), haya un 40,3 % de profesores que reconocen que *el profesorado, en general, tiene buena disposición para afrontar los problemas que acarrea la diversidad*. Resultado que relacionamos, por su coherencia, con ese 44,2 % que afirma que, *en general, los problemas originados por la diversidad tienen solución*. Sería interesante descubrir qué ha llevado a esos profesores a opinar de ese modo. Y más, todavía, ampliar esa cantidad y lograr, poco a poco, avances en la respuesta educativa de calidad para todos y cada uno.

Con este estudio nos hemos aproximado, pensamos que con rigor, al conocimiento de la percepción por parte del profesorado de ESO de los valores que encierra la atención a la diversidad del alumnado y las dificultades de índole muy diversa que entraña su puesta en práctica. El trabajo ofrece una visión amplia y variada del tema de carácter descriptivo y se ciñe a una población concreta, la que ejerce sus funciones en la Comunidad Autónoma de La Rioja con sus características propias. Y lo hemos hecho con un afán de servicio a esta Comunidad bien conocida y querida de la que formamos parte. No era otro nuestro objetivo y creemos haberlo cumplido.

Las tendencias puestas de manifiesto en las respuestas a las cuestiones suscitadas ofrece un material de indudable interés para la reflexión y la búsqueda activa de soluciones que tengan a la realidad como punto de partida. Esta reflexión es válida no sólo para los centros docentes sino también para la administración autonómica con responsabilidades plenas en la educación.

Pero este trabajo no se agota en los resultados obtenidos, sino que constituye, a nuestro juicio, un campo abierto a otras posibles investigaciones de gran valor en la práctica entre las que nos atrevemos a sugerir las siguientes:

- La repetición periódica de este trabajo en la propia Comunidad Autónoma, que nos permita analizar la evolución de los problemas y soluciones y valorar así el resultado de las reformas educativas llevadas a cabo con referencia a este complejo tema.
- La realización del mismo estudio en otras Comunidades Autónomas que permita comparar los resultados y analizar la eficacia de los distintos modos de afrontar la respuesta a la diversidad, para aprovechar las mejores experiencias en un momento de reforma y renovación como el que estamos viviendo.

- Plantear esta misma problemática desde otras perspectivas, no sólo desde el punto de vista del profesorado; por ejemplo, Inspección, Dirección de Centros, familias, etc. Cada caso con entidad propia y que permite además realizar estudios comparativos y conocer otros puntos de vista.
- Profundizar en temas monográficos derivados de esta investigación que se han manifestado más relevantes. Entre otros cabe mencionar los siguientes:
 - 3 Actitudes, habilidades y comportamientos docentes encaminados a prevenir o afrontar las situaciones conflictivas provocadas por alumnos con problemas de comportamiento.
 - 3 Creación de contextos adecuados para la educación de los alumnos procedentes de diferentes países o pertenecientes a minorías étnicas.
 - 3 Motivación de aquellos alumnos desinteresados por el estudio y el esfuerzo que representa.
 - 3 Competencias docentes que permitan el trabajo de todos los alumnos del aula en grupos heterogéneos.
- Profundizar en el tema de la formación de los profesores, analizado en este estudio de modo general, se revela como especialmente importante. Con relación al mismo caben varias líneas de investigación:
 - 3 Análisis de la formación específica recibida durante los estudios para responder al problema de la diversidad. Este estudio puede abarcar la formación de los estudios de licenciatura, mediante un análisis de contenido de los programas de las asignaturas correspondientes de formación psicopedagógica o de otra naturaleza. En esta misma línea, también el CAP o CCP podría ser objeto de estudio.
 - 3 Análisis de la formación del profesorado en ejercicio. De este modo, se podría profundizar en las necesidades que ellos ya han apuntado en nuestro estudio. De igual modo, cabe la evaluación de los planes de formación continua que se están llevando a cabo. Se podría analizar la calidad de esa formación de los mismos y el nivel de implicación de los propios profesores en el compromiso de su formación continua.

- 3 En ambos casos, se puede estudiar el papel desempeñado por la Universidad: como institución comprometida en la formación inicial y permanente de los docentes. Al mismo tiempo, cabe analizar el compromiso de la Universidad para apoyar y orientar al profesorado en ejercicio.
- Otro tema que suscita interés es el de los apoyos necesarios para desarrollar la respuesta educativa a la diversidad. Estudio de medidas organizativas, metodológicas, apoyo de recursos de variada naturaleza (informáticos, didácticos, etc.) que permitan abordar más eficazmente la educación en contextos diversos. Otros apoyos que se revelan como objeto de una atención especial son los que se refieren al papel de los centros de apoyo al profesorado y del personal especializado. El departamento de orientación muy bien valorado en general, podría ser objeto de estudio, ya que se reconocen dificultades para afrontar las funciones relativas a la atención a la diversidad.
 - Utilizar técnicas estadísticas más complejas para avanzar en el camino de la comprensión y de la explicación.

Hasta aquí, una breve muestra de algunas líneas de investigación que el desarrollo de nuestro trabajo ha sugerido. Evidentemente, es un campo abierto a muchas posibilidades y de gran valor práctico porque se reconoce que son muchas las necesidades para poder caminar en el sentido de la educación inclusiva.

- AAVV (1992). Las necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria. *Siglo Cero*, 142, pp 12-16
- AAVV (1993). La atención a la diversidad de la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 12, pp 45-69
- AAVV (1994). *Diversificación en la ESO. Programas de Diversificación*. Madrid: Narcea
- AAVV (1995). Monográfico: Educación Secundaria Obligatoria. *Cuadernos de Pedagogía*., 238
- AAVV (1995). Monográfico: Diversidad. *Aula de Innovación Educativa*., 35
- AAVV (1997). Monográfico: Hacia una educación multicultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 264
- AAVV (1998). Monográfico: Integración. *Cuadernos de Pedagogía*, 269
- AAVV (1998). Comunidades de aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información. *Aula de Innovación Educativa*, 72, pp 49-51
- AAVV (1998). La Educación Secundaria a examen. *Cuadernos de Pedagogía*, 272
- AAVV (1999). Diversidad y Educación Secundaria. *Revista de Educación Especial*, 26. Archidona: Aljibe
- AAVV (2002). Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327. MECD
- ABALO, V. y BASTIDA (1994). *Adaptaciones Curriculares. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española

- AEDS y UNIVERSIDAD DE SANTIAGO (2002). *VII Congreso Internacional: Exigencias de la diversidad*. Libro de Actas. Santiago de Compostela, 1, 2 y 3 de Abril de 2002.
- AGELET, J., BASSEDAS, E. y COMADEVALL, M. (1997). Algunos modelos organizativos, facilitadores del tratamiento de la diversidad, y alternativos a los agrupamientos flexibles. *Aula de Innovación Educativa*, 61, pp 46-50
- AGUADO, M. T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), pp (247-271)
- AGUADO, M. T. (Respons.), GIL PASCUAL, J. A., JIMÉNEZ FRÍAS, R. A. y SACRISTÁN LUCAS, A. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE
- AGUADO, T. (2000). Diversidad, igualdad, cultura escolar: significado e implicaciones prácticas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 11 (20) pp 187-198
- AGUILAR, L. A. (2000). *De la Integración a la Inclusividad. La atención a la diversidad: Pilar básico en la Escuela del Siglo XXI*. Buenos Aires: Espacio Editorial
- AGUILERA, M. J.; ALVAREZ, K.; BABIO, M.; COLL, C.; ECHEITA, G.; GALAN, M.; MARCHESI, A.; MARTIN, E. y MARTINEZ-ARIAS, R. (1990). *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. Madrid: CIDE / MEC
- AIDIPE (Comp.) (1995). *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia: AIDIPE
- AINSCOW, M. (Ed) (1991). *Effective Schools for All*. London: David Fulton Publishers
- AINSCOW, M., ECHEITA, G. y DUK, C. (1994). Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la UNESCO para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 31, pp 70-77
- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M. (1994). *Creating the Conditions for School Improvement*. London: Fulton
- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades Especiales en el Aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO - Narcea

- AINSCOW, M. and BROWN, D. (1999). *Guidance on Improving Teaching*. Lewisham: LEA.
- AINSCOW, M. (2000). The next step for special education. *British J. Special Education*, 27, pp 76-80
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea
- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea
- AINSCOW, M., BERESFORD, J., HARRIS, A., HOPKINS, D. y WEST, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea
- AINSCOW, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, pp 69-82.
- AIRASIAN, P.W. y GULLICKSON, A.R. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao. Mensajero
- ALBERICIO, J. J. (1991). *Educación en la diversidad*. Madrid: Bruño
- ALEMANY, I., HERRERA, L. y MESA, M. C. (1999). Actitudes hacia la Integración Escolar en la Formación Inicial del Maestro. En GRUPO DE INVESTIGACIÓN HUM 181 DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. *Seminario Internacional sobre Políticas Contemporáneas de Atención a la Diversidad: Repensar la Educación (Especial) en el Tercer Milenio*. Libro de Actas. Málaga: Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades de Córdoba y Málaga, pp 315-327
- ALMAZÁN, L., CAMPO, J. M., GARCÍA MINO, F., PÉREZ FERRA, M. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (1997). Diez años de integración: análisis y evaluación del proceso de integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales en la provincia de Jaén. En TORRES GONZÁLEZ, J. A. (Coord.), ROMÁN, M. y RUEDA, E. *La innovación de la Educación Especial. Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaén: Universidad de Jaén, pp 411-430
- ALONSO TAPIA, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis
- ALONSO TAPIA, J. y CATURLA, E. (1996). *La motivación en el aula*. Madrid: PPC

- ALONSO TAPIA, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y estrategias*. Barcelona: EDEBÉ
- ALSINET, J. y MUÑOZ, E. (1988). Curriculum flexible y diversidad de alumnos. *Cuadernos de Pedagogía*, 157, pp 68-71
- ÁLVAREZ, M. (1994). El Modelo Organizativo y Funcional de la Orientación en el MEC.V *Jornades sobre Orientació Psicopedagògica i Atenció a la Diversitat*. Barcelona. Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional (ACOEP), pp 126-140
- ÁLVAREZ, M. y BISQUERRA, R. (Coord.) (1996). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Praxis
- ÁLVAREZ, L. y SOLER, E. (1997). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS
- ÁLVAREZ, L. y otros (1998). *Un proyecto de centro para atender a la diversidad*. Madrid: SM
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1999). Orientación y Atención a la Diversidad. *Bordón* 51 (4), pp 479-496
- ÁLVAREZ ROJO, V., RODRIGUEZ, A., GARCÍA, E., GIL, J., LÓPEZ, I., ROMERO, S. PADILLA, M. T., GARCÍA, J. y CORREA, J. (2002). La atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria: Estudio descriptivo en la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (1), pp 225-245
- ÁLVAREZ TERUEL, J. D. (1999). *La atención a la diversidad en la ESO. Papel del Departamento de Orientación y el Orientador Escolar. Análisis de la situación en la provincia de Alicante*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia
- ANGULO, F. (1993). ¿Qué profesorado queremos formar?. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp 39
- APPLE, M. W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal
- APPLE, M. W. y BEANE, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata
- ARANGUREN (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Anaya
- ARGIMÓN PALLAS, J. M. y JIMÉNEZ VILLA, J. (1999). *Métodos de investigación clínica y epidemiológica*. Madrid: Harcourt
- ARIAS, A. y FERNÁNDEZ RAMIREZ, B. (1998). La encuesta como técnica de investigación social. En ROJAS, A., FERNÁNDEZ PRADOS, J. S. y

- PÉREZ MELÉNDEZ, C. (Editores). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis, pp 31-49.
- ARMENGOL, F., DOMENECH, A. y MASIP, M. (1993). Un proyecto global. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, pp 2-7
- ARMSTRONG, F., ARMSTRONG, D. y BARTON, L. (2000). *Inclusive education. Policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers
- ARNAIZ, P. y PRIETO, M. D. (1987). La evaluación dinámica como alternativa a la evaluación psicométrica en Educación Especial. *Revista de Educación Especial*, Número 0
- ARNAIZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), pp 25-34
- ARNAIZ, P. y LOZANO, J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad*. Madrid: CCS
- ARNAIZ, P. y DE HARO, R. (Eds.) (1997). *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Actas de la XXII Reunión Científica Anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES) (Murcia, Noviembre de 1995) Murcia: Universidad de Murcia
- ARNAIZ, P. y DE HARO, R. (1999a). Escuelas inclusivas y diversidad. En GRUPO DE INVESTIGACIÓN HUM 181 DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. *Seminario Internacional sobre Políticas Contemporáneas de Atención a la Diversidad: Repensar la Educación (Especial) en el Tercer Milenio*. Libro de Actas. Málaga: Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades de Córdoba y Málaga, pp 173-183
- ARNAIZ, P. y DE HARO, R. (1999b). Educación democrática e intercultural en una sociedad plural. En GRUPO DE INVESTIGACIÓN HUM 181 DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. *Seminario Internacional sobre Políticas Contemporáneas de Atención a la Diversidad: Repensar la Educación (Especial) en el Tercer Milenio*. Libro de Actas. Málaga: Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades de Córdoba y Málaga, pp 185-197
- ARNAIZ, P., CASTEJÓN, J. L., GARRIDO, C. F. y ROJO, A. (1999-2000). Evaluación del cambio de actitud del profesorado tras su participación en un programa de atención a la diversidad. *Revista Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica* (17-18), pp 309-324
- ARNAIZ, P. y DE HARO, R. (2001). Análisis de la realidad educativa desde una perspectiva intercultural. En BUENO, J. J., NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A.

- (Eds). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp 271-283
- ARNAIZ, P., CASTEJÓN, J. L., GARRIDO, C. F. y ROJO, A. (2001). Evaluación del Proyecto UNESCO en la región de Murcia: Necesidades educativas especiales en el aula. *XXI, Revista de Educación*, 3, pp 65-80
- ARNAU, J. (1978). *Psicología Experimental. Un enfoque metodológico*. México: Trillas.
- ARNAU, J., ANGUERA, M. T. y GÓMEZ BENITO, J. (1990). *Metodología de la investigación en Ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad de Murcia
- ARROYO, A., CASTELO, A., PUEYO, M. C. (1994). *El Departamento de Orientación: Atención a la Diversidad. 1. Guía Teórica . 2 Guía Práctica. Materiales de Apoyo*. Madrid: Narcea/MEC.
- AULA PAIDEIA (1994). El milagro de la comprensividad. *Cuadernos de Pedagogía*, 230, pp 56-57
- BALBÁS, M.J. (1995). Un instrumento para evaluar las necesidades formativas de los profesores ante la integración. *Revista de Educación Especial*, 20
- BANKS, J. A. (1996). Multicultural Education: Historical Development, dimensions and practice. En BANKS, J. A. and MCGEE BANKS, Ch. A. (Eds). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: McMillan Pub., pp 3-23
- BANKS, J. A. and MCGEE BANKS, Ch. A. (Eds) (1996). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: McMillan Pub
- BARROSO, E. (1991) *Respuesta educativa ante la diversidad*. Salamanca: Amarú
- BARTOLOMÉ, M. (1992). Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación multicultural. *X Congreso Nacional de Pedagogía. Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida, II*. Salamanca: Diputación Provincial, pp 647-674
- BARTOLOMÉ, M. (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria*. CIDE (inédito)
- BARTOLOMÉ, M. (1995). La escuela multicultural: del diagnóstico a una propuesta de cambio. *Revista de Educación*, 307, pp 75-125

- BARTOLOMÉ, M. (2000). De la educación multicultural a la construcción de la ciudadanía. En CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. *Seminario sobre "La atención a la diversidad. La escuela intercultural"*. Madrid: MEC, pp 109-129
- BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F., ESPÍN, J. V., MARÍN, M. A., DEL RINCÓN, D. y RODRÍGUEZ LAJO, M. (1994). Modelos de investigación en la intervención educativa diferencial. *Revista de Investigación Educativa*, 23, pp 15-92
- BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F., ESPÍN, J. V., MARÍN, M. A. y RODRÍGUEZ, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17, (2), pp 277-319
- BARTON, L. y otros (1998). *Disability and the Necessity for a Sociopolitical Perspective*. Washington: National Institute on Disability and Rehabilitation Research.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid: Morata
- BAUMGARTNER, R. M. and HEBERLEIN, T. A. (1984). Recent Research on Mailed Questionnaire Response Rates. In LOCKHART, D. C. (Ed.). *Making Effective Use of Mailed Questionnaires*. San Francisco: Jossey-Bass, pp 65-76
- BELMONTE, M. (1998). *Atención a la diversidad: diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas*. Bilbao: Mensajero
- BELTRÁN, R. (1995). Adaptaciones y diversificaciones curriculares: análisis de las medidas establecidas por la Administración. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona: Aljibe, pp 115-136
- BERNSTEIN, B. (1999). Una crítica de la "educación compensatoria". En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.) y SÁNCHEZ, J. M. *Sociología de la educación*. Madrid: Ariel, pp 457-467
- BETANCUR, B. (1997). Palabras introductorias a "La educación, entre la globalización, los estados-nación y las identidades culturales". En *APRENDER PARA EL FUTURO. Desafíos y oportunidades*. Madrid: Fundación Santillana
- BISQUERRA, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC

- BISQUERRA, R. (1994). L'Atenció a la diversitat com a área de l'orientació psicopedagógica. *V Jornades sobre Orientació Psicopedagógica i Atenció a la Diversitat*. Barcelona. Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional (ACOEP), pp 29-40
- BLANCO, M. R. (1993). La respuesta a la diversidad y las intenciones educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 10, pp 43-46
- BLANCO, M. R. y otros (1996). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, MEC
- BLANCO, N. (1995). La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática. En FERNÁNDEZ SIERRA, A. J. (Coord.) *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*. Archidona: Aljibe, pp 17-65
- BLANCHARD, M. y MUZÁS, M. D. (1995). *Diseño de Diversificación Curricular en Secundaria*. Madrid: Narcea
- BLANCHARD, M. y MUZÁS, M. D. (1997). *Plan de Acción Tutorial en la ESO. Elaboración, desarrollo y materiales*. Madrid: Narcea
- BOLEA, E. y MIRÁS, M. (1994). Intenciones educativas. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, pp 32-38
- BONALS, J. (1996). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó
- BOOTH, T. (1987). Integrating Special Education. In BOOTH, T. & POTTS, P. (Eds.). *Integrating Special Education*. Oxford: Basil Blackwell
- BOOTH, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue?. En CLARK, C; DYSON, A. and MILLWARD, A. (eds.). *Theorising Special Education*. London: Routledge, pp 79-89
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (Eds.) (1998). *From them to us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
- BORDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia
- BORROY, A. A. y MARCO, M. J. (1998). La atención a la diversidad, desde las tutorías en Educación Secundaria Obligatoria. *Acción Educativa*, 98, pp 23-29

- BOUCHET, H. (1959). *La individualidad del niño en la educación*. Buenos Aires: Kapelusz
- BOWEN, J. (1992). *Historia de la Educación Occidental. La Civilización de Europa*. Barcelona: Herder. Tomo segundo.
- BOWEN, J. (1992). *Historia de la Educación Occidental. El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo*. Barcelona: Herder. Tomo tercero.
- BROWN, L. (1989). *Criterios de funcionalidad*. Barcelona: Milán/Fundació Catalana Síndrome de Down
- BUENDÍA, L., COLÁS, P. Y HERNÁNDEZ PINA, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía..* Madrid: McGraw-Hill
- BUENO, J. J., NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Eds) (2001). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidade da Coruña
- BUGEDA, J. (1974). *Manual de técnicas de investigación social*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos
- BULLOUGH, R. V. (1987). Accomodation and Tension: Teachers, Teacher Role and The Culture of Teaching. En SMYTH, J. (Ed.). *Educating Teachers. Changing The Nature of Pedagogical Knowledge*. Londres: The Falmer Press, pp 83-94
- CABRERIZO, J. (1998). *La atención a la diversidad y el Consejo Orientador en la Reforma*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá
- CACHINERO, A. (1989): Entrenamiento de estrategias cognitivas en sujetos con retraso mental. *Siglo Cero* , 122, pp 12-34
- CALLEJO DE LA VEGA, M. L. (1996). *Diseño y experimentación de un programa de apoyo para alumnos/as en contextos de marginación sociocultural*. CIDE (inédito)
- CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (1982). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu
- CAMPIONE, J.C.; BROWN, A.L. y FERRARA, R.A. (1987). Retraso mental e inteligencia. En STERNBERG, R.J. *Inteligencia humana* , II. Barcelona: Paidós, pp 599-743
- CAMPS, V. (2002). Valores para la calidad: equidad, responsabilidad y convivencia. En FUHEM. *Informe educativo 2002. La calidad del Sistema educativo*. Madrid: Santillana, pp 327-342

- CANGA, A. I. y PASCUAL, M. A. (1998). Resultados en torno a la implementación de los Programas de Diversificación Curricular en la Educación Secundaria. En PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.), PASCUAL SEVILLANO, A. y ÁLVAREZ GARCÍA, M. C. *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Vol II. Oviedo: Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación, pp 687-705
- CAÑELLAS, A. (2002). Atención a la diversidad en www.orientared.com Centro de recursos para la orientación en la Red. *Comunicación y Pedagogía*, pp 79-81
- CARBALLO, R. (1996). Evaluación de programas de intervención tutorial. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 7, nº 1, pp 97-118
- CARDONA, C. (1994). Atención a la diversidad: estrategias organizativo-didácticas. *Curriculum*. La Laguna, 8-9, pp 79-94
- CARDONA, C. (1995). *Educación en la diversidad: Evaluación y perspectivas*. Valencia: Institut de Cultura Juan Gil Albert
- CARLSON, J. S. (1989). Avances en la investigación sobre la inteligencia: El enfoque de la dinámica. *Siglo Cero*, 126, pp 12-20
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca
- CARR, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes
- CARREÑO, M. (ED.) y COLMENAR, C., EGIDO, I. y SANZ, F. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Síntesis
- CARRERAS, F. y GRANATA, M. L. (2001). Investigar la diversidad etnográficamente. En BUENO, J. J., NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Eds). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp 597-605
- CARRIÓN, J. J., ÁLVAREZ, J. y SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2000). La acción orientadora en el área de necesidades educativas especiales: un estado de opinión. En MIÑAMBRES, A. y JOVÉ, G. (Coord.). *La atención a las Necesidades Educativas Especiales: de la Educación Infantil a la Universidad. (Actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial)*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida y Fundació Vall, pp 407-413

- CASANOVA, M. A. (1999a). Educación para una sociedad plural. En *Organización y Gestión Educativa*, 2, pp 3-7
- CASANOVA, M. A. (1999b). La atención a la diversidad en el sistema educativo actual. En *La educación ante el siglo XXI. Actas del Congreso de Educación en La Rioja (28 de febrero - 7 de marzo de 1998)*. Logroño: Gobierno de La Rioja, pp 61-71
- CASANOVA, M. A. (2002). La atención a la diversidad y la calidad educativa. *EduPsikhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1, (2), pp 203-224
- CASTELLANO, F. (1995). *La orientación educativa en la Universidad de Granada. Evaluación de las necesidades*. Granada: Servicio de Publicaciones: Universidad de Granada
- CASTIELLO, J. M. y FERNÁNDEZ, S. (1992). La Orientación de alumnos con necesidades educativas especiales: preferencias de modelos de intervención. *Bordón*, 44 (3), pp 275-282
- CASTILLO, S. (1989). *Orientación Educativa. Evaluación Educativa. Evaluación de la eficacia del Consejo Orientador*. Madrid: Cincel
- CASTILLO, S. (1998). *La Acción Tutorial en los Centros educativos. Formación y práctica*. Madrid: UNED
- CATALÁN, A. (1997). Cambios y resistencias al cambio en la Educación Secundaria. En *Signos. Teoría y práctica de la Educación*, 22, 44-55
- CEA D'ANCONA, M. A. (2002). *Análisis multivariable. Teoría y Práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis
- CELORRIO, R. (1995). Propuesta de Criterios y Procedimientos para la Atención a la Diversidad en el Proyecto Curricular de Centro. *Revista Comunitat Educativa*, Junio, Madrid: ICCE, pp 12-18
- CERMEÑO, F., GARCÍA NIETO, N. y SANDOVAL, F. (2002). *Tutoría. 1º ESO*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación y Santillana.
- CERMEÑO, F., GARCÍA NIETO, N. y SANDOVAL, F. (2002). *Tutoría. Guía y recursos. 1º ESO* Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación y Santillana.
- CERMEÑO, F., GARCÍA NIETO, N. y SANDOVAL, F. (2002). *Tutoría. 3º ESO*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación y Santillana.
- CERMEÑO, F., GARCÍA NIETO, N. y SANDOVAL, F. (2002). *Tutoría. Guía y recursos. 3º ESO* Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación y Santillana.

- CERMEÑO, F., GARCÍA NIETO, N. y SANDOVAL, F. (En prensa) *Tutoría: guía y recursos. 2º ESO* Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación y Santillana.
- CERMEÑO, F., GARCÍA NIETO, N. y SANDOVAL, F. (En prensa) *Tutoría: guía y recursos. 4º ESO* Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación y Santillana.
- CICERON, M. T. *De officiis*, I. Traducción de Francisco Samaranch (1976). *De los oficios*. Sanjuan: Universidad de Puerto Rico
- CLARK, C., DYSON, A., MILLWARD, A., ROBSON, S. (1999). Inclusive education and schools as organizations. *International Journal of Inclusive Education*, 3 (1), pp 37-51
- CLEMENTE, M.(Ed) (1992). *Psicología Social: métodos y técnicas*. Madrid: Eudema Universidad
- CLOUGH, P. y BARTON, L. (Eds.) (1995). *Making difficulties: research and the construction of special educational needs*. Londres: Paul Chapman Publishing
- COHEN, R.J. y SWERDLIK, M.E. (1999). *Psychological Testing and Assessment: An Introduction to Tests and Measurement* (4th edition) Mountain View, CA: Mayfield
- COLEMAN, J.S., CAMPBELL, E. G., HOBSON, C. J., McPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, F. D. y YORK, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C.: US Government Printing Office
- COLL, C., MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I. y ZABALA, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- COLL, C y MARTÍN, E. (1994). Aprendiendo de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, pp 8-15. (Monográfico: Proyectos Curriculares).
- COLL, C. (Coord.), ESSOMBA, M. A., FERNÁNDEZ, M. y MASIP, M. (2002). *Conferència Nacional d'Educació. Secció III. Atenció a la Diversitat. Memòria Tècnica Final. Conclusions i Propostes*. Barcelona, maig 2002 (Acceso Internet: <http://www.gencat.es/cne>)
- COLL, C. (2002). La atención a la diversidad en el Proyecto de Ley de calidad o la consagración del "orden natural de las cosas". *Aula de Innovación Educativa*, 115, pp 73-79

- COMENIO, J. A. (1922). *Didáctica Magna*. Madrid: Reus (Versión española de S. López Peces)
- CORDOBA, M. y MOYA MAYA, A. (Coord.) (2001). *Atención a la Diversidad. Monográfico. XXI. Revista de Educación..* Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva
- CORMAN, L. y GOTTLIEB, J. (1987). La integración de niños mentalmente retrasados: Una revisión de la investigación. *Revista de Educación*, Número extraordinario sobre Integración, pp 75-102
- CREESE, A., DANIELS, H. and NORWICH, B. (1997). *Theacher Support Teams in Primary and Secondary Schools*. London: David Fulton Publ.
- DANIELS, H. and GARTNER, P. (1999). *Inclusive Education*. London: Kogan Page
- DANIELS, H. and NORWICH, B. (1992). *Teacher support teams: an interim evaluation report*. London: Institute of Education, London University
- DARDER, P. y GAIRÍN, J. (1994). La perspectiva organizativa en el tratamiento de la diversidad. En GAIRÍN, J. y DARDER, P. *Organización y Gestión de Centros Educativos*, Vol. I. Barcelona: Praxis, pp 227-285
- DAS, J. P.(1990). Inteligencia e integración de la información: Procesos simultáneos y sucesivos *Siglo Cero* , 128, pp 12-45
- DAS, J. P., KAR, B. C. y PARRILA, R. K. (1999). *Planificación cognitiva. Bases psicológicas de la conducta inteligente*. Barcelona: Paidós
- DE LA FUENTE, R. (2000). La atención a la diversidad en Secundaria. Una asignatura pendiente. En MIÑAMBRES, A. y JOVÉ, G. (Coord.). *La atención a las Necesidades Educativas Especiales: de la Educación Infantil a la Universidad. (Actas de las XVII Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial)*. Lleida: Ediciones de la Universitat de Lleida y Fundació Vall, pp 451-458
- DE LA ORDEN, A. (1988). Conceptualización de la Pedagogía Diferencial. *Bordón*, 40 (4), pp 543-551
- DE LA ORDEN, A., OLIVEROS, L., MAFOKOZI, J. y GONZÁLEZ, C. (2001). Modelos de investigación del bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1), pp 159-178
- DEL AMO, F. y SOLANO, B. S. y otros (2000). Atención a las diferencias individuales: alumnos con necesidades educativas especiales; alumnos en desventaja social (Minorías étnicas y pobreza); tratamiento de las

- diferencias de capacidades, aptitudes, expectativas e intereses. Mesa Redonda con Presidenta y Secretaria citadas. En MEC. *La Educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*. Madrid: MEC, pp 143-159
- DEL ARCO, M. J, MARTÍNEZ, J. A. e IGLESIAS, S. (2000). Problemas y perspectivas de la reforma educativa española. En MARCHESI, A. y HERNÁNDEZ GIL, C. (Coords.). *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación por la Modernización de España, pp, 115-131
- DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de los Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid: MEC / CIDE
- DEL CASTILLO, P. (2000). El futuro inmediato. En FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO. *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana, pp 293-305
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO
- DE MIGUEL, A. (1997). *El manual del perfecto sociólogo*. Madrid: Espasa
- DE MIGUEL, M. (1986). Líneas de investigación en Educación Especial. En MOLINA, S. (Dir.) *Enciclopedia temática de Educación Especial (Vol. I)*. Madrid: CEPE, pp 62-85
- DE PRADA, M. D. (2002a). Los itinerarios como medida de atención a la diversidad en la ESO. *Boletín del Ilustre Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras*. nº 135. Mayo 2002, pp 9-12
- DE PRADA, M. D. (2002b). *La Atención a la Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Marco organizativo, curricular y metodológico: estudio comparativo a nivel europeo, autonómico y local*. Madrid: MEC
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1991). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación intercultural en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE (inédito)
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1995). *Educación Multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (Directora); GIL, J. A.; JIMÉNEZ, R.; SACRISTÁN, A. y COLABORADORAS (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en

- contextos escolares multiculturales. En CIDE. *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998*. Madrid: CIDE, pp 15-32
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1973). *Problemática académica del universitario madrileño*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense y CSIC
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1986). Cuestionarios. En *Diccionario de Orientación y Educación Especial*. Madrid: Anaya
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1988). Orientación educativa y equipos de apoyo a la escuela. *Comunidad Educativa*, 163
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1989). *La Orientación Universitaria ante la problemática académica y profesional del estudiante*. Madrid: Narcea
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1993). Bases científicas de la Orientación Educativa. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, vol. IV, nº 5, pp 45-66
- DÍAZ ALLUÉ, M. T., CARBALLO, R., FERNÁNDEZ DÍAZ, M. J. y GARCÍA NIETO, N. (1997). Orientación en Educación Secundaria. Situación actual y prospectiva. *Revista Investigación Educativa*, 15 (2), pp 9-83
- DÍAZ ALLUÉ, M. T. (1999). Orientación educativa y atención a la diversidad del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Bordón*, 51, (1), pp 115-124
- DÍAZ, M. E. (2002). Las diferencias ante la atención a la diversidad del profesor generalista y el especialista. *Revista de Educación Especial*, 32, pp 55-79
- DÍEZ HOCHTLEINER, R. (1998). *Aprender para el futuro. La Educación Secundaria, pivote del sistema educativo* (Documento básico de trabajo). Madrid: Fundación Santillana, pp 9-27 y 37-39.
- DILLMAN, D. A. (1978). *Mail and the telephone surveys: The total desing method*. New York: John Wiley
- DILLMAN, D. A. (1983). Mail and other Self-Administered Questionnaires. In ROSSI, P. H., WRIGHT, J. D. and ANDERSON, A. B. (Eds.). *Handbook of Survey Research*. New York: Academic Press, pp 359-377
- DOLZ, M. D. y MOLTÓ, P. (1993). Vías y medidas de atención a la diversidad en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 12, pp 58-63
- DOMÈNECH, J. (1997). Algunas técnicas para el aprendizaje cooperativo. *Aula de Innovación Educativa*, 59, pp 52-53
- DOTTRENS, R. (1959). *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires: Kapelusz

- DUEÑAS, M. L. (1991a). La aceptación de los alumnos deficientes integrados: Resultados de una experiencia. En ORTIZ GONZÁLEZ, M. C. (Ed.) *Temas actuales de Educación Especial. Actas de las VI Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp 23-28
- DUEÑAS, M. L. (1991b). *La integración escolar: Aproximación a su teoría y a su práctica*. Madrid: UNED
- DURÁN, D. y MESTRES, P. (1998). "Enseñar y aprender", una materia optativa de tutoría entre iguales. *Aula de Innovación Educativa*, 75, pp 63-67
- DURÁN, D., ECHEITA, G., GINÉ, C., MIQUEL, E., SANDOVAL, M. (CONSORCIO UNIVERSITARIO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA) (2002a). *Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. (Traducción revisada y adaptada de la obra de BOOTH y AINSCOW, 2000. Documento proporcionado por un componente del Consorcio Universitario).
- DURÁN, D., ECHEITA, G., GINÉ, C., MIQUEL, E., SANDOVAL, M. (CONSORCIO UNIVERSITARIO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA) (2002b). "Index for Inclusion". Una guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. *Contextos Educativos*. Vol. 5
- ECHEBARRÍA, I. (1994). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, n° 230, pp 52-53
- ECHEITA, G. y SANDOVAL, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* , 327, pp 31-48
- ECHEITA, G. (1998). La integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales. Entre la realidad y el deseo. *Contextos Educativos. Revista de Educación de la Universidad de La Rioja* , 1, pp 237-249
- ECHEITA, G. y MARTÍN, E. (1990). Interacción social y aprendizaje. En MARCHESI, A., COLL, C. y PALACIOS, J. *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza, pp 49-67
- EGIDO, I., CASTRO, M. y LUCIO-VILLEGAS, M. (1993). *Diez años de investigación sobre profesorado (1983-1993)*. Madrid: CIDE
- EICHNER, K. and HABERMEHL, W. (1981). Predicting Response Rates to Mailed Questionnaires. *American Sociological Review*, 46, 361-363

- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm
- ELBAZ, F. (1991). Research of Teacher's Knowledge: The Evolution of a Discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), pp 1-19
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en el aula*. Madrid: Morata
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata
- ELLIS, N.R. (1984). *Investigación en retraso mental. Vol. I, II y III*. San Sebastian: SIIS
- ENGLERT, C. S. y TARRANT, K. L. (1995). Creating collaborative cultures for educational change. *Remedial and Special Education*, 16 (3), pp 323-336
- ENKVIST, I. (2000). *La educación en peligro*. Madrid: Grupo Unisón ediciones
- ESCÁMEZ, J. (2001). *Apuntes para el debate sobre "La formación de los estudiantes de Educación Secundaria"*. Sociedad Española de Pedagogía. Los Seminarios de la S.E.P. <http://www.uv.es/soespe/escamez.htm>, 14 páginas
- ESCUADERO, J. M. y MORENO, J. M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los Equipos Psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación y Cultura.
- ESCUADERO, J. M. (1993). Formación en centros e innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, pp 84
- ESCUADERO, J. M. y GONZÁLEZ, M. T. (1994). *Escuelas y profesores*. Madrid: EDIPE
- ESCUADERO, J. M. (Coor.), BOLÍVAR, A., GONZÁLEZ, M. T. y MORENO, J. M. (1997). *Diseño y desarrollo del curriculum en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / HORSORI
- ESCUADERO, J. M. (2001). *La Educación Secundaria: ¿Persistir en el empeño de la LOGSE o mirar hacia otro lado?*. Sociedad Española de Pedagogía. Los Seminarios de la S.E.P. <http://www.uv.es/soespe/escudero.htm>, 30 páginas

- ESSOMBA, M. A. (Coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó
- ESTEBAN, L. (1985). Voz "BONET, Juan Pablo". En *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. Volumen I. Madrid: Diagonal / Santillana, pp 320-321
- ESTEBAN, L. (1985). Voz "PONCE DE LEÓN, Pedro". En *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. Volumen IV. Madrid: Diagonal / Santillana, pp 1611-1612
- ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía
- ESTEVE, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel
- ESTEVE, J. M. (2000a). El Profesor de Secundaria del siglo XXI. Un nuevo perfil para una nueva etapa de la educación. En *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*. Tomo I. Ponencias, pp 421-444
- ESTEVE, J. M. (2000b). La educación de los inmigrantes: un reto del interculturalismo europeo. *Ponencia del XI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Pamplona: Documento inédito
- ESTEVE, J. M. (2002). Los profesores y la calidad de la educación ante la crisis de la reforma educativa. En AAVV. *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Santillana, pp 85-113
- ETXEBERRÍA, F. (1996). Educación y diversidad. *XI Congreso Nacional de Pedagogía: Innovación pedagógica y políticas educativas*. San Sebastián, pp 335-366
- ETXEBERRIA, F.; AYERBE, P.; GARAGORRI, X. y VEGA, A. (2000). *Políticas educativas en la Unión Europea*. Barcelona: Ariel
- EURYDICE Y CEDEFOP (1996): *Estructuras de los Sistemas Educativos y de Formación Inicial en la Unión Europea*. Bruselas. Luxemburgo. CECA-CE-CEEA. Madrid. CIDE.
- EURYDICE (1997). *Una década de reformas en la Educación Obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas: Red Europea de Información en Educación
- FERGUSON, G. A. (1976). *Statistical analysis in psychology and education*. New York: McGraw Hill Book Company

- FERMOSO, P. (1992). *Educación Intercultural: La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea
- FERNÁNDEZ, S. (1993). La Educación Adaptativa como respuesta a la diversidad. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8/9, pp 128-139
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.) y SÁNCHEZ, J. M. *Sociología de la educación*. Madrid: Ariel, pp 440-454
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.) y SÁNCHEZ, J. M. (1999). *Sociología de la educación*. Madrid: Ariel
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1995). La acción docente y psicopedagógica en Secundaria desde las diversas opciones curriculares. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.). *El trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona: Aljibe, pp 43-65
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996). *La evaluación del profesorado de la Universidad de Almería. Una experiencia en busca de alternativas útiles para la mejora de la acción docente*. Almería: Universidad de Almería
- FERRÁNDEZ, A. (1978). *La enseñanza individualizada*. Barcelona: CEAC
- FERRÁNDEZ, A. (1997). La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: Bases para una propuesta curricular. Conferencia inaugural. en TORRES GONZÁLEZ, J. A., (Coord.), ROMÁN, M. y RUEDA, E. *La innovación en la Educación Especial. Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaén: Universidad de Jaén, pp 13-31
- FERRIÈRE, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder
- FESTINGER, L. y KATZ, D. (Eds.) (1979). *Los métodos de investigación en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós
- FIERRO, A. (1991). Las Necesidades Educativas Especiales en la Reforma Educativa: el Horizonte de la Secundaria. *Siglo Cero*, 135, pp 12-22
- FINK, A. (1995). *How to design surveys*. Thousand Oaks, California: Sage
- FODDY, W. (1996). *Constructing questions for interviews and questionnaires*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

- FORTEZA, M. D. (1998). Medidas de atención a la diversidad en la ESO: Los Programas de Diversificación Curricular en el punto de mira. En PÉREZ, R., PASCUAL SEVILLANO, A. y ALVAREZ, C. *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, OVIEDO: Universidad de Oviedo, pp 563-574
- FORTEZA, M. D. (1998). *L'atenció a la diversitat segon cicle de l'educació secundària obligatòria. La distància entre la realitat i el desig. Un estudi de cas*. Tesis Doctoral. Departamento de Ciencias de la Educación de la Universitat de les Illes Balears
- FORTEZA, M. D. (1999a). Controversias e interrogantes en torno a la diversidad en Secundaria. Las voces de los implicados. En *Revista de Educación Especial*, 26, pp 7-42
- FORTEZA, M. D. (1999b). La cultura de la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: qué hace un alumno diferente en una educación como ésta. En SÁNCHEZ, A. y otros (Coords.). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Universidad de Almería
- FORTEZA, M. D. (2001). La diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria: Algunos interrogantes ante un presente inestable y un futuro incierto. En BUENO, J. J., NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Eds). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp 315-329
- FOWLER, F. J. (1993). *Survey Research Methods*. Newbury Park, California: Sage
- FOX, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- FREINET, C. (1971). *La educación por el trabajo*. México: Fondo de Cultura Económica
- FUHEM (2000). *Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana.
- GAIRÍN, J. (1994). Los retos de la Reforma. En GAIRÍN, J. y DARDER, P. (Coord.) *Organización y Gestión de Centros Educativos*, I, Barcelona: Praxis, pp 67-82
- GAIRÍN, J. (Director) y DOMINGUEZ, G., GIMENO, X., RUIZ, J. M., TEJADA, J. y TOMÁS, M. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE

- GAIRÍN, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*. Vol. 1. Universidad de La Rioja, pp 125-154
- GAIRÍN, J. (1999). Aspectos didáctico-organizativos de la atención a superdotados y talentosos. En SIPÁN COMPAÑÉ (Coord.). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores, pp 21-53
- GAIRÍN, J. (2001). Una escuela para todos: Un reto social y educativo. En SIPÁN COMPAÑÉ, A. (Coord.). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores, pp 241-266
- GAIRÍN, J. y VILLA, A. (Eds.) (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: Universidad de Deusto
- GALINO, A. (1968). *Historia de la Educación. Edades Antigua y Media*. Madrid: Gredos
- GALINO, A. (1995). Condicionamientos socioculturales del sistema escolar con referencia a la educación intercultural. En Sociedad Española de Pedagogía. *Educación Intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial
- GALINO, A. (1998). La formación del profesorado de enseñanza secundaria: enfoques y modelos actuales. En AA VV *Aprender para el futuro. La Educación Secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana, pp 149-159
- GALINO, A. y ESCRIBANO, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum*. Madrid: Narcea
- GALINO, A., PRELLEZO, J. M., DEL VALLE, A. y CÍRCULO DE EDUCACIÓN PERSONALIZADA (1991). *Personalización educativa. Génesis y estado actual*. Madrid: Rialp. Vol. nº 4 del *Tratado de Educación Personalizada* dirigido por GARCÍA HOZ
- GALVÉ, J. L., AYALA, C. L., CABRERA, J. y SEBASTIÁN, E. (1996). *Programas de Diversificación Curricular. De la teoría a la práctica. Vol. II. Bases para el desarrollo de programas* Madrid: CEPE
- GALLEGO, C. (1998). Grupos colaborativos de apoyo entre profesores para la atención a la diversidad. En PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.), PASCUAL SEVILLANO, A. y ÁLVAREZ GARCÍA, M. C. *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Vol II.

- Oviedo: Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación, pp 513-526
- GALLEGO, C. (2002). El apoyo entre profesores como actividad educativa inclusiva. *Revista de Educación*, 327, pp 83-105
- GARANTO, J. (1994). Concepto de la diversidad e implicaciones psicopedagógicas. *V Jornades sobre Orientació Psicopedagògica i Atenció a la Diversitat*. Barcelona. Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional (ACOEP), pp 17-28
- GARCÍA CABERO, M. (1991). *Actitudes y modificación de actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. CIDE (inédito)
- GARCÍA GARCÍA, E. (1988). Normalización e Integración. En MAYOR, J. *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya, pp 57-78
- GARCÍA GARCÍA, M. (1995). Estrategias de investigación en la adaptación educativa a las diferencias individuales. En AIDIPE (Comp.). *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia, 1995, pp 176-179
- GARCÍA GARCÍA, M.; MAFOKOZI, J. y MARTÍN HERRANZ, C. (1995). La adaptación educativa a las diferencias individuales en los últimos cinco años (1990-1995). En AIDIPE (Comp.). *Estudios de Investigación Educativa en Intervención Psicopedagógica*. Valencia, 1995, pp 91-95
- GARCÍA GARCÍA, M. (1997). Educación Adaptativa. *Revista de Investigación Educativa.*, 15 (2), pp 247-271
- GARCÍA GARCÍA, M. (2002). Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *EduPsikhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1 (2), pp 225-248
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1982). *Educación Comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1996). *Diccionario Europeo de la Educación*. Madrid: Dykinson
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1998a). Tendencias de los sistemas educativos de cara al siglo XXI. En AA VV. *Educación. Una incognita en el cambio actual*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp 107-132

- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1998b). Un nuevo horizonte para la educación secundaria. En AA VV *Aprender para el futuro. La educación secundaria, pivote del sistema educativo*. Madrid: Fundación Santillana, pp 47-54
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2000). La evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria. En FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO. *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: FUHEM/Santillana, pp 133-150
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (2001). *La Enseñanza Secundaria Actual: Pros y Contras*. Sociedad Española de Pedagogía. Los Seminarios de la SEP <http://www.uv.es/soespe/garciag.htm>, 10 páginas
- GARCÍA HOZ, V. (1966). Lo que hay detrás de los grupos "homogéneos". *Revista Española de Pedagogía*, 94, pp 163-166
- GARCÍA HOZ, V. (1975). *Educación personalizada*. Valladolid: Miñón
- GARCÍA HOZ, V. (Director). *Tratado de Educación Personalizada*. 33 volúmenes. Madrid: Rialp
- GARCÍA HOZ, V. (1993). *Introducción General a una Pedagogía de la Persona*. Madrid: Rialp. Vol. nº 1 del *Tratado de Educación Personalizada* dirigido por GARCÍA HOZ
- GARCÍA HOZ, V., BARRIO, J. M., BARTOLOMÉ, M. y otros (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp. Vol. nº 5 del *Tratado de Educación Personalizada* dirigido por GARCÍA HOZ
- GARCÍA HOZ, V., BERNAL, A., DI NUOVO, S., RODRÍGUEZ GÓMEZ, G. y ZANNIELLO, G. (1995). *Del fin a los objetivos de la educación personalizada*. Madrid: Rialp. Vol. nº 3 del *Tratado de Educación Personalizada*, dirigido por GARCÍA HOZ
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (1999). Análisis y valoración de necesidades formativas del profesorado. En CIDE. *Premios Nacionales de Investigación Educativa 1998*. Madrid: CIDE, pp 211-234
- GARCÍA NADAL, R. (1993). *Niveles de implicación y uso de una innovación por parte de los profesores. El Programa de Integración*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia
- GARCÍA NADAL, R. e ILLÁN, N. (1997). Los profesores ante el reto de la respuesta a los alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. Análisis desde el C.B.A.M. *Revista de Educación Especial*, 24, pp 49-63

- GARCÍA NIETO, N. y otros (1990). *La Tutoría en las Enseñanzas Medias: esquemas y guiones de trabajo*. Madrid: Publicaciones del ICCE. (Tomos I, II, III y IV).
- GARCÍA NIETO, N. (1994). *La Tutoría en Bachillerato*. Madrid: ICCE (Tomos I y II) (Varias ediciones)
- GARCÍA NIETO, N. (1995). *La Tutoría en Educación Secundaria*. Madrid: ICCE. (Tomos I, II, III y IV).
- GARCÍA NIETO, N. (1998). La Orientación en grupos. En BISQUERRA, R. (Coord.) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Síntesis
- GARCÍA NIETO, N., CERMEÑO, F., FERNÁNDEZ, M. y SANDOVAL, F. (1995). *La Tutoría en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: ICCE (Tomos I, II y III)
- GARCÍA PASTOR, C. (1992). *La investigación sobre la integración: tópicos, aproximaciones y procedimientos*. Salamanca: Amarú
- GARCÍA PASTOR, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona: PPU
- GARCÍA PASTOR, C. (1997). Más allá de lo especial: la investigación sobre la educación para todos los alumnos. En SÁNCHEZ, A. y TORRES, J. A. (Coords.). *Educación Especial I*. Madrid: Pirámide, pp 121-143
- GARCÍA PASTOR, C. (1998). El reto de la Educación Secundaria Obligatoria ante la diversidad. En FERNÁNDEZ, M. y MORAL, C. (Eds.). *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la Reforma*. Granada: Force
- GARCÍA PASTOR, C. (2000). Proyecto de investigación Sevilla: la respuesta a la diversidad en la ESO. En *Revista de Educación Especial*, 27, pp 93-119
- GARCÍA PASTOR, C. (2001). Perspectivas críticas en Educación Especial. En SALVADOR MATA, F. (Dir.). *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Archidona: Aljibe. Vol. I, pp 83-101
- GARCÍA PASTOR, C., DÍAZ NOGUERA, D. y LÓPEZ MARTÍNEZ, A. (2001). Organización y diversidad: Una reflexión sobre el uso del espacio y del tiempo en las escuelas. *XXI Revista de Educación*, 3. Huelva: Universidad de Huelva, pp 55-63
- GARCÍA VIDAL, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS

- GARTNER, A. y LIPSKY, D. (1987). Beyond Special Education: Toward a quality system for all students. *Harvard Educational Review*, 57, pp 367-395
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993a). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. En IMBERNÓN, F. (Coord.). *La formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: ICE/Horsori, pp 53-92
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). El desarrollo curricular y la diversidad. En MUÑOZ, E. y RUÉ, J. (Coords.). *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Barcelona: UAB/ICE, pp 29-51
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996). *La transición a la Educación secundaria*. Madrid: Morata
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81, Vol. 8, pp 67-72
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata
- GIMENO, X. y TOMÁS, M. (1994). Implicaciones organizativas de la atención a la diversidad. *V Jornades sobre Orientació Psicopedagògica i Atenció a la Diversitat*. Barcelona. Associació Catalana d'Orientació Escolar i Profesional (ACOEP), pp 197-202
- GINÉ, C., HERRÁEZ, J. y SALGUERO, J. M. (1996). Los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación secundaria. En MARTÍN, E. Y MAURI, T. *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / HORSORI, pp 81-104
- GINÉ, C. y RUIZ, R. (1990). Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo del centro. En MARCHESI, A., COLL, C. y PALACIOS, J. (Comp). *Desarrollo psicológico y educación. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza, pp 337-349
- GINÉ, N. y PARCERISA, A. (2001). *Evaluación en la Educación Secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós
- GIROUX, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En IMBERNÓN, F. (Coord.) *La*

- educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó, pp 53-62
- GLASER, R. (1977). *Adaptive Education: Individual Diversity and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- GOBIERNO VASCO (1997). *El tratamiento de la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. Departamento de Educación, Universidades e Investigación
- GÓMEZ BENITO, J. (1990). Metodología de encuesta por muestreo. En ARNAU, J., ANGUERA, M. T. y GÓMEZ BENITO, J. *Metodología de la investigación en Ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad, pp 237-310
- GÓMEZ FAJARDO, Y.; LÓPEZ LÓPEZ, T. y SERRANO, M.J. (1995): Integración de alumnado con necesidades educativas especiales en enseñanza secundaria obligatoria. En DARDER, P y GAIRÍN, J. (Coords.) *Organización y Gestión de Centros Educativos*, págs. 310 / 39-310 / 44. Barcelona: Praxis
- GÓMEZ PÉREZ, J. R. (2000). El Profesorado. Perspectivas profesionales. En MEC. *La Educación Secundaria Obligatoria a Debate. Situación Actual y Perspectivas*. Madrid: MEC, pp 193-198
- GÓMEZ TORRES, M. J. y NAVARRO MONTAÑO, M. J. (2001). ¿Se responde a la diversidad en las clases de ESO?. En BUENO, J. J., NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Eds). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp 285-303
- GONZÁLEZ BLASCO, P. y GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993). El profesorado en la España actual. Madrid: SM
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, M. A. (1993). La organización del centro al servicio de la respuesta a la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 10, pp 47-51
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C., INIESTA, A., MARTÍN, J. G., NIEDA, J., DE PRADA, M. D. y URBÓN, F. (1995). *Evaluación del Profesorado de Educación Secundaria. Análisis de tendencias y diseño de un plan de evaluación*. Madrid: CIDE
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C. (2002). Comprensividad, diversidad y calidad en las aulas. En AAVV. *Informe Educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado / Santillana, pp 170-188

- GONZALO Y MISOL, I. (1998). *Elaboración (diseño y aplicación) de un programa de formación del profesorado que trabaja en contextos de marginación socioeconómica y programas de garantía social*. CIDE (inédito)
- GRAÑERAS, M., LAMELAS, R., SEGALERVA, A., VÁZQUEZ, E., GORDO, J. L. y MOLINUEVO, J. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España. 1997*. Madrid: CIDE / MEC
- GRAU, S. y PRIETO, M. D. (1996). La formación de los profesores de alumnos superdotados. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27, pp 126-139
- GRAWITZ, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Barcelona: Hispano Europea
- GREGORY, R. J. (1996). *Psychological Testing: History, Principles and Applications* (2nd edition) Boston: Ally & Bacon
- GROVES, R. M. (1990). On the path to quality improvement in social measurement: developing indicators of survey errors and survey costs. *Proceedings of the section on survey research methods*. Alexandria, Virginia: American Statistical Association, pp 1-10
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN HUM 181 DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (1999). *Seminario Internacional sobre Políticas Contemporáneas de Atención a la Diversidad: Repensar la Educación (Especial) en el Tercer Milenio*. Libro de Actas. Málaga: Facultades de Ciencias de la Educación de las Universidades de Córdoba y Málaga
- GUTIERREZ, I. (1972). *Experiencia Somosaguas. Un sistema de educación personalizada*. Madrid: Narcea
- HABERMAS, J. (1979). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus
- HAIR, J. F. y otros (2000). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice-Hall
- HARGREAVES, A. (1992). El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor. *Revista de Educación*, 298, 31-53
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata
- HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1996). *Schooling for change: reinventing education for early adolescents*. London: The Falmer Press

- HARTY, H. P. (1999). *Performance measurement: getting results*. Washington, DC: The Urban Institute
- HARVATOPOULOS, Y., LIVAN, Y. F. y SARNIN, Ph. (1992). *El arte de la encuesta. Principios básicos para no especialistas*. Bilbao: Deusto
- HEGARTY, S., HODGSON, A. y CLUNIES-ROOS, L. (1988). *Aprender juntos*. Madrid: Morata
- HELLER, K. A., MÖNKS, F. J., STERNBERG, R. J. and SUBOTNIK, R. F. (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam: Elsevier
- HELSEBY, G. (1999). *Changing teachers' work*. Buckingham: Open University Press.
- HERGOZ, A. R. and BACHMAN, J. G. (1981). Effects of questionnaire length on response quality. *Public Opinion Quarterly*, 45, 549-559
- HERNÁNDEZ DE LA TORRE, M. E. (1997). El grupo-clase y sus diferencias individuales desde la perspectiva organizativa del aula. En GAIRÍN, J. y DARDER, P (Coords.. *Organización y Gestión de Centros Educativos*, Vol. I. Barcelona: Praxis, pp 292/114-292/120.
- HERNÁNDEZ, J., PARRA, J. y MARTÍNEZ CLARES, P. (1990). Un modelo de análisis de necesidades de orientación desde la perspectiva del profesorado. *Revista Investigación Educativa*, 8 (16), pp 229-237
- HESHUSIUS, L. (1984). Why would they and I want to do it? A Phenomenological-theoretical view of special education. *Learning Disabilities Quarterly*, 7, pp 363-368
- HESHUSIUS, L. (1986). Paradigms Shifts and Special Education: A response to Ulman and Rosenberg. *Exceptional Children*, pp 461-465
- HOPKINS, D. y STERN, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. *Teaching & Teacher Education*, 12 (5), pp 501-517
- HORTELANO, M. A. (1997). La respuesta a la diversidad desde el Departamento de Orientación. *Revista de Educación Especial*, 24, pp 93-115
- HORTELANO, M. A. y JORGE, J. (1997). *El Departamento de Orientación. Guía y documentos para su quehacer curricular y psicopedagógico*. Salamanca. Amarú.
- HUSÉN, T. (1986). *The Learning Society Revisited*. Oxford: Pergamon Press

- HUSÉN, T. (1999). ¿Ha descendido el "nivel"? En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (Ed.) y SÁNCHEZ, J. M. *Sociología de la educación*. Madrid: Ariel, pp 405-421
- IDEA, MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (Compiladores) (2002). *Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María, SM
- ILLÁN, N. (1987). *Proyecto experimental de Integración en Murcia. Las perspectivas de los Profesores*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- ILLÁN, N. (1989). *Los profesores y la integración escolar*. Valencia: Nau Llibres
- ILLÁN, N. (Coord.) (1996). *Didáctica y Organización en Educación Especial*. Archidona: Aljibe
- ILLÁN, N. y ÁLVAREZ TERUEL, J. D. (1999a). La investigación en torno a la atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y OTROS (Coords.). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Granada, Universidad de Almería. Departamento de DOE
- ILLÁN, N. y ÁLVAREZ TERUEL, J. D. (1999b). La atención a la diversidad y los Departamentos de Orientación. Un estudio centrado en la Comunidad Valenciana. *Revista de Educación Especial*, 26, pp 99-126
- ILLÁN, N. y GARCÍA MARTÍNEZ, A. (Coords) (1997). *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: retos educativos para el siglo XXI*. Archidona: Aljibe
- ILLÁN, N., LOZANO, J., MOLINA, J. (2001). La construcción del proyecto curricular integrado: Una alternativa para dar respuesta a la diversidad en la ESO. En BUENO, J. J., NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Eds). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp 347- 361
- INCE (1998). Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe global. Vol. 1. *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997*. Madrid MEC /INCE
- INCE (1998). Planes de Estudio y Métodos de Enseñanza. Vol. 3. *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997*. Madrid MEC /INCE
- INCE (1998). La función docente. Vol. 5. *Diagnóstico del Sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997*. Madrid MEC /INCE

- INCE (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid: Centro de Publicaciones del MECD
- INCE (2001). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria. 2000. Datos básicos*. Madrid. MEC / INCE
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1987). *Cuestiones sobre bases diferenciales de la educación*. Madrid: UNED
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (Coord.) (1991). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1997). Educación de los alumnos más dotados. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (2), pp 217-234
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2000). La atención a la diversidad. (Ponencia) *Seminario sobre "La atención a la diversidad. La escuela intercultural"*. Madrid: MEC. Consejo Escolar del Estado, pp 9-61
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (2002) La atención a la diversidad a examen: La educación de los más capaces en el sistema escolar. *Bordón*, 54 (2 y 3), pp 219-239
- JIMÉNEZ, P. y VILÀ, M. (1999a). *De educación especial a educación en la diversidad*. Archidona: Aljibe
- JIMÉNEZ, P. y VILÀ, M. (1999b). La investigación en educación especial y en integración escolar. *Revista de Educación Especial*, 26, pp 127-147
- JOHNSON, D. W. and JOHNSON, R. T. (1985). Cooperative Learning and Adaptive Education. En WANG, M. and WALBERG, H. (Eds.). *Adapting Instruction to Individual Differences*. McCutchan Pub., pp 105-134
- JOHNSON, D. W. and JOHNSON, R. T. (1987). La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal. *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp 157-171
- JORDÁN, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC
- JOVÉ, G. (2001). Claves para la construcción y aplicación del PC en la escuela para todos. En BUENO, J. J., NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Eds). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp 185-208
- JURADO, P. y SANAHUJA, J. M. (1997). La investigación en educación especial. Tendencias y orientaciones. *Educar*, 21, pp 105-114

- KAISER, H. F. (1970). A second generation little Jiffy. *Psychometrika*, 35, pp 401-415
- KAPLAN, R. M. y SACCUZZO, D. P. (1997). *Psychological Testing: Principles, Applications and Issues* (4 th edition) Pacific Grove, CA: Brooks/Cole
- KERLINGER, F. N. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana
- KERSHNER, R. y MILES, S. (1998). Pensamiento y debate en torno a la diversidad: "Es como una pastilla de jabón...Intentas agarrarla y se te escurre de las manos". En BEARNE, E. *La atención a la diversidad en la escuela primaria*. Madrid: La Muralla, pp 29-59
- KLAUS, D. J. (1972). *Técnicas de individualización e innovación de la enseñanza*. México: Trillas
- KOVACS, K (2000). El informe OCDE sobre el fracaso escolar. En MARCHESI, A. y HERNÁNDEZ GIL. *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación por la Modernización de España, pp 193-199
- LABORDA, C. (1997). La educación intercultural en los centros educativos actuales. En TORRES, J. A. (Coord.), ROMÁN, M. y RUEDA, E. *La innovación de la Educación Especial. Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaén: Universidad de Jaén . Departamento de Pedagogía, pp 257-276
- LABRADOR, C. y DEL VALLE, A. (1997). La educación de los niños superdotados y con talento en diferentes países (Estudio comparativo). *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), pp 13-32
- LAESPADA, M. T. y SALAZAR, L. (1999). Las actividades no formalizadas de los jóvenes. En ELZO, J. y otros. *Jóvenes españoles*. Madrid: Fundación Santa María, pp 355-400
- LAHOZ, J. M. (1999). *La diversidad en la educación Secundaria: alternativas educativas*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias
- LANGVIN, P. y WALLON, H. (1947). *Projet de Réforme*. París: Institut Pédagogique National
- LATORRE A., DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. GR92.
- LEÓN, M. J. (1999). De la Integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En LOU ROYO, M. A. y LÓPEZ URQUÍZAR, N. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide

- LEÓN, O. G. y MONTERO, I. (1997). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill
- LEVIN, H. M. (1999). El dilema de las reformas comprensivas de la escuela secundaria en Europa. En FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y SÁNCHEZ, J. M. (Ed.). *Sociología de la educación*. Madrid: Ariel, pp 422-439
- LEZCANO, F. (2000). El debate enseñanza pública-enseñanza concertada. En FUHEM. *Informe Educativo 2000*. Madrid Santillana 243-275
- LIKERT, R. (1932). A technique for measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, XXII, 140: 1-55
- LÓPEZ MELERO, M. (1983). *Teoría y Práctica de la Educación Especial. Educación intelectual del niño trisómico-21 (mongólico)*. Madrid: Narcea
- LÓPEZ MELERO, M. (1999). Escuela pública y atención a la diversidad. La educación intercultural: la diferencia como valor. En ANGULO, F. y otros *Escuela pública y sociedad neoliberal*. Madrid. Miño y Dávila Editores, pp 133-173
- LOWE, P. (1995). *Apoyo educativo y tutoría en Secundaria*. Madrid: Narcea
- LUNA ARCOS, F. (1999). La opcionalidad como medida para el tratamiento de la diversidad. *Organización y Gestión Educativa*, 2, pp 8-12
- LUZURIAGA, L. (1964). *La educación nueva*. Buenos Aires: Losada
- LYNCH, A. J. (1966). *El trabajo individual según el Plan Dalton*. Buenos Aires: Losada
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura
- MAFOKOZI, J. (1994). Diferencias individuales en el aprendizaje y tratamientos instructivos adaptados. *Bordón*, 46 (1), pp 69-82
- MANZANO, V., ROJAS, A. J. y FERNÁNDEZ, J. S. (1996). *Manual para encuestadores*. Barcelona: Ariel
- MARCELO, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB
- MARCHENA, R. y MARTÍN, J. D. (Coord.) (2002). *De la integración a una educación para todos. La atención a la diversidad desde la Educación Primaria a la Universidad*. Madrid: CEPE

- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial
- MARCHESI, A. (2000a). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza
- MARCHESI, A. (2000b). La evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria. *Papeles de Economía Española*, 86, pp 150-164
- MARCHESI, A. (2000C). Significado del fracaso escolar en España. En MARCHESI, A. y HERNÁNDEZ GIL, C. (Coords.). *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación por la Modernización de España, pp, 29-54
- MARCHESI, A. y MONGUILOT, I. (2001) *La opinión de los profesores sobre la calidad de la educación*. Madrid: Fundación del Hogar del Empleado
- MARÍN, R. (1984). *Evaluación del rendimiento de la enseñanza superior a distancia*. Madrid. UNED
- MARTÍN, E y MAURI, T. (Coord.) (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / HORSORI
- MARTÍN, E. y TIRADO, V. (1997). *La Orientación Educativa y Profesional en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE. HORSORI
- MARTÍN, F. y NOTÒ, C. (1994). Una propuesta de organización para atender la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Cataluña. En GAIRÍN, J. y DARDER, P. (Coord.) *Organización y Gestión de Centros educativos*. Barcelona: Praxis, pp 292-292/4
- MARTÍN, P. (1996). *Respuesta educativa a la diversidad*. ICE. Universidad del País Vasco. Documento, enero de 1996.
- MARTÍNEZ ARIAS, R. (1996). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (1999). La investigación educativa desde el enfoque de la diversidad. *Revista de Educación Especial*, 25, pp 83-99
- MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, B. (2001). Hacia un modelo de apoyo al centro para mejorar el tratamiento de la diversidad. En BUENO, J. J., NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Eds). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp 331-345
- MARTÍNEZ REINA, L. y PRADA, C. (1995). La acción tutorial desde la perspectiva de la colegialidad. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.). *El*

- trabajo docente y psicopedagógico en Educación Secundaria*. Archidona: Aljibe. pp 343-357
- MASJUAN i CODINA, J. M. (1994). La organización de los centros escolares y el entorno social. En GAIRÍN, J. y DARDER, P. (Coord.) *Organización y Gestión de Centros educativos*. Barcelona: Praxis, pp 23-32
- MATÉ, M. (1996). Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 51, pp 51-56
- MATEOS, F. (Coord), LÓPEZ-ESCOBAR, M. E., PALOMINO, J., SERÓN y ZORRILLA, A. M. (1992). *Perfil y expectativas de los alumnos que finalizan las EE.MM. en la provincia de Cádiz*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- MAURI, T. y ONRUBIA, J. (1994). Decisiones sobre metodología didáctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, pp 39-44
- MEC (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*. Madrid: MEC
- MEC (1992). *Orientación y Tutoría. Secundaria Obligatoria* (Cajas Rojas) Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones
- MEC (1995). *Secundaria Obligatoria. Los Programas de Diversificación Curricular*. Madrid: Publicaciones MEC. Centro de Desarrollo Curricular
- MEC (1996b). *El Departamento de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria: Estructura, funciones y estrategias de intervención*. Madrid: MEC
- MEC (1996c). *La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional. CIDE (col. Documentos)
- MEC (2000). *La Educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*. Madrid: MEC. Secretaría General Técnica
- MEDINA, A. (1998). *La investigación como base de la Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. Conferencia Magistral. IV COMIE. Documento policopiado. Mérida, Yucatán, 28-30 octubre
- MEDINA, A. (1999). Formación permanente del profesorado de ESO: desafíos de una nueva etapa. *Revista de Educación XXI*, 2, pp 183-221
- MEIRIEU, P. (1997). *La escuela, modo de empleo. De los "métodos activos" a la pedagogía diferenciada*. Barcelona: Octaedro

- MERINO, J. V. (1994). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid. Informe de investigación*. CIDE (inédito)
- MERINO, J. V. (1997). *Programas de animación sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*. Madrid: Narcea
- MERINO, J. V. (1998a). Acción pedagógico-social con menores que tienen dificultades en la socialización. *Contextos Educativos*, 1, 177-200
- MERINO, J. V. (1998b). Acción pedagógico-preventiva de las dificultades en la socialización. En GONZÁLEZ, E. (Coord.) *Menores en desamparo y conflicto social*. Madrid: CCS, pp 181-210
- MERINO, J. V. y MUÑOZ, A. (1995). Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural. *Revista de Educación*, 307, pp 127-162
- MELNICK, S. y ZEICHNER, K. (1998). Theacher Education's Responsibility to adress diversity issues: Enhancing Institutional Capacity. *Theory into Practice*, 37 (2), pp 89-95
- MILLER, L. (1990). The regular education initiative and school reform: lessons from the mainstream. *Remedial and Special Education*, 11 (3), pp 17-22
- MIÑAMBRES, A. y BOIX, J. L. (2001). Las UACs. Una estrategia de atención a la diversidad en Secundaria Obligatoria. ¿Qué piensan los profesores en relación a ellas y cómo participan en las mismas? ¿Converge o diverge su pensamiento...?. En BUENO, J. J., NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Eds). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp 489-498
- MOLINA, S. (1997). *Escuelas sin fracasos. Prevención del fracaso escolar desde la Pedagogía Interactiva*. Archidona: Aljibe
- MOLINA, S. (2001). Necesidades educativas especiales: aproximación conceptual. En SALVADOR MATA, F. *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Vol. I. Archidona: Aljibe, pp 219-244
- MONEREO, C. (Coord.), CASTELLÓ, M., BASSOLS, M. y MIQUEL, E. (2000). *Instantáneas: Proyectos para atender la diversidad educativa*. Madrid: Celeste
- MONJAS, I. (1995). La educación del alumnado con necesidades educativas especiales en la ESO. Un difícil y complejo reto. *Siglo Cero*, 26 (4), 160, pp 5-23

- MONTERO, L. (1987). Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: Análisis de una investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 5 (9), pp 7-31
- MONTERO, L., GONZÁLEZ SANMAMED, M., CEPEDA, O. y CEBREIRO, B. (1990). Análisis de necesidades en formación de profesorado. *Revista Investigación Educativa*, 8 (16), pp 175-182
- MORA, J. (1989). *Actitudes del profesorado y desarrollo de habilidades docentes en Educación Compensatoria y Especial*. CIDE (inédito)
- MORALES, J. F. (1981). *Metodología y Teoría de la Psicología*. Madrid: UNED
- MORALES, P. (1988). *Medición de actitudes en Psicología y Educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián: Tarttalo
- MORALES, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC
- MORIÑA, A. (2001). Las fases del cambio en una experiencia de formación intercentro. En BUENO, J. J., NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Eds). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp 431-438
- MORTIMORE, P. and WHITTY, G. (2000). *Can school improvement overcome the effects of disadvantage?* London: Institute of Education, University of London. (Revised edition)
- MORRIS, R.J. y BLATT, B. (1989). *Educación Especial. Investigaciones y tendencias*. Buenos Aires: Panamericana
- MUNTANER, J. J. (2001). La investigación en Educación Especial. En BUENO, J. J., NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Eds). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp 577-590
- MUÑIZ, J. (1992). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide
- MUÑOZ, E. y ALSINET, J. (1990). Comprensividad y diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 183, pp 54-57
- MUÑOZ, E. (Coord.) (1995). Monográfico sobre Educación en la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, pp 7-31
- MUÑOZ, E. y MARUNY, L. (1993). Respuestas escolares. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, pp 11-14

- MUÑOZ, E., RUÉ, J. y GÓMEZ, I. (1993). Curriculum optativo y educación en la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, pp 80-83
- MUÑOZ, E. (1997). Radiografía de la ESO. *Cuadernos de Pedagogía*, 260, pp 32-45
- MUÑOZ SEDANO, A. (1993). *La educación multicultural de los niños gitanos en Madrid*. CIDE (inédito)
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española
- MUÑOZ SEDANO, A., CARBALLO, R. y LORENZO, J. A. (2001). *Estudio de evaluación de la rentabilidad de la formación continua en el empleo de los trabajadores del sector servicios*. Madrid: Universidad Complutense y Federación de Servicios de la UGT
- MUZÁS, M. D., BLANCHARD, M., JIMÉNEZ, A. y MELGAR, J. C. (1995). *Diseño de Diversificación Curricular en Secundaria*. Madrid: Narcea
- NASARRE, E. (2000). Finalidades y Exigencias de la Educación Secundaria Obligatoria. En MEC. *La Educación Secundaria Obligatoria a Debate. Situación Actual y Perspectivas*. Madrid: MEC, pp 13-26
- NORWICH, B. et al. (2001). Some aspects of the Inclusion index in operation. *Support for learning*, 16 (4), pp 156-161
- O'BRIEN, T. y GUINEY, D. (2003). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje: principios y práctica*. Madrid: Alianza
- OCDE (1989). *Schools and Quality. An International Report*. París: OCDE. (Ed. cast.: *Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Informe Internacional*. Barcelona: Paidós /MEC, 1991)
- ODGEN, T. (2001). The prevention and management of behaviour difficulties. Research and practice. En VISSER, Jh., DANIELS, H. y COLE, T. (Eds). *Emotional and behavioural difficulties in mainstream schools*. Oxford: JAI, pp 75-90
- OLIVER, M. C. (1993). El agrupamiento flexible. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, pp 19-21
- OLIVER, M. C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado*. Barcelona: OCTAEDRO-EUB
- ONRUBIA, J. (1993). La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria. En *Aula de Innovación Educativa*, 12, 45-50

- OPPENHEIM, A.N. (1966). *Questionnaire design & attitude measurement*. New York: Basic Book
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU
- PADILLA, J. L., GONZÁLEZ GÓMEZ, A. y PÉREZ MELÉNDEZ, C. (1998). Elaboración del cuestionario. En ROJAS, A. J., FERNÁNDEZ PRADOS, J. S. y PÉREZ MELENDEZ, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis, pp 115-140
- PALACIOS, L. E., MEDINA, R., FORMENT, E. y otros (1989). *El concepto de persona*. Madrid: Rialp
- PALLARÉS, J. J. (Coord.) (1999). *Estrategias de Atención a la Diversidad*. Huelva: Hergués
- PARCERISA, A. (1994). Decisiones sobre evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, pp 45-49
- PARRILLA, A. (1991). *La integración escolar como experiencia institucional. Estudio cualitativo del Programa de Integración del C. P. Reina Sofía*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla
- PARRILLA, A. (1992a). *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Grupo Investigación Didáctica
- PARRILLA, A. (1992b). *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Buenos Aires: Cincel
- PARRILLA, A. (1998). Creación de estructuras de colaboración en la escuela: grupos de apoyo entre profesores. En PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.). *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*, Vol. 1, Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, pp 125-144
- PARRILLA, A. y GALLEGO, C. (1999). Cómo pueden los profesores ayudarse entre sí: el desafío del trabajo compartido. *Revista de Educación Especial*, 25, pp 55-69
- PARRILLA, A. y GALLEGO, C. (2001). El modelo colaborativo en Educación Especial. En SALVADOR MATA, F. (Dir.). *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*. Vol. II. Archidona: Aljibe, pp 129-150
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación.*, 327, pp 11-29

- PASTORA, J. F. (1997). *Atención a la diversidad. Legislación en esquemas*. Madrid: Escuela Española
- PÉREZ, L., DÍAZ, O. y DOMINGUEZ, P. (1988). *La educación de los niños más capaces, guía para padres y educadores*. Madrid: MEC
- PÉREZ, L. F. (1999). Nuevas perspectivas en el concepto, identificación e intervención educativa en alumnos de alta capacidad intelectual. En SIPÁN (Coord.) *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores, pp 107-136
- PÉREZ, L. y CASTELO, A. (1999). Intervención integrada en el aula para alumnos de altas capacidades en el 2º ciclo de la ESO. En SIPÁN (Coord.) *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores, pp 311-321
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. y GIMENO SACRISTÁN, J. (1994). *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. y SOLA, M. (2003). Las contradicciones de la ESO. Evaluación externa en Andalucía. *Cuadernos de Pedagogía*, 320, pp 77-82
- PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS, J. M. (1989). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp. Vol. nº 9 del *Tratado de Educación Personalizada*, dirigido por GARCÍA HOZ
- PÉREZ JUSTE, R. (2000). Políticas, estrategias y medidas para mejorar los resultados del Sistema Educativo. En MEC. *La Educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación Actual y Perspectivas*. Madrid: MEC, pp 69-104
- PÉREZ PÉREZ, R., PASCUAL SEVILLANO, M. A. y ÁLVAREZ GARCÍA, M. C.(1998). Desarrollo de un modelo integrado para la formación docente en contextos multiculturales. En PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.), PASCUAL SEVILLANO, M. A. y ÁLVAREZ GARCÍA, M. C. *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Vol II. Oviedo: Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación, pp 779-804
- PINATEL, P. y RIART, J. (1994). Función del Departamento de Orientación del Centro en el tratamiento de la diversidad. *V Jornades sobre Orientació Psicopedagògica i Atenció a la Diversitat*. Barcelona. Associació Catalana d'Orientació Escolar i Professional (ACOEP) pp 107-113

- POLAINO-LORENTE, A. (Dir.), ÁVILA, C. y RODRÍGUEZ ZAFRA, M. (1991). *Educación Especial Personalizada*. Madrid: Rialp. Vol. n° 29 del *Tratado de Educación Personalizada*, dirigido por GARCÍA HOZ
- PONCE DE LEÓN ELIZONDO, A. (1996). *Las actividades de ocio y tiempo libre en el rendimiento escolar*. Tesis doctoral publicada. Madrid: UNED
- PONCE DE LEÓN ELIZONDO, A. (1998). *Educación del tiempo libre y rendimiento académico*. Logroño: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.
- PONS, N., PONS, E., SEGUÍ, N. y TIRADO, V. (1995). De las necesidades educativas especiales al concepto de diversidad gracias a la formación. *Aula de Innovación Educativa*, 34, pp 57-61
- POPKEWITZ, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori
- POPLIN, M. (1991). Principios holísticos / constructivistas del proceso de la enseñanza / aprendizaje: implicaciones para el campo de las discapacidades. *Siglo Cero*, 137, pp 30-47
- POPLIN, M. y WEERES, J. (1992). *Voices From the Inside: A Report on Schooling From Inside the Classroom*. Claremont, CA: Institute for Education in Transformation
- PRICE, J. y WALLI, L. (1998). Institutional support for diversity in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 37, 2, pp 114-120
- PRING, R. y WALFORD (1997). *Affirming the comprehensive ideal*. London: The Falmer Press
- PUIGDELLÍVOL, I. (1993). *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona: Graó
- PUJOLÁS, P.; SURROCA, M. R.; GERONÈS, M. L.; MAGAZ, M. J.; LLANES, A.; MIRÓ, M.; DUTRÁS, P.; FONT, C. y AMORES, G. (1997). ¿Cómo atender la diversidad de necesidades educativas de los alumnos en el aula?. Una experiencia de autorreflexión en grupo para mejorar la práctica docente, en un Instituto de Enseñanza Secundaria. En ILLÁN, N. y GARCÍA MARTÍNEZ, A. (Coords) (1997). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Archidona: Aljibe, pp 177-209
- PUJOLÀS, P. (1997). *Intervenció psicopedagògica i assessorament curricular a l'Ensenyament Secundari Obligatori: l'atenció a la diversitat de*

- necessitats educatives dels alumnes dins l'aula ordinària*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Girona: Departamento de Pedagogía
- PUJOLÀS, P. (1999). Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la ESO. *Revista de Educación Especial*, 26, pp 43-97
- PUJOLÀS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Aljibe
- PUJOLÀS, P. (2002). Enseñar juntos a alumnos diversos es posible. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, pp 84-87
- PUTNAM, J. (1998). *Cooperative learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimore: P.H. Borokes. Pub
- QUINTILIANO, M. F. (1916). *Instituciones Oratorias.Tomos I y II*. Madrid: Librería de Perlado, Páez y Compañía (Traducción directa del latín por I. Rodríguez y P. Sandier)
- REPARAZ, R. y JAURRIETA, A. (2000). Síntesis de las medidas de atención a la diversidad en las distintas Comunidades Autónomas. *Ponencia del XI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Pamplona: Documento inédito
- REYNOLDS, M. (1990). Educating Teachers for Special Educational students. En HOUSTON, W. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan, pp 423-436
- REYNOLDS, D., BOLLEN, R., CREEMERS, B., HPKINS, D., STOLL, L. y LAGERWEIJ, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana
- ROBSON, C. (1993). *Real world research. A resource for social scientist and practioner researchers*. Oxford: Blackwell
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (Coord.), ÁLVAREZ, M., ECHEVERRÍA, B. y MARÍN, M.A. (1993). *Teoría y Práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU
- RODRÍGUEZ, M., CABRERA, F., ESPÍN, J. V. y MARÍN, M. A. (1997). Elaboración de una escala de actitudes hacia la educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 15 (1), pp 103-124
- RODRIGUEZ, V. (1993). La metodología y el tratamiento de la diversidad en el PCC. *Aula de Innovación Educativa*, 10, pp 52-54

- ROJAS, A. J., FERNÁNDEZ, J. S. y PÉREZ, C. (1998) (Editores). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980). *Pygmalion en la Escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova (Edición original, 1968)
- ROSIER, M. J. (1988). Survey Research Methods. En J. P. KEEVES (Ed). *Educational Research, Methodology & Measurement. An International Handbook* (pp. 107-113). Oxford: Pergamon
- ROSSELLÓ, M. R. (2001). Sentido, alcance y limitaciones de las Adaptaciones Curriculares Individualizadas. En BUENO, J. J., NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Eds). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp 161-174
- ROUSSEAU, J. J. (1988). *Emilio*. Barcelona: Hogar del libro
- ROYCE, J. R. (1973). *Multivariate. Analysis and Psychological Theory*. London: Academic Press
- RUÉ, J. (1993). Un reto educativo y político. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, pp 8-10
- RUIZ i BEL, R. (1988). *Técnicas de Individualización Didáctica*. Madrid: Cincel
- SAENZ BARRIO, O.(1990). Actitudes de los profesores ante la integración del niño discapacitado en la escuela ordinaria: Una visión desde la literatura científica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, pp 135-150
- SÁEZ CARRERAS, J. (1997). Aproximación a la diversidad: Algunas consideraciones teóricas. En ILLÁN y GARCÍA MARTÍNEZ. *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Archidona: Aljibe, pp 19-35
- SALAZAR, J. (1997). *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. CIDE (inédito)
- SALEH, L. (1995). *Conjunto de materiales para la formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula*. París: Organización de las Naciones Unidas
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer

- SALVADOR, F., LEÓN, M. J. y MIÑÁN (Eds) (1995). *Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Granada. ICE Departamento de Didáctica y Organización Escolar, pp 518-522
- SALVADOR, F. (1997). Organización escolar y atención a las necesidades educativas especiales. En LORENZO, M., SALVADOR, F. y ORTEGA, J. A. (1997). *Organización y dirección de instituciones educativas. Perspectivas actuales*. Granada: Grupo Editorial Universitario y COMEDS
- SALVADOR, F. y RODRÍGUEZ FUENTES, A. V. (2001). La investigación sobre necesidades educativas especiales desde un enfoque socio-crítico. En BUENO, J. J., NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Eds). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp 567-575
- SANAHUJA, J. M. Reflexiones en torno a la Educación Especial y la atención a la diversidad. En PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.), PASCUAL SEVILLANO, A. y ÁLVAREZ GARCÍA, M. C. *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Vol II. Oviedo: Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación, pp 553-562
- SÁNCHEZ ASÍN, A. (1996). *Necesidades Educativas e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: EUB
- SÁNCHEZ ASÍN, A. y JURADO, P. (1998). Cómo formar al profesorado ante los alumnos que experimentan dificultades para aprender en la ESO. En PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.), PASCUAL SEVILLANO, A. y ÁLVAREZ GARCÍA, M. C. *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Vol I. Oviedo: Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación, pp 419-432
- SÁNCHEZ GARCÍA, M. F. (1999). *Necesidades y servicios de orientación universitaria en la Comunidad de Madrid*. Madrid: UNED
- SÁNCHEZ MANZANO, E. y SÁNCHEZ CUENCA, M. (1990). Estrategias educativas en la formación de los niños superdotados. *Revista Complutense de Educación*, 1 (3), pp 486-497
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (2000). Alumnos con sobredotación intelectual: Identificación, evaluación y currículo. En MIÑAMBRES, A. y JOVÉ, G. (Coords.) *La atención a las necesidades educativas especiales: De la Educación Infantil a la Universidad*. Lleida: Universidad de Lleida, pp 213-225

- SÁNCHEZ MANZANO, E. (2001). Sobredotación cognitiva. En *Principios de educación especial*. Madrid: CCS
- SÁNCHEZ MANZANO, E. (2002). La intervención psicopedagógica en alumnos con sobredotación intelectual. *Bordón*, 54 (2 y 3), pp 297-309
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. (1997a). Formación inicial del profesorado de Educación Secundaria y atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, pp 67-81
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. (1997b). *Estrategias de trabajo intelectual para la atención a la diversidad*. Archidona: Aljibe
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. (1999). Conclusiones de las XVI Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. *Revista de Educación Especial*, 26, pp 155-158
- SÁNCHEZ PALOMINO, A. y otros (1999). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Almería: DOE. Universidad de Almería y Consejería de Asuntos Sociales.
- SAN ROMÁN, T. (1998): Escuela y relaciones interétnicas. En SANTAMARÍA, E. y GONZÁLEZ PLACER, F. (Coords.): *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus, pp 73-89..
- SANTAMARTA, A. (1993). *El reconocimiento de la diversidad en la organización del curriculum*. Madrid: Instituto de Estudios Pedagógicos Somosaguas. Documentos IEPS.
- SANTAMARTA, A. y ESPÍN, J. V. (1996). Diversidad y Escuela Comprensiva: vías de respuesta. En M. ÁLVAREZ Y R. BISQUERRA. *Orientación y Tutoría*. Barcelona: CEDE.
- SANTOS, M. A. (1992). Agrupaciones flexibles: un claustro investiga. *Cuadernos de Pedagogía*, 206, pp 50-55
- SANTOS, M. A. (1995). Piedras en el camino. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (Coord.) *El trabajo docente y psicopedagógico en educación Secundaria*. Archidona: Aljibe, pp 269-283
- SANZ DEL RÍO, S. (1985). *Integración escolar de los deficientes. Panorama internacional*. Madrid: Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes

- SAPON-SHEVIN, M. (1998). *Because we can change the world. A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Needham Heights, M. A., Allyn y Bacon
- SARRAMONA, J. (2001). *La formación de los estudiantes de educación secundaria*. Documento 18 páginas.
<http://www.uv.es/soespe/sarramona.htm>
- SAUNDERS, L. (1998). *"Value Added". Measurement of School Effectiveness: an Overview*. Slough: NFER
- SCHEERENBERGER, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: SIIS
- SCHÖN, D.A (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books
- SCHÖN, D.A (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós/MEC
- SEBASTIÁN, E., GALVÉ, J. L., CABRERA, J. y AYALA, C. L. (1996). *Programas de Diversificación Curricular. De la teoría a la práctica. Vol. I. Fundamentación Teórica*. Madrid: CEPE
- SELBY, D. (1992). Educación para una sociedad multicultural: implicaciones curriculares y metodológicas. *X Congreso Nacional de Pedagogía. Educación Multicultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Diputación Provincial, pp 351-379
- SELLTIZ, C., WRIGHTSMAN, L. S. and COOK, S. W. (1976). *Research methods in social relations*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- SHEATSLEY, P. B. (1983). Questionnaire Construction and Item Writing. In P. H. ROSSI, J. D. WRIGHT and A. B. ANDERSON (Eds.). *Handbook of Survey Research* (pp. 195-230) New York: Academic Press
- SIERRA, R. (1998). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- SIGUAN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós
- SIPÁN, A. (Coord.) (1999). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores
- SIPÁN, A. (Coord.) (2001). *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores
- SKRTIC, T. M. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*, 61, 2, 148-206

- SKRTIC, T. M. (1996). La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. En FRANKLIN, B. M. (Comp.) *Interpretación de la discapacidad*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, pp 35-67
- SLAVIN, R. E. (1984). *Research Methods in Education. A Practical Guide*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall
- SLAVIN, R.E. y MADDEN, N.A. (1987). La integración en las clases ordinarias de los alumnos con retraso escolar. En MARTIN-MORENO, Q. *Cuestiones sobre la organización del entorno del aprendizaje*. Madrid: UNED, pp 207-225
- SLAVIN, R. E. (1996). *Education for all* . Lisse: Sweets & Zeitlinger
- SLEE, R. (1999). Identity, Difference and Curriculum: a Case Study in Cultural Politics. En BARTON, L. y ARMSTRONG, F. (Eds.). *Difference and Difficulty: Insights, Issues and Dilemmas*. Sheffield: University of Sheffield. Department of Educational Studies, pp 206-235
- SOBRADO, L. y PORTO, A. M. (1994). Competencias orientadoras para la diversidad cultural: Implicaciones en la formación y en el rol de los Orientadores Escolares. *Bordón*, 46 (4), pp 441-453
- SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA (2000). *Hacia el Tercer Milenio: Cambio Educativo y Educación para el Cambio. XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Tomos I y II*. Madrid
- SOLA, M. (1999). Escuela Pública y Atención a la Diversidad. En ANGULO, F. y otros. *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal*. Madrid: Miño y Dávila Editores, pp 7-16
- SOLER, M. (1999). Diversidad y currículo. *Trabajadores de la Enseñanza*, 201, pp 7-9
- SORIANO, E. (1996). Investigación de la diversidad cultural en los centros educativos de la Comarca del Campo de Dalías (Almería). *Bordón*, 48 (4), pp 393-409
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (Ed.) (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- SUDMAN, S, and BRADBURN, N. M. (1982). *Asking Questions. A Practical Guide to Questionnaire Desing*. San Francisco: Jossey-Bass

- SUSINOS, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, pp 49-68.
- TEJEDOR, F. J. (Coord.) (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Ediciones Universidad.
- TEJEDOR, F. J. (1984). *Análisis de la varianza aplicado a la investigación en Pedagogía y Psicología*. Madrid: Anaya
- TIANA, A. y MUÑOZ VICTORIA, F. (1998). La Educación Secundaria a examen. *Cuadernos de Pedagogía*, Monográfico dedicado a la Educación Secundaria, 272
- TIRADO, V. (1993). Características de la diversidad en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 12, pp 51-56
- TIRADO, V. y FERNÁNDEZ, M. (1994). Decisiones sobre la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, pp 50-54
- TIRADO, V. (1995). Las diversificaciones del curriculum: una respuesta educativa para alumnos y alumnas con importantes dificultades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 45, pp 33-39
- TOFFLER, A (1990). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés
- TOLCHINSKY, L. y EQUIPO DE MAESTROS DE LA ESCOLA REL (2002). *Procesos de aprendizaje y formación docente en condiciones de extrema diversidad*. Barcelona: Octaedro-Rosa Sensat
- TOMLINSON, C. A. (2001). *La clase diversificada*. Barcelona: Octaedro
- TORREGO, J. C. (1996). *Orientación y Tutoría en Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Zaragoza: Edelvives
- TORREGO, J. C. (1997). *La Orientación Académica y Profesional. Manual para la Tutoría en Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Consejería de Educación de la CAM
- TORREGO, J. C. (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea
- TORREGO, J. C. y NEGRO, A. (1997). Apoyo y asesoramiento a centros. Elemento clave para la atención a la diversidad: Estrategias de asesoramiento para la respuesta a la diversidad. En ILLÁN, N. y GARCÍA MARTÍNEZ, A. *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Archidona: Aljibe, pp 115-139

- TORRES, J. A. (1996). El Psicopedagogo como dinamizador del proceso de construcción de una cultura colaborativa favorecedora de la atención a la diversidad. *Bordón*, 48 (4), pp 411-420
- TORRES, J. A. (1997). La dimensión orientadora de la educación: la red tutorial ante el proceso de atención a la diversidad. En TORRES, J. A. (Coord.), ROMÁN, M. y RUEDA, E. *La innovación de la Educación Especial. Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaén: Universidad de Jaén . Departamento de Pedagogía, pp 149-167
- TORRES, J. A. (1998). La acción tutorial y Orientación Educativa en el marco de la atención a la diversidad. En VARIOS. *Jornadas de Formación ANDE*. Granada: Adhara, pp 75-98
- TORRES, J. A. y SÁNCHEZ PALOMINO, A. (1998). La estructura organizativa de los centros y la atención a la diversidad. En SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES, J. A. (Coords.). *Educación Especial. Una perspectiva organizativo y profesional*. Madrid: Pirámide, pp 329-353
- TORRES, J. A. (1999). *Educación y Diversidad. Bases Didácticas y Organizativas*. Archidona: Aljibe
- TORRES, J. A. (2001). La atención a la diversidad y la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria: Realidad y Necesidades. En BUENO, J. J., NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Eds). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp 523-538
- TORRES MORA, J. A. (1988). La investigación institucional sobre educación y empleo (o de cómo puede uno leer concienzudamente varias decenas de investigaciones sobre educación y empleo y terminar escribiendo sobre metodología). *Política y Sociedad*. Verano 88, 1, pp 109-119
- TOURÓN, J. (2000). Evaluación de programas para alumnos de alta capacidad. Algunos problemas metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), pp 531-550
- TOURÓN, J., PERALTA, F. y REPÁRAZ, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Eunsa
- TOURÓN, J. y REYERO, M. y FERNÁNDEZ, R. (2000). La superdotación en el aula: claves para su identificación y tratamiento educativo. *Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. Madrid: ICE de la Universidad Complutense

- TOURÓN, J. y REYERO, M. (2002). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Bordón*, 54 (2 y 3), pp 311-338
- TUCKER, J. A. (1985). Curriculum-based assessment: an introduction. *Exceptional Children*, 52 (3), pp 199-204
- TUCKMAN, B. W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich
- TUCKMAN, B. W. (1975). *Measuring Educational Outcomes*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich
- UDVARI-SOLNER, A. y THOUSAND, J. (1996). Creating a responsive curriculum for inclusive schools. *Remedial and Special Education (RASE)*, 17 (3), pp 182-192
- UNESCO y MEC (1995). *Informe Final: Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca, 7-10 de junio de 1994. París / Madrid: UNESCO / MEC
- UNESCO (1995). *Las necesidades educativas especiales en el aula: conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: UNESCO
- UNESCO (1995). *Review of the present situation in special needs education*. París: UNESCO (Este estudio reveló que en muchos países no se tenía en cuenta la educación especial en la formación inicial de los profesores)
- VALDIVIA, C. y VILLA, A., MARROQUÍN, M. y MARTÍNEZ DE LA HIDALGA, Z. (1998). *La orientación y la tutoría en los centros educativos. Cuestionario de evaluación y análisis tutorial*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto-Mensajero
- VANISCOTTE, F. (1997). *Informe sobre la Formación Continua del Profesorado: Nuevas propuestas*. Madrid: INCE
- VÁSQUEZ, A. y OURY, F. (1976). *Hacia una pedagogía del siglo XX*. Madrid: Siglo XXI
- VÁZQUEZ, M. C. (1991). La formación del profesorado de Enseñanza Secundaria en lo que respecta a la atención de los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales. En AAVV. *Modelos formativos del futuro Profesor de Enseñanza Secundaria*. Burgos. Escuela Universitaria del Profesorado de EGB. Universidad de Valladolid
- VEIGA, D. (1999). Un proyecto novedoso de atención a la diversidad: El proyecto "ALCA" -Altas Capacidades- Datos del curso 1996/97. En

- SIPÁN, A. (Coord.). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores, pp 269-279
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Archidona: Aljibe
- VERGER, S. (1998). El profesorado de ESO y los alumnos con necesidades educativas especiales. En PÉREZ PÉREZ, R. (Coord.), PASCUAL SEVILLANO, A. y ÁLVAREZ GARCÍA, M. C. *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Vol II. Oviedo: Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación, pp 721-726
- VERGER, S. (2001). Algunas reflexiones sobre la evaluación psicopedagógica y los programas individualizados de diversificación curricular. En BUENO, J. J., NÚÑEZ, T. e IGLESIAS, A. (Eds). *Atención educativa a la diversidad en el nuevo milenio. (XVIII Jornadas de Universidades y Educación Especial)*. A Coruña: Universidade da Coruña, pp 499-506
- VILÀ, M. (Coord.) (1994). *L'atenció a la diversitat*. Girona: Universitat de Girona
- VILLA, A (Ed) (1994). *La autonomía institucional de los centros educativos*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto
- VILLA, A. (1998). *Percepción de la reforma educativa. Informe sobre la implantación del primer ciclo de la ESO en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao: Universidad de Deusto
- VILLA, R. A. y THOUSAND, J. S. (1995). *Creating an Inclusive School*. Alexandría: ASCD
- VIÑAO, A. (1997). Educación comprensiva. Experimento con la utopía. *Cuadernos de Pedagogía*, 260, 10-17
- VIÑAO, A. (2001). El debate sobre la ESO. *Cuadernos de Pedagogía*, 306, 80-86
- VISAUTA, B. (1989). *Técnicas de investigación social. I: Recogida de datos*. Barcelona: PPU
- VIU, J. (1994). La atención educativa a los alumnos con Necesidades Especiales. Etapa 12-16. *Infancia y Sociedad*, 25-26, pp 111-128
- VIVES, J. L. (1916). *Tratado del alma*. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- VLACHOU, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva* . Madrid: La Muralla

- WANG, M., REYNOLDS, M. y WALBERG, M. (Eds.) (1987). *Handbook of Special Education. Research and Practice*. Oxford: Pergamon Press
- WANG, M. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea
- WANG, M. y REYNOLDS (1996). Progressive inclusion: meeting new challenges in Special Education. *Theory into Practice*, 35 (10), pp 20-25
- WANG, M. y WALBERG, H. (1989). Classroom climate as mediator of educational inputs and outputs. Em FRASER, B. J. *The study of learning environments*. Assessment rechear. Salem OR, pp 47-58
- WARNOCK, M. (1978) *Report Special Educations Needs*. Londres: HMSO. (En español: (1990). *Informe sobre Necesidades Educativas Especiales*. Siglo Cero, 130, pp 12-24)
- WASHBURNE, C. W. (1962). *Winnetka: Historia y significación de un experimento pedagógico*. Benos Aires: Losada
- WIGLE, S. y WILCOX, D. (1996). Criteria for the preparation of education personnel. *Remedial and Special Education (RASE)*, 17, 3, pp 323-328
- WILSON, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC
- WOLF, R.M. (1988). Questionnaires. En J. P. KEEVES (Ed.) *Educational Research, Methodology & Measurement. An International Handbook* (pp. 478-482). Oxford: Pergamon
- YUS, R. (1995). ¿Existe un profesorado para la ESO? *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 48-54
- ZABALZA, M. A. (1996). Apoyo a la Escuela y procesos de Diversidad Educativa. En PARRILLA, A. (Ed.). *Apoyo a la Escuela: Un proceso de colaboración* . Bilbao: Mensajero, pp 21-80
- ZABALZA, M. A. (2000). Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras. En *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía. Hacia el tercer milenio: Cambio educativo y educación para el cambio*. Tomo I. Ponencias, pp 241-271
- ZEICHNER, K. M. y HOEFT, K. (1996). Teacher socialitation for cultural diversity. En SIKULA, J., BUTTERY, T. J. y GUYTON, E. (Eds.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Simon & Schulter Mac Millan, pp 525-547
- ZUBIETA, J. C. y SUSINOS, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: MEC-CIDE

LEYES

Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945, textos legales. Madrid: Dirección General de Enseñanza Primaria.

Ley 4/1970 de 4 de agosto (BOE 6/8/70) General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Constitución Española de 17 de diciembre de 1978 (BOE 19/12/78)

Ley 13/1982 de 7 de abril (BOE, 30/04/82), de integración social de los minusválidos.

Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio (BOE 4/07/85), reguladora del derecho a la educación.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre (BOE 4/10/1990), de ordenación general del sistema educativo.

Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre (BOE 21/11/95), de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

Ley 1/1999 de 31 de marzo (BOJA -Andalucía- 17/04/99), de atención a las personas con discapacidad.

Ley 9/1999 de 18 de noviembre (BOJA -Andalucía- 2/12/99), de Solidaridad en la Educación.

Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre (BOE 24/12/02), de Calidad de la Educación

DECRETOS

Real Decreto 2639/1982 de 15 de octubre (BOE, 22/10/82), de ordenación de la Educación Especial

Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril de 1983 (BOE 11/05/83), sobre Educación Compensatoria .

Decreto 117/1984 de 17 de abril (DOGC, 18/05/84), del Departament d'Ensenyament, sobre la Ordenación de la Educación Especial para su integración en el sistema educativo ordinario

Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo (BOE, 16/03/85), de ordenación de la Educación Especial.

Real Decreto 1007/1991 de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria

Real Decreto 894/1995 de 2 de junio, por el que se modifica el RD 1007/1991 de las enseñanzas mínimas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria

Real Decreto 696/1995 de 28 de abril (BOE, 2/06/95), de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales

Real Decreto 83/1996 de 26 de enero (BOE de 21/02/96), que sustituye al Real Decreto 929/1993 de 18 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria

Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero (BOE 12/03/96), de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre (BOE 16/01/2001), modifica enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Decreto 286/1995 de 22 de septiembre (BOC -Canarias- 11/10/95), de ordenación de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

Decreto 320/1996 de 26 de julio (DOG -Galicia- 6/08/96), de ordenación de la educación de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Decreto 299/1997 de 25 de noviembre (DOGC -Cataluña- 28/11/97), sobre la atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

Decreto 39/1998 de 31 de marzo del gobierno valenciano (DOPV -País Valenciano- 17/04/98), de ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales.

Decreto 118/1998 de 23 de junio (BOPV -País Vasco- 13/07/98), de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.

ÓRDENES

Orden de 9 de Septiembre de 1982 (BOE 15/09/82) por la que se regula la composición y funciones de los Equipos Multiprofesionales (EEMM) dependientes del Instituto Nacional de Educación Especial

Orden de 27 de Abril de 1992 (BOE nº 111) por la que se dictan las instrucciones para la implantación anticipada del Segundo Ciclo de la E.S.O. (En los artículos decimoséptimo y decimoctavo se fijan las funciones de los Departamentos de Orientación)

Orden de 12 de noviembre de 1992 (BOE 20/11/92) sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria

Orden de 12 de enero de 1993 (BOE 18/01/93) por la que se regulan los Programas de Garantía Social durante el período de implantación anticipada del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Orden de 14 de febrero de 1996 (BOE 23/02/96) sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo. (El artículo cuarto regula el registro de las adaptaciones curriculares mediante el documento individual; en el séptimo, se regula la permanencia y promoción en las etapas educativas)

Orden de 24 de abril de 1996 (BOE 3/05/96) que establece las condiciones y el procedimiento para flexibilizar la duración de la escolaridad obligatoria para el alumnado con sobredotación intelectual.

Orden de 7 de abril de 1997 (BOC 25/04/97) por la que se regula el procedimiento para la realización de las adaptaciones curriculares y las individualizadas.

Orden de 19 de mayo de 1997 (DOG 06/06/97) por la que se regulan los programas de diversificación curricular.

Orden Foral 90/1998 de 2 de abril (BON 18/05/98), creando las Unidades de Currículo Adaptado o UCAS, vía previa y excepcional para un Programa de Diversificación Curricular o de Garantía Social.

Orden Foral 133/1998 de 8 de mayo (BON -Navarra- 15/06/98) por la que se dan instrucciones para la escolarización y atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad psíquica, sensorial y motórica en centros ordinarios de secundaria para continuar la enseñanza básica.

Orden de 30 de julio de 1998 (BOPV 31/08/98) por la que se regula la acción educativa planteando proyectos de intervención global en medios desfavorecidos

Orden de 18 de junio de 1999 (DOGV 29/06/99) que atiende tanto a medidas ordinarias como extraordinarias de atención a la diversidad.

Orden de 22 de julio de 1999 (BOE 28/07/99) por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos.

RESOLUCIONES

Resolución de 23 de junio de 1994, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se dictan instrucciones para la cumplimentación de los documentos básicos del proceso de evaluación de los alumnos que siguen Programas de Diversificación Curricular.

Resolución de 12 de abril de 1996 (BOE 3/05/96) de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de Diversificación Curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Resolución de 29 de abril de 1996 (BOE 16/05/96) que establece los procedimientos para orientar la respuesta educativa del alumnado con sobredotación intelectual.

Resolución de 29 de abril de 1996 (BOE de 31/05/96), de la Dirección General de Centros Escolares, sobre organización de los Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria.

Resolución, de 28 de junio de 1999 (BOR -La Rioja- 8/07/99), de la Dirección General de Ordenación Educativa y Universidades, por la que se establecen medidas de atención al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos graves de conducta.

Resolución, de 15 de febrero de 2000 (Diari Oficial, número 3078) sobre escolarización de alumnos con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

LISTADO DE CENTROS DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA RIOJA

CENTROS PÚBLICOS DE LOGROÑO

CÓDIGO CENTRO	DENOMINACIÓN DEL CENTRO	TELÉFONO	DOMICILIO	CÓDIGO POSTAL	NIVELES QUE IMPARTEN				E.E.
					E. INF.	PRIM.	E.S.O.	F.P.	
26001213	C.P. Bretón de los Herreros	941-23.84.22	Villamediana, 30	26.003	*	*			
26002795	C.P. Caballero de la Rosa	941-23.63.73	Madre de Dios, s/n	26.004	*	*	*		
26002761	C.P. Doctor Castroviéjido	941-22.33.06	Duques de Najera, 113-115	26.005	*	*			
26002850	C.P. Duquesa de la Victoria	941-24.90.00	Duquesa de la Victoria, 64	26.004	*	*			
26003064	C.P. Escultor Vicente Ochoa	941-22.70.05	Poniente, 19	26.005	*	*			
26003210	C.P. Las Grounas	941-25.39.90	República Argentina, 62	26.006	*	*			
26002990	C.P. General Espartero	941-23.68.07	Avda. España, s/n	26.003	*	*	*		
26001237	C.P. Gonzalo de Berceo	941-23.17.05	Santos Ascarza, 34	26.004	*	*	*		
26001262	C.P. Juan Yagüe	941-22.34.83	Pamplona, s/n	26.006	*	*			
26001626	C.P. Madre de Dios	941-24.99.72	Cantabria, s/n	26.004	*	*	*	*	*
26002849	C.P. Marqués de Vallejo	941-22.21.19	Apdo. 1.223	26.080	*	*			
26002734	C.P. Milenario de la Lengua Castellana	941-22.36.59	Ramírez de Velasco, s/n	26.005	*	*			
26001249	C.P. Navarrete el Mudo	941-22.41.85	General Urrutia, 8	26.006	*	*			
26002771	C.P. Obispo Blanco Najera	941-24.05.61	Duquesa de la Victoria, s/n	26.004	*	*			
26003052	C.P. San Francisco	941-25.06.86	Madre de Dios, 1	26.001	*	*			
26001250	C.P. San Pío X	941-23.22.09	Río Alhama, 1	26.006	*	*			
26001717	C.P. Varía	941-23.41.55	Las Torrecillas, s/n	26.006	*	*			
26003003	C.P. Velez de Guevara	941-22.22.86	Vélez de Guevara, 33	26.005	*	*			
26001201	C.P. Vuelo Madrid Manila	941-24.06.30	República Argentina, 54	26.002	*	*			
26002941	E.P.A. Plus Ultra	941-24.90.53	Avda. de Lobete, 17	26.003	*	*			

CENTROS PÚBLICOS DE LOGROÑO

CÓDIGO CENTRO	DENOMINACIÓN DEL CENTRO	TELÉFONO	DOMICILIO	CÓDIGO POSTAL	NIVELES QUE IMPARTEN				
					E.S.O.	LOCSE	F.P.	CFGM	CFGS
26002862	I.E.S. Escultor Daniel	941-20.06.11	Gonzalo de Berceo, 49	26.005	*	*			
26001559	I.E.S. Hermanos D'Elhuyar	941-23.11.86	Albia de Castro, 9	26.003	*	*			
26001560	I.E.S. Práxedes Mateo Sagasta (A Distancia)	941-25.65.00 941-25.49.95	Glorieta Doctor Zubia, s/n	26.003	*	*			
26003209	I.E.S. Tomás Mingot	941-51.02.28	Siete Infantes de Lara, 3	26.007	*	*			
26001638	I.E.S. Comercio	941-23.39.80	Luis de Ulloa, 37	26.004	*	*	*	*	*
26003088	I.E.S. Duques de Najera	941-20.97.22	Duques de Najera, 100	26.005	*	*	*	*	*
26001596	I.E.S. Inventor Cosme Garcia	941-28.79.32	República Argentina, 68	26.006	*	*	*	*	*
26003441	I.E.S. Batalla de Clavijo	941-20.41.69	General Urrutia, 34	26.006	*	*			*
26001663	Escuela de Arte	941-24.09.93	Avda. de la Paz, 9	26.004		*			*
26003091	Escuela de Idiomas	941-24.02.14	General Sanjuán, 4	26.004					*

CENTROS PRIVADOS DE LOGROÑO

CÓDIGO CENTRO	DENOMINACIÓN DEL CENTRO	TELÉFONO	DOMICILIO	CÓDIGO POSTAL	NIVELES QUE IMPARTEN				
					E. INF.	PRIM.	E.S.O.	E.P.	E.E.
26002886	C. Educación Infantil Arlequin	941-24.88.11	José M ^a Lope Toledo, 5-7	26.003	*				
26001641	Guardería Casa Cuna Niño Jesús	941-22.08.62	Plaza Alférez Provisional, 3	26.001	*				
26001377	C. Educación Especial Los Angeles	941-23.10.48	Luis de Ulloa, 24-26	26.004					*
26002928	Conservatorio Profesional de Música	941-29.12.79	Marqués de Mauricia, 76	26.005					

CENTROS PÚBLICOS DE LA PROVINCIA

CÓDIGO CENTRO	DENOMINACIÓN DEL CENTRO	TELÉFONO	DOMICILIO	CÓDIGO POSTAL	NIVELES QUE IMPARTEN								
					EL	PRIM	ESO	LOGSE	FP	CGM	CGS		
26003453	C. R. A. DE AGONCILLO	941-43.13.98 941-16.52.14	AGONCILLO - José Nº Vega, s/n ALCANADRE ARRUBAL AUSEJO CORERA GALLEA RIBAFRECHA SAN ROMÁN DE CAMEROS		*	*	*						
26000063	ALBELDA DE IREGUA C.P. San Prudencio	941-44.31.39	San Prudencio, 6	26.120	*	*							
26000087	ALBERITE C.P. Dª Aveilán Cortázar	941-43.63.61	Navarro Diez, 10	26.141	*	*							
26000105	ALDEANUEVA DE EBRO C.P. José Luis Arrese	941-16.30.56	Díaz de Rada, 2	26.559	*	*	*						
26000130	ALFARO C.P. Obispo Ezequiel Moreno	941-18.00.89	Paseo Florida, 27	26.540	*	*	*	*			*	*	*
26003507	LE.S. Gonzalo de Berceo	941-18.00.39	Paseo Florida, 25										
26002631	Escuela de Capacitación Agraria C.E. Adultos	941-18.00.50 941-18.43.74	Ctra. Castoión, 3 Paseo Florida, s/n										*
26002898	ARNEDO C.P. La Estación	941-38.50.48	Avda. Reyes Católicos, 8	26.580	*	*	*						
26000257	C.P. Antonio Delgado Calvete	941-38.13.56	Avda. Deportiva, 21		*	*	*						
26000270	LE.S. Celso Díaz	941-38.33.12	Avda. Numancia, 5				*	*				*	*
26000282	LE.S. Virgen de Vico C.E. Adultos	941-38.04.36 941-38.01.82	Avda. Eliseo Lerena, s/n Avda. Reyes Católicos, 8				*	*				*	*
26000312	AUTOL C.P. Alberto Martín Gamero	941-39.01.18	Gral. Gallarza	26.560	*	*							
26003623	SECCIÓN DE AUTOL	941-39.07.23	Gral. Gallarza	26.560			*						

CENTROS PÚBLICOS DE LA PROVINCIA

CÓDIGO CENTRO	DENOMINACIÓN DEL CENTRO	TELÉFONO	DOMICILIO	CÓDIGO POSTAL	NIVELES QUE IMPARTEN								
					E.L.	PIU	ESO	LOGSE	COU	FP	CGM	CGS	
26003477	C.R.A. DE BADARÁN	941-36.73.23	BADARÁN - Los Hoyos, s/n ANGUIANO BOBADILLA ESTOLLO SAN MILLÁN DE LA COGOLLA VILLAR DE TORRE VINIEGRA DE ABAJO	26.310	*	*	*						
26000373	BAÑOS DE RÍO TOBÍA C.P. San Pelayo	941-37.41.78	M. Martínez Somalo, s/n	26.320	*		*						
26003660	SECCIÓN DE BAÑOS DE RÍO TOBÍA	941-37.48.80	M. Martínez Somalo, s/n	26.320									
26002977	CALAHORRA	941-13.21.89	Plaza Eras	26.500	*	*	*						
26000464	C.P. Ángel Oliván	941-13.37.52	Ctra. Murillo		*	*	*						
26002989	C.P. Aurelio Prudencio	941-13.31.11	Antonio Machado, 1		*	*	*						
26000579	C.P. Quintiliano	941-13.03.50	Basconia, s/n		*	*	*						
26000543	I.E.S. Marco Fabio Quintiliano	941-13.14.87	Basconia, s/n		*	*	*						
26003076	I.E.S. Valle del Cidacos	941-13.27.74	Rasillo San Francisco		*	*	*						
26003313	E.P.A. San Francisco	941-13.02.36	Eramada, 1		*	*	*						
26003489	Conservatorio Elemental de Música Escuela Oficial de Idiomas C.R.A. DE CASALARREINA	941-14.68.19	Basconia, s/n	26.230	*	*	*						
26003490	C.R.A. DE CASTAÑARES DE RIOJA	941-30.01.76	CASALARREINA - Escuelas, s/n ANGUCIANA CHURI CUZCURRITA RÍO TIRÓN FONCEA RODEZNO TIRGO ZARRATÓN CASTAÑARES- Miguel Villanueva, 25 BAÑARES GRAÑON SANTURDE DE RIOJA	26.240	*	*	*						

CENTROS PÚBLICOS DE LA PROVINCIA

CÓDIGO CENTRO	DENOMINACIÓN DEL CENTRO	TELÉFONO	DOMICILIO	CÓDIGO POSTAL	NIVELES QUE IMPARTEN							
					E.L.	PRIM	ESO	LOGSE	FP	CGM	CCS	
26000661	CENICERO C.P. Gregoria Arriacho	941-45.42.88	Los Arriales, 1	26.350	*	*						
26003428	C.R.A. "ALHAMA"	941-19.81.56 941-17.71.21 941-17.71.99 941-19.89.67	CERVERA R.A. - S. Miguel, s/n AQUILAR DEL RÍO ALHAMA CABRETON VALVERDE	26.520	*	*						
26003635	SECCIÓN CERVERA RÍO ALHAMA	941-19.87.48	San Miguel, s/n	26.520			*					
26003532	EZCARAY C.P. San Lorenzo	941-35.42.68	Dr. Eliseo Cadarso, 1	26.280	*	*	*					
26000919	FUENMAYOR C.P. Cervantes	941-45.00.97	Donantes de Sangre, s/n	26.360	*	*						
26003581	FUENMAYOR I.E.S. Francisco Tomás y Valiente	941-45.10.20	Prolongación Calle Cañas, 5	26.360			*					
26002588	HARO C.P. Ntra. Sra. de la Vega	941-31.07.64	Ctra. de Logroño, s/n	26.200	*	*						
26000971	C.P. San Felices de Bilibio	941-31.10.89	Avda. de La Rioja, 2		*	*						
26001018	I.E.S. Marqués de la Enseñada	941-31.08.14	Caminio del Mazo, s/n				*	*				
26002709	I.E.S. M. Bartolomé Cossío	941-31.06.94	Plaza M. Bartolomé Cossío, 6				*	*		*	*	
26003520	Conservatorio Elemental de Música	941-30.39.76	Virgen de la Vega, 36									
26003416	C.R.A. DE IGLEA	941-19.40.14 941-19.61.50	IGEA - Mayor, 201 CORNAGO GRAVALOS RINCÓN DE OLIVEDO	26.525	*	*						
26001122	LARDERO C.P. E. González Gallarza	941-44.81.66	Avda. San Marcial, 3	26.140	*	*					*	*
26001134	I.E.S. La Laboral	941-44.96.52	Apdo. 1.165				*				*	*
26001791	MURILLO DE RIOJEZA C.P. Eladio del Campo Itigüez	941-43.21.38	Ctra. Ventas Blancas, s/n	26.143	*	*	*					

CENTROS PÚBLICOS DE LA PROVINCIA

CÓDIGO CENTRO	DENOMINACIÓN DEL CENTRO	TELÉFONO	DOMICILIO	CÓDIGO POSTAL	NIVELES QUE IMPARTEN						
					E.L.	PRIM	ESO	LOGSE	FP	CGM	CGS
26002825	NÁJERA C.P. Sancho III El Mayor C.P. San Fernando I.E.S. Esteban Manuel Villegas I.E.S. Rey Don García C.E. Adultos	941-36.27.12	Ctra. Huércanos, s/n Paseo San Julián, 19 Ctra. Huércanos Bº San Lázaro Paseo San Julián, 19	26.300	•	•					
26001811		941-36.03.97			•	•					
26001845		941-36.32.97			•	•					
26002710		941-36.33.40			•	•					
		941-36.03.97			•						
26003465	C.R.A. "MONCALVILLO"	941-44.75.14 941-44.63.28	NALDA - Plaza de la Tela ENTRENA MEDRANO SORZANO SOTÉS VIGUERA	26.190	•						
26001894	NAVARRETE C.P. Ntra. Sra. del Sagrario	941-44.02.73	Ctra. Entrena, s/n	26.370	•						
26002801	ORTIGOSA DE CAMEROS Escuela Hogar Nº Sra. del Carmen	941-46.20.37	Cirujales, s/n	26.124							
26002023	PRADEJÓN C.P. José Ortega Valdeirama	941-15.01.59	La Fuente, 23	26.510	•						
26003647	SECCIÓN DE PRADEJÓN	941-15.05.66	La Fuente, 23	26.510				•			
26003404	C.R.A. DE QUEL	941-39.20.21	QUEL - Avda. Ferrocarril, s/n ARNEDILLO ENCISO HERCE PREJANO TUDELLA EL VILLAR DE ARNEDO	26.570	•						
26002096	RINCÓN DE SOTO C.P. E. González Gallarza	941-16.01.81	Avda. de La Rioja, 83	26.550	•						

SR./A. DIRECTOR/A
C. P. MADRE DE DIOS S/N
LOGROÑO

Marzo 2000

Estimado/a compañero/a:

Soy María Asunción Jiménez Trens, Profesora Titular de Escuela Universitaria del Área de Didáctica y Organización Escolar (Departamento de Ciencias Humanas y Sociales) de la Universidad de La Rioja.

Actualmente estoy realizando una **investigación sobre la problemática del Profesorado ante la diversidad del alumnado de ESO, desarrollada en toda la geografía riojana**, dirigida por María Teresa Díaz Allué, Catedrática de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y espero poder presentarla, en su día, como Tesis Doctoral.

Soy consciente de que la puesta en marcha de la ESO, alargando la obligatoriedad hasta los 16 años, representa un cambio sustancial en las condiciones de trabajo del Profesorado debido, en parte, a la extraordinaria diversidad de estudiantes. Por esta razón lo considero un tema de gran interés para los profesionales preocupados por el apasionante y, a la vez, complejo mundo de la educación.

Con el fin de conocer las opiniones, necesidades y puntos de vista de los docentes sobre esta problemática **he elaborado un Cuestionario** que espero poder aplicarlo al total del Profesorado que está impartiendo ESO en los Centros Públicos, Privados y Concertados de La Rioja, incluyendo los profesionales de la Orientación y el Profesorado de Apoyo.

Y para proseguir este trabajo **necesito tu inestimable colaboración**. Sin ella resultará absolutamente imposible terminarlo. Este es el motivo por el que me dirijo a ti: **Solicitar tu cooperación**.

Sin embargo, **me preocupa mucho cómo hacer para robarte el menor tiempo posible** y evitar molestias, ya que comprendo que la petición que te hago aumenta tus numerosas responsabilidades. Por eso quiero que sepas que **valoro extraordinariamente y agradezco el apoyo que me prestes**.

Con objeto de ser operativos te propongo un posible plan de actuación que, no obstante, si se te ocurre cualquier otra posibilidad no dudes en comunicármelo para actuar como creas más conveniente; de modo más concreto necesito tu contribución en tres aspectos básicos:

1. **Haciéndonos saber el número total de Profesoras y Profesores** que, en vuestro Centro, desarrollan su trabajo en ESO, para poder enviaros el número adecuado de Cuestionarios.
2. **Recibir los Cuestionarios**, que nosotros os entregaremos, y **distribuirlos** entre todo el Profesorado de vuestro Centro.
3. **Una vez que cada Profesor/a haya cumplimentado su Cuestionario** y lo haya metido en sobre cerrado, para preservar la confidencialidad de las contestaciones, **recogerlos en Secretaría** y nosotros pasaremos a buscarlos.

Esperamos que el tema sea de vuestro interés y, cuando esté concluida esta investigación, os enviaremos un informe con los resultados y conclusiones obtenidos.

Mi dirección, teléfono, fax y e-mail son los siguientes:

María Asunción Jiménez TreEdificio Vives. Departamento de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad de La Rioja.

C/ Luis de Ulloa s/n. 26004 Logroño.

Tfo: 941-299 298. Fax: 941-299 318. E-mail: asuncion.jimenez@dchs.unirioja.es

Agradezco mucho tu colaboración y el tiempo dedicado.

Un saludo muy cordial

María Asunción Jiménez Trens

Marzo 2000

Estimado/a compañero/a:

El cuestionario adjunto es parte fundamental de una **investigación** que estoy realizando **sobre la problemática del Profesorado ante la diversidad del alumnado de ESO** dirigida por María Teresa Díaz Allué, Catedrática de la Universidad Complutense de Madrid y espero poder presentarla, en su día, como Tesis Doctoral.

Es un tema, como sabes, de extraordinario interés ya que la puesta en marcha de la ESO, alargando la obligatoriedad hasta los 16 años, está representando un **cambio sustancial en las condiciones del trabajo docente** debido, en parte, a la gran diversidad de estudiantes. Ante esta situación, considero primordial **escuchar la voz de sus principales protagonistas**. Al estudio de esta temática estoy dedicando un considerable tiempo y esfuerzo que, según mi consideración, merece la pena

El objetivo de la investigación es detectar, respecto al tema, **las dificultades, necesidades, problemas, valoraciones y sugerencias que presenta el Profesorado** de los Centros Públicos, Privados y Concertados que **en toda La Rioja** está impartiendo la ESO.

Ésta es la razón por la que, tras haber contactado con el Centro a través de la Dirección, **me dirijo a ti para solicitar tu colaboración** rellenando, si lo consideras oportuno, el presente cuestionario.

Para que el trabajo tenga validez y fiabilidad es imprescindible que seas **absolutamente sincero/a** en tus respuestas; te lo hará más fácil el carácter **rigurosamente anónimo** del cuestionario. Tú mismo/a, una vez cumplimentado, lo introducirás en el sobre, que no lleva ninguna identificación, ni tuya, ni de tu Centro y puedes entregarlo, cerrado, en la Dirección o Secretaría. Aproximadamente 10 días después de que lo hayas recibido yo pasaré a buscarlos. No obstante, si quieres enviármelo por correo, puedes hacerlo a la dirección que te indico al final de la carta.

Reconozco, y me preocupa mucho, que atender mi demanda **representa para ti un trabajo añadido** al habitualmente cargado de responsabilidades que ya tienes. Por tanto, quiero que sepas que **valoro extraordinariamente tu colaboración**.

Espero que el tema sea de tu interés. Cuando esté concluida la investigación, remitiré al Centro un informe con los resultados y conclusiones obtenidos.

Mi dirección es la siguiente: María Asunción Jiménez Trens

Edificio Vives. Departamento de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad de La Rioja.

C/ Luis de Ulloa s/n. 26004 Logroño.

Agradezco mucho tu colaboración y el tiempo dedicado. Un saludo muy cordial

María Asunción Jiménez Trens

CUESTIONARIO PARA VALIDACIÓN DE EXPERTOS

CUESTIONARIO AL PROFESORADO SOBRE DIVERSIDAD DEL ALUMNADO DE ESO

INTRODUCCIÓN

Una de las consecuencias de la ESO, al establecer la obligatoriedad hasta los 16 años, ha sido reunir en las mismas aulas a un alumnado extraordinariamente diverso; ello, unido a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales integrados, y a la presencia, cada día más habitual, de adolescentes de diferentes minorías étnicas, está confiriendo a los Centros de Educación Secundaria un ambiente de gran pluralidad. Todo esto entraña una compleja problemática para el profesorado.

Es muy importante conocer su opinión acerca de esta situación y de los efectos que representa en su trabajo. Por ello le pedimos que responda a este cuestionario.

Como a continuación va a comprobar, esto no es un examen ni un test. Es **una invitación a participar en una investigación desarrollada en toda la geografía riojana**, acerca de esta temática. Tenga en cuenta que **su colaboración es imprescindible** para que los resultados reflejen la opinión real del profesorado.

No hay respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas; se trata únicamente de que diga lo que piensa; por lo tanto, **es fundamental su sinceridad.**

Garantizamos el anonimato y confidencialidad de sus contestaciones, que solamente serán utilizadas para este estudio.

MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN Y LA DEDICACIÓN DE SU TIEMPO

INSTRUCCIONES

Este cuestionario, que consta de 46 preguntas, es fácil de contestar. Consiste en rodear - O - el número de la opción que indique su situación o el que exprese mejor su punto de vista personal. Si se equivoca, tache el número señalado y vuelva a rodear, según su opinión, la opción deseada. Tenga en cuenta que en alguna de las preguntas es posible más de una respuesta.

En las propuestas de respuesta sobre las que no tenga formada una opinión , déjelas en blanco, por favor.

- 1.- Sexo:
- Hombre..... 1
 - Mujer..... 2
- 2.- Edad:
- Menos de 35 años..... 1
 - Entre 35 y 50 años..... 2
 - Más de 50 años..... 3
- 3.- Titulación académica máxima que posee :
- Diplomatura universitaria..... 1
 - Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura..... 2
 - Doctor o Doctora..... 3
- 4.- Además del anterior, ¿tiene algunos de los títulos o estudios siguientes?
- Maestro o Maestra..... 1
 - Licenciatura en Pedagogía, Psicología o Psicopedagogía... 2
 - El CAP o el CCP..... 3
- 5.- ¿Cuál es su situación administrativa o laboral?
- Funcionario/a con destino definitivo.....1
 - Funcionario/a con destino provisional.....2
 - Interino/a o Contratado/a..... 3
 - Contratado/a laboral 4
 - Otra. Indique cuál..... 5
- 6.- Colectivo docente al que pertenece:
- Maestros de Educación Primaria adscritos a ESO..... 1
 - Profesorado de Educación Secundaria..... 2
 - Profesorado Técnico de Formación Profesional..... 3
 - Otro..... 4
 - Especificar a cuál.....
 -

7.- Señale la **experiencia docente** que tiene en uno o varios de los siguientes niveles educativos:

	Menos de 2 años	De 2 a 5 años	De 6 a 10 años	De 11 a 15 años	Más de 15 años
-EGB/Primaria.....	1	2	3	4	5
-ESO.....	1	2	3	4	5
-FP.....	1	2	3	4	5
-Garantía Social...	1	2	3	4	5
-BUP/COU.....	1	2	3	4	5
-Enseñanza Universitaria...	1	2	3	4	5
-Otros estudios.....	1	2	3	4	5
Indique cuáles.....					
.....					

8.- En el presente curso, ¿a cuántos grupos de alumnos imparte Vd. clase?:

- Uno..... 1
- Dos..... 2
- Tres..... 3
- Cuatro..... 4
- Cinco..... 5
- Seis..... 6
- Siete o más..... 7

9.- Este curso, ¿cuántas áreas o asignaturas diferentes imparte Vd. en total?:

- Una sola 1
- Dos 2
- Tres..... 3
- Cuatro..... 4
- Cinco o más..... 5

10.- ¿Es Vd. responsable de la tutoría de algún grupo de alumnos?

- Sí..... 1
- No..... 2

11.- Indique a qué Departamento o Departamentos pertenece Vd.:

- Orientación**..... 1
- Departamentos Didácticos:**
- Artes Plásticas..... 2
- Ciencias Naturales..... 3
- Educación Física y Deportiva..... 4
- Filosofía..... 5
- Física y Química..... 6
- Lenguas Extranjeras..... 7
- Lenguas Clásicas..... 8
- Geografía e Historia..... 9
- Lengua Castellana y Literatura..... 10
- Matemáticas..... 11
- Música..... 12
- Tecnología..... 13
- De Formación Profesional Específica..... 14

12.- Señale si es Vd. responsable de alguna de las siguientes especialidades:

- Psicología y/o Pedagogía..... 1
- Apoyo al Área Sociolingüística..... 2
- Apoyo al Área Científico-Técnica..... 3
- Apoyo al Área Práctica..... 4
- Pedagogía Terapéutica..... 5
- Audición y Lenguaje..... 6
- Educación Compensatoria..... 7

13.- Indique si es Vd. profesor o profesora de ESO y, además, imparte docencia en Bachillerato, FP, Primaria u otros estudios:

- Sólo en ESO..... 1
- En ESO y Bachillerato..... 2
- En ESO y FP..... 3
- En ESO y Primaria..... 4
- En ESO y otros estudios. ¿Cuáles?..... 5
-

14.- Además de su trabajo como docente ¿ejerce Vd. alguna de estas funciones?:

- Director/a del Centro..... 1
- Secretario/a..... 2
- Jefe de Estudios..... 3
- Subdirector/a u otro componente del Equipo Directivo..... 4
- Orientador/a..... 5
- Director/a de Seminario o Departamento..... 6
- Coordinador/a de Área..... 7
- Coordinador/a de Secundaria en Colegio Rural Agrupado.... 8
- Otros..... 9
- Especifique cuáles.....
-

15.- **Titularidad del Centro** en el que Vd. realiza su trabajo:

- Pública..... 1
- Concertada..... 2
- Privada..... 3

16.- Tamaño del Centro:

- Pequeño (Menos de 300 alumnos)..... 1
- Mediano (Entre 301 y 650 alumnos)..... 2
- Grande (Más de 650 alumnos)..... 3

17.- **Si su Centro es rural**, indique si está integrado en un Colegio Rural Agrupado (CRA):

- Sí..... 1
- No..... 2

18.- Tamaño del municipio en que está ubicado el Centro:

- Menos de 5.000 habitantes..... 1
- De 5.001 a 10.000 habitantes..... 2
- De 10.001 a 50.000 habitantes..... 3
- De 50.001 a 100.000 habitantes..... 4
- De 100.001 a 500.000 habitantes..... 5

19.- Señale si en su Centro se imparten todos los cursos de la ESO:

- Sí..... 1
- No..... 2

20.- Entre el **alumnado de su Centro** ¿hay estudiantes que respondan a los perfiles que se indican a continuación?:

(Señale todas las respuestas que se correspondan con la realidad de su Centro):

- Perteneientes a **minorías étnicas** (gitanos, marroquíes, hindúes, etc)1
- Que desconocen el español** 2
- De **ambientes** socioculturales y económicos **desfavorecidos**..... 3
- De **clase social plural** (alta, media, baja, etc.)..... 4
- Alumnos conflictivos** por su comportamiento indisciplinado..... 5
- Superdotados** o de altas capacidades..... 6
- Con **deficiencia motórica**..... 7
- Con deficiencia sensorial (**Sordos o hipoacúsicos**)..... 8
- Con deficiencia sensorial (**Ciegos**)..... 9
- Con **deficiencia mental** o importantes dificultades de aprendizaje....10
- De capacidades y condiciones sociales "**medias**"..... 11
- ¿Alguna **otra característica** del alumnado que quiera describir aquí?:
-

21.- ¿Tiene Vd., o ha tenido alguna vez, alumnos con necesidades educativas especiales?:

- Sí..... 1
 -No..... 2
 -No sé..... 3

22.- Indique su opinión acerca de que **todos** los jóvenes **deban seguir**, obligatoriamente, **los mismos estudios hasta los 16 años**, señalando su grado de acuerdo con las siguientes propuestas:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Total acuerdo
a) Es muy conveniente como garantía de igualdad de oportunidades para todos los jóvenes.....	1	2	3	4	5
b) Con este sistema, resultan perjudicados los más más capaces ..	1	2	3	4	5
c) Es conveniente para que los jóvenes aprendan a convivir en una sociedad democrática	1	2	3	4	5
d) Con este sistema desciende el nivel académico del conjunto de los estudiantes	1	2	3	4	5
e) Así se evitan los riesgos de una elección prematura de estudios o profesiones, que generalmente resulta socialmente discriminatoria	1	2	3	4	5

23.- En su opinión, **¿cuándo cree conveniente que el alumnado de ESO inicie itinerarios diferentes** (dirigidos a la incorporación al trabajo, o a FP o hacia los Bachilleratos)?:

	<u>No</u>	<u>Sí</u>
a) En primer curso.....	1	2
b) En segundo.....	1	2
c) En tercero.....	1	2
d) En cuarto.....	1	2

24.- Indique a **qué alumnos y alumnas** considera Vd. que **se refiere la diversidad del alumnado de ESO**, señalando su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Total acuerdo
a) La diversidad, de modo general, se manifiesta en todos y cada uno de los/as alumnos/as.....	1	2	3	4	5
b) La diversidad se refiere sólo al alumnado de integración	1	2	3	4	5
c) Se refiere únicamente a los que destacan 'por encima' o 'por debajo' de la media.....	1	2	3	4	5
d) La diversidad se manifiesta de modo específico en algunos/as alumnos/as (los de ambientes desfavorecidos, y/o pertenecientes a minorías étnicas y culturales, y/o con altas capacidades, o con deficiencias) ...	1	2	3	4	5

25.- Señale su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre **cómo interpreta Vd. la diversidad del alumnado de ESO**:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Considero la diversidad como singularidad de cada ser humano , motivo de enriquecimiento del grupo	1	2	3	4	5
b) Como desigualdad de algunos alumnos/as cuyas limitaciones pueden y deben ser compensadas mediante la educación	1	2	3	4	5
c) Interpreto la diversidad como un problema que ha de evitarse	1	2	3	4	5

26.- Indique su grado de acuerdo con las **finalidades de la atención a la diversidad** enunciadas a continuación:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Potenciar el desarrollo máximo de las capacidades de todos y cada uno de los alumnos/as ...	1	2	3	4	5
b) Compensar las desigualdades y limitaciones de algunos alumnos/as	1	2	3	4	5
c) Recuperar a los alumnos/as suspensos	1	2	3	4	5

27.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de **quiénes deben ser los responsables de la atención a la diversidad**:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	Bastante Acuerdo	Total acuerdo
a) El Profesorado	1	2	3	4	5
b) El Departamento de Orientación	1	2	3	4	5
c) Los tutores	1	2	3	4	5
d) Los Profesores Especialistas , tales como los de Pedagogía Terapéutica, Logopedia, etc	1	2	3	4	5
e) Todos los mencionados, trabajando en equipo , cada uno desde su ámbito de actuación	1	2	3	4	5

28.- Indique la **importancia** que, en su opinión, tienen las siguientes **medidas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado de ESO**.

	Muy poca	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
a) Atención individualizada en aula ordinaria	1	2	3	4	5
b) Atención individualizada en aula de apoyo	1	2	3	4	5
c) Grupos flexibles , según trabajo del alumnado (gran grupo; grupo medio, equipos, trabajo individual)	1	2	3	4	5
d) Grupos-clase homogéneos , según capacidad y/o rendimiento del alumnado.....	1	2	3	4	5
e) Desdobles de grupo en algunas áreas para refuerzo del alumnado que lo necesite	1	2	3	4	5
f) Repetición de curso	1	2	3	4	5
g) Adaptaciones Curriculares individuales , tanto para alumnos/as con discapacidad como para superdotados/as	1	2	3	4	5
h) Programas de Diversificación Curricular	1	2	3	4	5
i) Programas de Prediversificación	1	2	3	4	5
j) Programas de Educación Compensatoria ...	1	2	3	4	5
k) Programas de Garantía Social	1	2	3	4	5
l) La práctica de la orientación personalizada para todo el alumnado.....	1	2	3	4	5
m) Organización del trabajo docente en equipo para responder mejor a la diversidad del alumnado .	1	2	3	4	5
n) Oferta de Optativas adecuadas al alumnado...	1	2	3	4	5

29.- Indique su grado de acuerdo con los siguientes enunciados acerca de lo que Vd. **suele tener en cuenta en la programación y en el desarrollo de sus clases para responder a la diversidad:**

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Intento que las clases que imparto resulten apropiadas para todos los alumnos/as ...	1	2	3	4	5
b) Tengo muy claros los objetivos y contenidos mínimos de cada unidad didáctica, para intentar que todos los alumnos/as del aula los consigan ...	1	2	3	4	5
c) Tengo en cuenta que las actividades de enseñanza-aprendizaje sean variadas , así como la utilización de múltiples y variados recursos para favorecer los diferentes estilos de aprendizaje	1	2	3	4	5
d) Entre el alumnado suelo crear un ambiente de colaboración para que los compañeros se ayuden entre sí, y también suelo aplicar técnicas grupales y de trabajo cooperativo .	1	2	3	4	5
e) Trato de fomentar en los alumnos/as el estudio independiente o trabajo autónomo .	1	2	3	4	5
f) Con los alumnos/as que tienen dificultades de aprendizaje, suelo realizar tareas de refuerzo, mientras los demás hacen trabajo de ampliación o profundización de forma autónoma ..	1	2	3	4	5
g) Al comenzar cada tema averiguo qué conocimientos previos tienen los estudiantes para ajustarlo a su realidad.	1	2	3	4	5
h) A la vez que voy trabajando un tema suelo ir evaluando a los alumnos/as para ajustar la enseñanza, lo antes posible, al aprendizaje de todos y cada uno de ellos...	1	2	3	4	5
i) Habitualmente trato de individualizar la enseñanza...	1	2	3	4	5

j) Generalmente trato de coordinar mi trabajo con otros colegas (Orientador/a y/o Equipo Docente y/o Tutores y/o Especialistas de Apoyo, etc.) para afrontar mejor la diversidad del alumnado.....	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

30.- Indique **con qué frecuencia suele Vd. encontrar las dificultades o problemas** enunciados a continuación, en su respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

	Muy poca	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
a) Excesivo número de alumnos por aula.....	1	2	3	4	5
b) Muchos grupos a los que impartir docencia.....	1	2	3	4	5
c) Grupos-aula con muchos alumnos problemáticos	1	2	3	4	5
d) Escasez de recursos didácticos.....	1	2	3	4	5
e) Insuficientes especialistas y profesorado de apoyo tales como Orientadores, profesores de Pedagogía Terapéutica, Logopedia, etc	1	2	3	4	5
f) Horarios rígidos que impiden la organización de algunas de las medidas de respuesta a la diversidad .	1	2	3	4	5
g) Inadecuación de los espacios para adaptarse a las diferentes necesidades de los alumnos.....	1	2	3	4	5
h) Falta de formación del profesorado para responder a la diversidad del alumnado.....	1	2	3	4	5
i) Demasiados problemas de disciplina	1	2	3	4	5
j) Ausencia de trabajo docente en equipo para coordinar las diversas formas de atención a la diversidad	1	2	3	4	5
k) Otros problemas, no mencionados anteriormente, que Vd. suele encontrarse. Escríbalos, por favor:	1	2	3	4	5

31.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes propuestas acerca de los **aspectos positivos** que Vd. encuentra en la diversidad del alumnado de la ESO:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) La convivencia de alumnos diferentes entre sí es de extraordinario valor para la educación en el diálogo y la tolerancia; en suma, para la democracia	1	2	3	4	5

b) La diversidad es motivo de enriquecimiento del grupo.....	1	2	3	4	5
c) En un medio plural, los jóvenes aprenden a cooperar , así como a dar y pedir ayuda .	1	2	3	4	5
d) En un medio plural, aprenden a convivir con personas con minusvalía , eliminando prejuicios	1	2	3	4	5
e) En un medio plural, aprenden el valor inherente a todo ser humano independientemente de su inteligencia o deficiencia, color de la piel o cualquier otra circunstancia	1	2	3	4	5
f) La diversidad es para el profesorado un estimulante reto profesional.....	1	2	3	4	5
g) La diversidad representa logros de tipo personal y social , pero no académicos...	1	2	3	4	5
h) Algún otro aspecto positivo que Vd. considere. Escríbalo, por favor.....	1	2	3	4	5

.....

32.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes propuestas acerca de los **sentimientos, vivencias o estados de ánimo que Vd. experimenta ante la diversidad:**

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Me siento bien , ya que considero justo que todos los jóvenes tengan las mismas oportunidades de formación.....	1	2	3	4	5
b) Me preocupa mucho que los alumnos/as no aprendan.....	1	2	3	4	5
c) Me siento desbordado e impotente ante tanta diversidad.....	1	2	3	4	5
d) Me resulta muy gratificante cuando consigo que los alumnos con mayores dificultades aprendan ...	1	2	3	4	5
e) Me angustia la indisciplina que hay en las aulas demasiado heterogéneas.....	1	2	3	4	5
f) Me siento capaz de atender la diversidad de mis clases, siempre que cuente con el asesoramiento del Departamento de Orientación.	1	2	3	4	5

g) **Me siento angustiado/a** porque no llego a todo.

1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

h) Otros **sentimientos, vivencias o estados de ánimo** que Vd. experimenta. Escríbalas, por favor:

.....

33.- **Valore la formación psicopedagógica que Vd. ha recibido para adaptar la educación y enseñanza a la diversidad de necesidades de sus alumnos:**

a) La que **he recibido** durante la Carrera ha sido....

Nula	Mala	Regular	Buena	Muy buena
1	2	3	4	5
1	2	3	4	5

b) La que **estoy recibiendo** desde que estoy trabajando está siendo....

34.- Respecto a las siguientes propuestas, indique qué **necesidades de formación** tiene Vd. para atender la diversidad de su alumnado.

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
a) Estrategias de enseñanza-aprendizaje para adaptar la enseñanza común a las diferencias individuales de los alumnos.....	1	2	3	4	5
b) Adaptaciones Curriculares , tanto para alumnos superdotados como para aquellos con graves dificultades de aprendizaje.....	1	2	3	4	5
c) Programas de Diversificación Curricular	1	2	3	4	5
d) Formas de organizar el Centro (espacios, horarios, recursos, profesorado agrupamiento de alumnos, etc) que posibiliten la respuesta a la diversidad.....	1	2	3	4	5
e) Modos de ejercer las funciones de tutoría y orientación que permitan una completa respuesta educativa a la diversidad	1	2	3	4	5
f) Preparar recursos y actividades de apoyo y de ampliación y así poder atender a todo el alumnado	1	2	3	4	5
g) Utilización de las nuevas tecnologías para responder a la diversidad					
h) Evaluación adecuada a todos y cada uno de los alumnos/as.....	1	2	3	4	5
i) ¿Alguna otra necesidad de formación que considere importante y que no haya sido propuesta. Escríbala, por favor:	1	2	3	4	5

.....

35.- Señale la **dificultad que para Vd. significa impartir clases** a grupos-aula en los que haya alumnos/as que presenten las **siguientes características**:

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
a) Con graves problemas de conducta (indisciplina, agresividad, violencia)...	1	2	3	4	5
b) Que desconocen nuestro idioma .	1	2	3	4	5
c) Pertenecientes a minorías étnicas (gitanos, magrebíes, chinos, etc.)	1	2	3	4	5
d) De ambientes sociales marginales .	1	2	3	4	5
e) Con deficiencia mental	1	2	3	4	5
f) Con deficiencia sensorial (sordos)....	1	2	3	4	5
g) Con deficiencia sensorial (ciegos)...	1	2	3	4	5
h) Con síndrome de Down	1	2	3	4	5
i) Con altas capacidades o superdotados	1	2	3	4	5
j) Con deficiencia motórica	1	2	3	4	5
k) Con dificultades de aprendizaje	1	2	3	4	5
l) Los que declaran que están en clase por obligación (llamados "objetores escolares")...	1	2	3	4	5
m) Los menores de 14 años	1	2	3	4	5
n) Grupos con demasiados alumnos excesivamente diferentes entre sí	1	2	3	4	5

36.- En sus **condiciones actuales de trabajo en relación a la diversidad**, indique su grado de acuerdo con los siguientes enunciados:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Me considero capaz de ofrecer solamente un currículo para el alumnado promedio de clase....	1	2	3	4	5

b) Habitualmente, en mis clases soy capaz de adaptar la enseñanza al alumnado promedio , a los alumnos/as que tienen un ritmo más rápido de trabajo y a los que presentan dificultades...	1	2	3	4	5
c) Si dispongo del apoyo de especialistas (PTs, Orientadores, etc.), me considero capaz de atender la habitual diversidad del aula y algún alumno con necesidades educativas especiales (superdotado, con deficiencia, etc.).....	1	2	3	4	5
d) Si hay problemas de disciplina en el grupo-clase, me resulta muy difícil impartir cualquier clase	1	2	3	4	5
e) Si todos los profesionales trabajamos de forma coordinada, podemos afrontar la diversidad.....	1	2	3	4	5

37.- Valore la **importancia** que, en su opinión, tienen los siguientes **documentos** para responder a la diversidad del alumnado:

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
a) El Proyecto Educativo de Centro y su correspondiente Reglamento de Régimen Interno	1	2	3	4	5
b) El Proyecto Curricular y su correspondiente Plan de Acción Tutorial....	1	2	3	4	5
c) El Plan de Orientación Académica y Profesional	1	2	3	4	5
d) Las Programaciones Didácticas de Departamento	1	2	3	4	5
e) La Programación General Anual de Centro	1	2	3	4	5
f) Las Programaciones de Aula.....	1	2	3	4	5

38.- **Tal como Vd. está llevando a cabo la evaluación de sus alumnos**, indique su grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) La evaluación me sirve para valorar el progreso individual de todos y cada uno de ellos	1	2	3	4	5

b) Me ayuda a conocer sus posibilidades personales, académicas y laborales.....	1	2	3	4	5
c) Me sirve para individualizar la enseñanza	1	2	3	4	5
d) A partir de la evaluación preparo actividades de refuerzo y/o ampliación , según los casos ...	1	2	3	4	5
e) Mediante la evaluación contribuyo con el Departamento de Orientación para emitir el 'Consejo Orientador' de cada alumno	1	2	3	4	5
f) Al comenzar el curso, suelo consultar el historial de cada uno de mis alumnos para conocerlos mejor	1	2	3	4	5

39.- **Valore el apoyo** que Vd. recibe de los siguientes equipos, órganos y/o personas, para afrontar los problemas derivados de la diversidad.

	Ninguno	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a) Algún compañero, de modo más o menos informal...	1	2	3	4	5
b) Los tutores.....	1	2	3	4	5
c) El equipo docente	1	2	3	4	5
d) Los profesores de apoyo (PTs, Audición y Lenguaje, etc)	1	2	3	4	5
e) El propio Departamento Didáctico	1	2	3	4	5
f) El Departamento de Orientación	1	2	3	4	5
g) La Dirección del Centro	1	2	3	4	5
h) La Comisión de Coordinación Pedagógica	1	2	3	4	5
i) La Administración y la Inspección Educativa ...	1	2	3	4	5
j) La Universidad	1	2	3	4	5
k) Los Centros de Profesores y de Recursos	1	2	3	4	5
l) Los Equipos Psicopedagógicos de Orientación	1	2	3	4	5

40.- Valore la **importancia de la colaboración del Departamento de Orientación** en la respuesta a la diversidad del alumnado.

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
a) Para trabajar junto al profesorado en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje de la totalidad del alumnado.....	1	2	3	4	5
b) Para la prevención, detección y tratamiento de los problemas del alumnado (de aprendizaje, de desarrollo personal-social, etc).....	1	2	3	4	5
c) Para realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado que lo precise.....	1	2	3	4	5
c) Para asesorar y colaborar en la organización de la respuesta a la diversidad (Programas de Diversificación, Adaptaciones Curriculares, etc) y de los recursos para las necesidades educativas especiales.....	1	2	3	4	5
e) Para facilitar la función tutorial del Profesorado.	1	2	3	4	5
f) Para ofrecer ayuda técnica a los estudiantes en la elección de optativas, así como en la toma de decisiones (incorporación a la vida laboral, elección de FP o especialidades de Bachillerato)	1	2	3	4	5
g) Para realizar la Evaluación Cero	1	2	3	4	5

41.- Respecto a las **Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI)**, señale su grado de acuerdo con los siguientes enunciados:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Disponemos de tiempo, espacios y oportunidades suficientes para llevar a cabo eficazmente la elaboración, aplicación y revisión de las correspondientes Adaptaciones Curriculares para los alumnos que las necesitan.....	1	2	3	4	5
b) Las Adaptaciones Curriculares, tal como se están realizando, son de gran utilidad para los alumnos/as con necesidades educativas especiales.....	1	2	3	4	5

c) Desde el Proyecto Curricular de Centro se tiene en cuenta el proceso de elaboración de las AC....	1	2	3	4	5
d) La aplicación de las AC , en nuestras actuales circunstancias resulta sumamente fácil	1	2	3	4	5

42.- Respecto a los **Programas de Diversificación Curricular**, señale su grado de acuerdo con los siguientes enunciados:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Son muy útiles para atender a la diversidad....	1	2	3	4	5
b) El reducido número de alumnos en cada grupo de Diversificación resulta adecuado .	1	2	3	4	5
c) Favorecen la atención individualizada	1	2	3	4	5
d) El proceso a seguir para que un alumno acceda a un Programa de Diversificación Curricular resulta demasiado largo y complejo	1	2	3	4	5
e) En mi Centro debería haber más grupos de Diversificación	1	2	3	4	5
f) En general, son un éxito para los alumnos/as que los cursan.....	1	2	3	4	5
g) Esperar a los 16 años para cursarlos, es demasiado tarde	1	2	3	4	5
h) Es adecuada la selección de alumnado para formar grupos de diversificación curricular.....	1	2	3	4	5
i) Los Programas de D. Curricular no cumplen el cometido para el que han sido creados, ya que se han convertido en un 'cajón de sastre' donde se incluye a cualquier alumno/a con problemas.....	1	2	3	4	5

43.- Indique en qué medida **las Optativas en su Centro** se adecuan a las propuestas siguientes:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Las Optativas que se ofertan responden a los intereses y necesidades del alumnado	1	2	3	4	5
b) Sirven para impartir enseñanzas de recuperación para los más retrasados.....	1	2	3	4	5
c) Sirven para impartir contenidos de ampliación para los más adelantados....	1	2	3	4	5
d) Con las Optativas ' se quita ' tiempo que sería más útil dedicar a materias más importantes.....	1	2	3	4	5
e) Contribuyen a desarrollar las capacidades generales de la Etapa....	1	2	3	4	5
f) Sirven para mejorar las posibilidades de orientación académica y profesional alumnado...	1	2	3	4	5
g) Las optativas sirven para preparar a unos alumnos para los estudios de Bachillerato y a otros para FP	1	2	3	4	5
h) La administración , mediante el catálogo de optativas, restringe la oferta posible del centro.....	1	2	3	4	5
i) Responden más a las posibilidades del Centro que a las necesidades del alumnado	1	2	3	4	5

44.- **Respecto a los alumnos con discapacidad integrados en su Centro**, señale su grado de acuerdo con los siguientes enunciados:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Realmente son tenidos en cuenta en el desarrollo de la vida del Centro....	1	2	3	4	5
b) La convivencia con estos alumnos/as 'humaniza' a los demás estudiantes.....	1	2	3	4	5
c) Representan para el profesorado un grave problema , además de los que ya tiene	1	2	3	4	5

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNÓSTICO EN EDUCACIÓN**

***EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA ANTE LA DIVERSIDAD DEL ALUMNADO
EN LA ETAPA OBLIGATORIA***

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DIRIGIDO A EXPERTOS

INTRODUCCIÓN

Mediante el presente trabajo -que esperamos pueda ser defendido, en su día, como tesis doctoral-, nos proponemos conocer la opinión de los profesores de la ESO en relación a la diversidad del alumnado: saber cómo interpretan la comprensividad y la diversidad, cómo valoran las diferentes formas de respuesta a la diversidad, qué dificultades y necesidades experimentan, con qué apoyos cuentan y cómo valoran su formación psicopedagógica para esta responsabilidad. En definitiva, tratamos de averiguar cómo perciben esta problemática y si existen diferencias entre distintos grupos de docentes.

A este propósito, hemos elaborado un cuestionario que sometemos a su examen, en su condición de experto, con el fin de mejorarlo.

INSTRUCCIONES

En modelo aparte le adjuntamos el cuestionario objeto de análisis. En éste le presentamos un protocolo para que anote sus valoraciones. Este protocolo está estructurado en una serie de apartados que responden a cada una de las dimensiones de la problemática, precedido de tres bloques correspondientes a las variables de identificación.

Le pedimos que valore el contenido de cada una de las preguntas formuladas mediante una escala de 1 a 5 (de 1, "nada", hasta 5, "mucho") con relación a los siguientes aspectos: **pertinencia** de la pregunta para el objetivo que se pretende medir; **claridad** del lenguaje utilizado; y **suficiencia** en el número para la consecución del objetivo.

Por último, le pedimos una valoración global del cuestionario.

Si en cualquiera de los apartados necesita más espacio del que le reservamos para escribir sus aportaciones, adjunte las hojas que estime convenientes.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

1. DATOS PERSONALES, ACADÉMICOS Y PROFESIONALES

OBJETIVO	Nº Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia
Identificación del sexo	1			
Identificación de la edad	2			
Identificación de la titulación académica máxima que poseen	3			
Titulación específica relacionada con la diversidad	4			
Situación administrativa o laboral	5			
Colectivo docente	6			
Experiencia docente	7			

OBSERVACIONES:

.....

2. CARACTERÍSTICAS DE LA DOCENCIA

OBJETIVO: CONOCER	Nº Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia
Número de grupos a los que imparte docencia	8			
Número de áreas o asignaturas diferentes que imparte	9			
Si ejerce funciones de tutoría	10			
Departamento al que pertenece	11			
Si es responsable de alguna especialidad relacionada con la diversidad	12			
Si es docente en la ESO y, además en Bachillerato, FP, etc.	13			
Si ejerce funciones de gestión y/o de orientación	14			

Si tiene o ha tenido experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales	21			
--	----	--	--	--

OBSERVACIONES:

.....

.....

3. CARACTERÍSTICAS DEL PROPIO CENTRO

OBJETIVO: CONOCER	Nº Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia
Titularidad	15			
Tamaño	16			
Si está integrado en un Centro Rural Agrupado (CRA)	17			
Número de habitantes de la población en la que se ubica el Centro	18			
Si en el Centro se imparte la ESO completa	19			
Diversidad del alumnado del Centro, según percepción del profesorado	20			

OBSERVACIONES:

.....

.....

4. PERCEPCIÓN DE LA COMPRESIVIDAD Y DE LA DIVERSIDAD

OBJETIVO: CONOCER LA OPINIÓN DE LOS PROFESORES	Nº Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia
Acerca de los efectos de la estructura comprensiva de la ESO	22			
Acerca de cuándo creen conveniente que el alumnado inicie itinerarios diferentes	23			
Sobre las manifestaciones de la diversidad del alumnado de la ESO	24			
Sobre cómo interpretan la diversidad del alumnado	25			
Sobre cómo interpretan las finalidades de la atención a la diversidad	26			

Acerca de quiénes deben ser los responsables de la diversidad	27			
Sobre los alumnos con discapacidad integrados	44			

OBSERVACIONES:

.....

5. VALORACIÓN DE LAS POSIBILIDADES DE RESPUESTA EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD: MEDIDAS COMUNES Y ESPECÍFICAS

OBJETIVO: CONOCER	NºPregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia
La importancia que atribuyen a una serie de medidas de atención a la diversidad	28			
Los criterios que dicen tener en cuenta, en la programación y desarrollo de las clases, para responder a la diversidad	29			
La opinión acerca de los aspectos positivos que el profesorado encuentra en la diversidad del alumnado	31			
Aspectos subjetivos (sentimientos, estados de ánimo, etc.) ante la diversidad	32			
La percepción sobre las propias posibilidades para afrontar la diversidad	36			
La importancia de los documentos de planificación para atender a la diversidad	37			
Las posibilidades de la evaluación, tal como la realizan, para responder a la diversidad	38			
Las posibilidades que aprecian en las materias optativas para atender a la diversidad	43			
Valoración de las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACIs)	41			
Valoración de los Programas de Diversificación Curricular (PDC)	42			

OBSERVACIONES:

.....

6. FORMACIÓN PSICOPEDAGÓGICA PARA LA DIVERSIDAD

OBJETIVO: CONOCER	Nº Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia
La valoración de la formación psicopedagógica inicial y permanente	33			
Las necesidades de formación que manifiestan	34			

OBSERVACIONES:

.....

7. DIFICULTADES PARA ATENDER LA DIVERSIDAD

OBJETIVO: CONOCER	Nº Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia
La frecuencia con la que suelen encontrarse dificultades o problemas	30			
Dificultades con alumnos que presentan características específicas	35			

OBSERVACIONES:

.....

8. APOYO RECIBIDO

OBJETIVO: CONOCER LA VALORACIÓN	Nº Pregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia
Del apoyo proporcionado por diferentes equipos, órganos, etc.	39			
De la importancia del Departamento de Orientación como apoyo	40			

OBSERVACIONES:

.....

9. VISIÓN SINTÉTICA SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE LA DIVERSIDAD

OBJETIVO: CONOCER	NºPregunta	Pertinencia	Claridad	Suficiencia
La opinión general respecto a la problemática de la diversidad	45			
La opinión expresada libremente sobre esta temática	46			

OBSERVACIONES:

.....

10. VALORACIÓN GLOBAL DEL CUESTIONARIO

Valore de 1 (Nada) a 5 (Mucho) los siguientes aspectos:

VALORACIÓN

Pertinencia de las dimensiones para averiguar la problemática ante la diversidad.....

Claridad del lenguaje.....

Completo, abarca las dimensiones fundamentales del tema objeto de estudio.....

Extensión adecuada.....

Presentación del cuestionario.....

Instrucciones para contestar el cuestionario.....

Facilidad para responderlo.....

Interesante, incita a responderlo.....

SUGERENCIAS (Falta/Sobra. Cambiar):

.....

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO SOBRE DIVERSIDAD DEL ALUMNADO DE ESO

INTRODUCCIÓN

Una de las consecuencias de la ESO, al establecer la obligatoriedad hasta los 16 años, ha sido reunir en las mismas aulas a un alumnado extraordinariamente diverso; ello, unido a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales integrados, y a la presencia, cada día más habitual, de adolescentes de diferentes minorías étnicas, está confiriendo a los Centros de Educación Secundaria un ambiente de gran pluralidad. Todo esto entraña una compleja problemática para el Profesorado.

Es muy importante conocer su opinión acerca de esta situación y de los efectos que representa en su trabajo. Por ello le pedimos que responda a este cuestionario.

Como a continuación va a comprobar, esto no es un examen ni un test. Es **una invitación a participar en una investigación desarrollada en toda la geografía riojana**, acerca de esta temática. Tenga en cuenta que **su colaboración es imprescindible** para que los resultados reflejen la opinión real del profesorado.

No hay respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas; se trata únicamente de que diga lo que piensa; por lo tanto, es **fundamental su sinceridad**.

Garantizamos el anonimato y confidencialidad de sus contestaciones, que solamente serán utilizadas para este estudio.

MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN Y LA DEDICACIÓN DE SU TIEMPO

INSTRUCCIONES

Este cuestionario consta de 44 preguntas de fácil respuesta. Lea detenidamente cada una de las cuestiones planteadas y *rodee con un círculo "O"* el número correspondiente a su situación o a la valoración que mejor exprese su punto de vista personal. Si se equivoca, tache el número señalado "⊗" y vuelva a rodear la opción deseada. En alguna de las cuestiones es posible señalar más de una alternativa o se necesita especificar respuestas diferentes a las ofrecidas. Las propuestas sobre las que no tenga formada una opinión, déjelas en blanco, por favor.

1.- Sexo:

Hombre..... 1
Mujer..... 2

2.- Edad:

Menos de 35 años..... 1
Entre 35 y 50 años..... 2
Más de 50 años..... 3

3.- Titulación académica máxima que posee:

Diplomatura universitaria..... 1
Licenciatura, Ingeniería o Arquitectura... 2
Grado de Doctor..... 3

4.- Además de la señalada anteriormente, indique si se encuentra en posesión de alguna de las siguientes titulaciones:

Maestro o Maestra..... 1
Licenciado/a en Pedagogía..... 2
Licenciado/a en Psicología..... 3
Licenciado/a en Psicopedagogía..... 4
CAP o CCP..... 5

5.- Señale su situación administrativa o laboral.

Funcionario/a con destino definitivo..... 1
Funcionario/a con destino provisional.... 2
Interino/a..... 3
Contratado..... 4
Contratado/a laboral..... 5
Otra. Indique cuál..... 6
.....

6.- Reseñe el colectivo docente al que pertenece.

Profesorado de Educación Secundaria... 1
Maestros de E. Primaria adscritos a ESO 2
Profesorado Técnico de F. Profesional 3
Otro. Indique cuál..... 4
.....

7.- Señale su experiencia docente en cada uno de los siguientes niveles educativos, contando el curso actual

	Menos de 1 año	De 1 a 3 años	De 3 a 5 años	De 5 a 10 años	Más de 10 años
-EGB/Primaria.....	1	2	3	4	5
-ESO.....	1	2	3	4	5
-FP/ Ciclos Formativos.....	1	2	3	4	5
-Garantía Social.....	1	2	3	4	5
-Bachillerato Logse / BUP / COU	1	2	3	4	5
-Enseñanza Universitaria.....	1	2	3	4	5
-Otros estudios.....	1	2	3	4	5
Indique cuáles.....					

8.- Titularidad y tamaño del Centro en el que usted realiza su trabajo.

Pública..... 1
Concertada..... 2
Privada..... 3
Pequeño (Menos de 300 alumnos)... 4
Mediano(Entre 301 y 650)..... 5
Grande (Más de 650 alumnos)..... 6

9.- Población del municipio en que está ubicado el Centro.

Menos de 5.000 habitantes..... 1
De 5.001 a 10.000 habitantes..... 2
De 10.001 a 50.000 habitantes..... 3
De 50.001 a 100.000 habitantes..... 4
De 100.001 a 500.000 habitantes..... 5

10.- Señale si en su Centro se imparten todos los cursos de la ESO.

Sí..... 1 No..... 2

11.- Señale todos los componentes del Departamento de Orientación en su Centro.

Un Profesor/a de E. Secundaria especialista en **Psicología y/o Pedagogía**.....1
 Un Profesor/a de E. Secundaria especialista en el campo **Tecnológico o Científico** 2
 Un Profesor/a de E. Secundaria especialista en el campo **Social o Lingüístico** 3
 Un Profesor/a del Cuerpo de **Profesores Técnicos de Formación Profesional**... 4
 Profesores especializados en **Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje**... 5
 Otros. Indique cuáles..... 6

12.- Indique si entre el alumnado de su Centro hay estudiantes que respondan al perfil que se describe a continuación:

(*Señale todas las respuestas que se correspondan con la realidad de su Centro*)

Pertencientes a **minorías étnicas** (gitanos, marroquíes, hindúes, etc)...1
Que desconocen el español 2
 De **ambientes** socioculturales y económicos **desfavorecidos**..... 3
 De **clase social plural** (alta, media, baja, etc.)..... 4
Alumnos conflictivos 5
Superdotados o de altas capacidades..... 6
 Con deficiencia **motórica**..... 7
 Con deficiencia **auditiva** 8
 Con deficiencia **visual** 9
 Con deficiencia **mental** 10
 Con importantes **dificultades de aprendizaje**..... 11
 Reseñe, en su caso, si hay alguna otra característica del alumnado que quiera describir:

13.- Indique si su Centro responde a las siguientes características: (*Señale todas las que procedan*)

Con algún grupo de **Diversificación**..... 1 Con algún grupo de **Garantía Social** 4
 Con algún grupo de **Prediversificación**... 2 Es **Centro de Integración**..... 5
 Con algún grupo de **E. Compensatoria**... 3

14.- (Sólo para el Profesorado que imparte ESO en poblaciones rurales)

Indique si el **Centro** en el que usted trabaja es una **Sección** o forma parte de un Colegio Rural Agrupado (**CRA**):

SECCIÓN..... 1 CRA..... 2

15.- El número de grupos al que imparte clase en este curso es:

Uno..... 1 Cinco..... 5
 Dos..... 2 Seis..... 6
 Tres..... 3 Siete o más..... 7
 Cuatro..... 4

16.- El número de áreas o asignaturas diferentes en que imparte usted clase es:

Una sola 1 Cuatro..... 4
 Dos 2 Cinco o más..... 5
 Tres..... 3

e) Así se evitan los riesgos de una **elección prematura** de estudios o profesiones, que generalmente resulta socialmente discriminatoria.....

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

23.- Indique en qué curso y a qué edad cree usted conveniente que el alumnado de ESO **inicie itinerarios diferentes**:

- | | | | |
|-------------------------|---|-----------------|---|
| a) En primer curso..... | 1 | e) 12 años..... | 5 |
| b) En segundo..... | 2 | f) 13 años..... | 6 |
| c) En tercero..... | 3 | g) 14 años..... | 7 |
| d) En cuarto..... | 4 | h) 15 años..... | 8 |
| | | i) 16 años..... | 9 |

24.- Indique a **qué estudiantes** considera usted que **se refiere la diversidad del alumnado** de ESO, señalando su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Total acuerdo
a) La diversidad, de modo general, se manifiesta en todos y cada uno de los/as alumnos/as.....	1	2	3	4	5
b) La diversidad se refiere sólo al alumnado de integración	1	2	3	4	5
c) Se refiere únicamente a los que destacan 'por encima' o 'por debajo' de la media.....	1	2	3	4	5
d) La diversidad se manifiesta de modo específico en algunos/as alumnos/as (los de ambientes desfavorecidos, y/o pertenecientes a minorías étnicas y culturales, y/o con altas capacidades, o con deficiencias) ...	1	2	3	4	5

25.- Indique su grado de acuerdo con las **finalidades de la atención a la diversidad** enunciadas a continuación

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Potenciar el desarrollo máximo de las capacidades de todos y cada uno de los alumnos/as.....	1	2	3	4	5
b) Compensar las desigualdades y limitaciones de algunos alumnos/as ...	1	2	3	4	5
c) Únicamente, recuperar a los alumnos/as suspensos	1	2	3	4	5

26.- Indique **quiénes deben ser los responsables de la atención a la diversidad**, según su opinión.

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Bastante Acuerdo	Total acuerdo
a) Solamente el Profesorado	1	2	3	4	5
b) Exclusivamente los Tutores	1	2	3	4	5
c) Únicamente el Departamento de Orientación	1	2	3	4	5
d) Sólo los Profesores Especialistas , tales como los de Pedagogía Terapéutica, Logopedia, etc.....	1	2	3	4	5
f) Todos los mencionados, trabajando en equipo , cada uno desde su ámbito de actuación...	1	2	3	4	5

27.- Indique su grado de acuerdo con las siguientes propuestas acerca de los **sentimientos, creencias o estados de ánimo que usted experimenta ante la diversidad**:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Creo que los Centros con alumnado diverso ofrecen una excelente oportunidad para que los jóvenes descubran y respeten el valor inherente a todo ser humano	1	2	3	4	5
b) Me gustaría trabajar con grupos diversos, siempre que fueran más reducidos y dispusiera de apoyos suficientes	1	2	3	4	5
c) Aunque sea más duro trabajar con alumnado heterogéneo, merece la pena el esfuerzo	1	2	3	4	5
d) Me resulta muy gratificante cuando consigo que los alumnos con mayores dificultades aprendan	1	2	3	4	5
e) Me siento preparado y formado para atender a la diversidad del alumnado de ESO	1	2	3	4	5

g) Me considero competente para atender la diversidad de mis clases, siempre que cuente con el asesoramiento del Departamento Orientación.	1	2	3	4	5
g) Me gusta que los jóvenes, en un medio plural, aprendan a cooperar, así como a dar y pedir ayuda	1	2	3	4	5
h) Otros sentimientos, creencias o estados de ánimo que Vd. experimenta. Escribalas, por favor:	1	2	3	4	5

28.- Indique la **importancia** que, en su opinión, tienen las siguientes **medidas de respuesta educativa a la diversidad del alumnado de ESO.**

	Muy poca	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
a) Atención individualizada en aula ordinaria ...	1	2	3	4	5
b) Atención individualizada en aula de apoyo ...	1	2	3	4	5
c) Grupos flexibles , según trabajo del alumnado (gran grupo; grupo medio, equipos, trabajo individual)...	1	2	3	4	5
d) Grupos-clase homogéneos , según capacidad y/o rendimiento del alumnado...	1	2	3	4	5
e) Desdoblamientos de grupo en algunas áreas para refuerzo del alumnado que lo necesite	1	2	3	4	5
f) La práctica de la orientación individualizada para todo el alumnado....	1	2	3	4	5
h) Organización del trabajo docente en equipo para responder mejor a la diversidad del alumnado.....	1	2	3	4	5
h) Oferta de Optativas adecuadas a los intereses y necesidades del alumnado	1	2	3	4	5
i) Oferta de Opcionales en 4º curso de ESO que permiten iniciar itinerarios distintos con vistas al Bachillerato...	1	2	3	4	5
j) Repetición de curso	1	2	3	4	5

k) Adaptaciones Curriculares individuales, tanto para alumnos/as con discapacidad como para superdotados/as	1	2	3	4	5
l) Programas de Diversificación Curricular	1	2	3	4	5
m) Programas de Prediversificación...	1	2	3	4	5
n) Programas de Educación Compensatoria	1	2	3	4	5
ñ) Programas de Garantía Social.....	1	2	3	4	5

29.- Valore la **importancia** que, en su opinión, tienen los siguientes **documentos** para responder a la diversidad:

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
a) El Proyecto Educativo de Centro y su correspondiente Reglamento de Régimen Interno.....	1	2	3	4	5
b) El Proyecto Curricular y su correspondiente Plan de Acción Tutorial.....	1	2	3	4	5
c) El Plan de Orientación Académica y Profesional.....	1	2	3	4	5
d) Las Programaciones Didácticas de Departamento.....	1	2	3	4	5
e) La Programación General Anual de Centro	1	2	3	4	5
f) Las Programaciones de Aula.....	1	2	3	4	5

30.- Indique su grado de acuerdo con los siguientes enunciados acerca de lo que usted **suele tener en cuenta en la programación y en el desarrollo de sus clases para responder a la diversidad**:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Intento que las clases resulten apropiadas para todos	1	2	3	4	5
b) Tengo bien prefijados los objetivos y contenidos mínimos de cada unidad didáctica, para intentar que todos los alumnos/as del aula los consigan.....	1	2	3	4	5
c) Tengo en cuenta que las actividades de enseñanza-aprendizaje sean variadas...	1	2	3	4	5

d) Utilizo recursos diversos para favorecer los diferentes estilos de aprendizaje.....	1	2	3	4	5
e) Entre el alumnado suelo crear un ambiente de colaboración para que se ayuden entre sí, aplicando técnicas grupales y trabajo cooperativo	1	2	3	4	5
f) Trato de fomentar el estudio independiente o trabajo personal .	1	2	3	4	5
g) Con los que tienen dificultades de aprendizaje, suelo realizar tareas de refuerzo , mientras los demás trabajan ampliando o profundizando de forma autónoma	1	2	3	4	5
g) Al inicio de cada tema averiguo conocimientos previos tienen los estudiantes para ajustarlo a su realidad.	1	2	3	4	5
h) Mientras desarrollo cada tema, suelo ir evaluando a los alumnos para ajustar la enseñanza al aprendizaje de todo	1	2	3	4	5
j) Generalmente trato de coordinar mi trabajo con otros colegas (Orientador/a y/o Equipo Docente y/o PTs, etc.) para afrontar mejor la diversidad	1	2	3	4	5

31.- Indique la **importancia que para Vd. representan las siguientes dificultades o problemas**, en su respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

	Muy poca	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
a) Excesivo número de alumnos por aula.	1	2	3	4	5
b) Muchos grupos a los que impartir docencia	1	2	3	4	5
c) Grupos-aula con muchos alumnos problemáticos	1	2	3	4	5
d) Escasez de recursos didácticos.....	1	2	3	4	5
e) Insuficientes especialistas y profesorado de apoyo tales como Orientadores, profesores de Pedagogía Terapéutica, etc.	1	2	3	4	5
f) Horarios rígidos que impiden la organización de algunas de las medidas de respuesta a la diversidad.	1	2	3	4	5

g) Inadecuación de los espacios para adaptar las diferentes necesidades de los alumnos.	1	2	3	4	5
h) Falta de oportunidades de formación del Profesorado para responder a la diversidad...	1	2	3	4	5
i) Demasiados problemas de disciplina.	1	2	3	4	5
i) Ausencia de coordinación del trabajo docente para organizar la atención a la diversidad	1	2	3	4	5
k) Ausencia de un ambiente o clima de Centro favorable a la respuesta educativa adaptada a las diferencias	1	2	3	4	5
l) Falta de apoyo por parte de la Administración	1	2	3	4	5
m) Ausencia de colaboración por parte de las familias	1	2	3	4	5
n) Otros problemas , no mencionados anteriormente, que usted considere importantes. Escríbalos, por favor:	1	2	3	4	5

.....

 ...

32.- Señale la dificultad que para usted significa impartir clases a grupos-aula en los que haya alumnos/as que presenten las siguientes características:

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
a) Con graves problemas de conducta (indisciplina, agresividad, violencia)...	1	2	3	4	5
b) Que desconocen nuestro idioma	1	2	3	4	5
c) Pertenecientes a minorías étnicas (gitanos, magrebíes, chinos, etc.)	1	2	3	4	5
d) De ambientes sociales marginales ...	1	2	3	4	5
e) Con deficiencia mental	1	2	3	4	5
f) Con deficiencia auditiva	1	2	3	4	5
g) Con deficiencia visual	1	2	3	4	5
h) Con síndrome de Down	1	2	3	4	5
i) Con altas capacidades o superdotados	1	2	3	4	5
j) Con deficiencia motórica	1	2	3	4	5

k) Con dificultades de aprendizaje	1	2	3	4	5
l) Los que declaran que están en clase por obligación (llamados "objeto- escolares")	1	2	3	4	5
m) Los menores de 14 años	1	2	3	4	5
n) Grupos con demasiados alumnos excesivamente diferentes entre sí	1	2	3	4	5
ñ) Grupos con varios alumnos con un bajo nivel de competencias respecto a su curso	1	2	3	4	5

33.- En sus **condiciones actuales de trabajo en relación a la diversidad**, indique su grado de acuerdo con los siguientes enunciados:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Sólo me adapto al alumnado de tipo medio ...	1	2	3	4	5
b) Procuero atender no sólo al promedio sino también a niveles de aprendizaje, ritmo y rendimiento muy dispares	1	2	3	4	5
c) Con el apoyo de especialistas (PTs, Orientadores, etc.), soy capaz de atender al grupo de clase y algún alumno con necesidades educativas especiales (superdotado, con deficiencia, etc.)...	1	2	3	4	5
d) Si hay problemas graves de disciplina en el grupo-clase, me resulta casi imposible impartir cualquier clase	1	2	3	4	5
e) Si todos los profesionales trabajamos de forma coordinada, y contamos con el apoyo de la Administración podemos afrontar la diversidad....	1	2	3	4	5

34.- Valore el apoyo que Vd. recibe de los siguientes equipos, órganos y/o personas, para afrontar los problemas derivados de la diversidad.

	Ninguno	Poco	Algo	Bastante	Mucho
a) Algún compañero, de modo más o menos informal...	1	2	3	4	5
b) Los tutores.....	1	2	3	4	5
c) El equipo docente.....	1	2	3	4	5

d) Los profesores de apoyo (PTs, Audición y Lenguaje, etc)	1	2	3	4	5
e) El propio Departamento Didáctico....	1	2	3	4	5
f) El Departamento de Orientación.....	1	2	3	4	5
g) La Dirección del Centro.....	1	2	3	4	5
h) La Comisión de Coordinación Pedagógica	1	2	3	4	5
i) La Administración y la Inspección Educativa	1	2	3	4	5
j) La Universidad.....	1	2	3	4	5
k) Los Centros de Profesores y de Recursos	1	2	3	4	5
l) Los Equipos Psicopedagógicos de Orientación	1	2	3	4	5

35.- La importancia que el Departamento de Orientación tiene en este campo de la atención a la diversidad reside en:

	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha
a) Poder ayudar al profesorado en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la totalidad del alumnado	1	2	3	4	5
b) Contribuir a la prevención, detección y tratamiento de los problemas del alumnado (de aprendizaje, de desarrollo personal-social, etc).	1	2	3	4	5
c) Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado que lo precise	1	2	3	4	5
d) Poder asesorar y colaborar en la organización de la respuesta a la diversidad (Programas de Diversificación, Adaptaciones Curriculares, etc) y de los recursos para las necesidades educativas especiales.....	1	2	3	4	5
e) Facilitar la función tutorial del Profesorado...	1	2	3	4	5
g) Colaborar en la realización de la Evaluación Cero .	1	2	3	4	5
h) Otros. Indique cuáles.....	1	2	3	4	5

36.- Tal como Vd. está llevando a cabo la evaluación de sus alumnos, indique su grado de acuerdo respecto a las siguientes afirmaciones:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) La evaluación me sirve para valorar el progreso individual de todos y cada uno de ellos.....	1	2	3	4	5
b) Me ayuda a conocer sus posibilidades personales, académicas y laborales....	1	2	3	4	5
c) Me sirve para individualizar la enseñanza....	1	2	3	4	5
d) A partir de la evaluación preparo actividades de refuerzo y/o ampliación , según los casos	1	2	3	4	5
e) Mediante la evaluación contribuyo con el tutor y el Departamento de Orientación para emitir el 'Consejo Orientador' de cada alumno.....	1	2	3	4	5
f) Al comenzar el curso, suelo consultar el historial de cada uno de mis alumnos para conocerlos mejor	1	2	3	4	5

37.- Respecto a las **Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI)**, señale su grado de acuerdo con los siguientes enunciados:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Disponemos de tiempo, espacios, recursos y oportunidades para elaborar, aplicar y revisar las Adaptaciones Curriculares de los alumnos que las necesitan.....	1	2	3	4	5
b) Las Adaptaciones Curriculares significativas son una excelente respuesta para alumnos/as con superdotación o con deficiencia	1	2	3	4	5
c) Desde el Proyecto Curricular de Centro se tiene en cuenta el proceso de elaboración de las AC	1	2	3	4	5

d) La **aplicación de las AC**, en nuestras actuales circunstancias resulta **sumamente fácil**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

38.- Respecto a los **Programas de Diversificación Curricular**, señale su grado de acuerdo con los siguientes enunciados:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Son muy útiles para atender a la diversidad.....	1	2	3	4	5
b) El número de alumnos/as en cada grupo de Diversificación resulta adecuado	1	2	3	4	5
c) Favorecen la atención individualizada	1	2	3	4	5
d) El proceso a seguir para que un alumno acceda a un Programa de Diversificación Curricular resulta demasiado largo y complejo	1	2	3	4	5
e) En mi Centro debería haber más grupos de Diversificación	1	2	3	4	5
f) En general, son un éxito para los alumnos/as que los cursan	1	2	3	4	5
g) Esperar a los 16 años para cursarlos, es demasiado tarde	1	2	3	4	5
h) Es adecuada la selección de alumnado para formar grupos de diversificación curricular	1	2	3	4	5
i) Los Programas de D. Curricular no cumplen el cometido para el que han sido creados, ya que se convertido en un 'cajón de sastre' donde se incluye cualquier alumno/a con problemas	1	2	3	4	5

39.- Indique en qué medida **las Optativas en su Centro** se adecuan a las propuestas siguientes:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Las Optativas que se ofertan responden a los intereses y necesidades del alumnado	1	2	3	4	5
b) Sirven para impartir enseñanzas de recuperación para los más retrasados	1	2	3	4	5
c) Sirven para impartir contenidos de ampliación para los más adelantados	1	2	3	4	5

d) Con las Optativas ' se quita ' tiempo que sería más útil dedicar a materias más importantes ...	1	2	3	4	5
e) Contribuyen a desarrollar las capacidades generales de la Etapa	1	2	3	4	5
f) Sirven para mejorar las posibilidades de orientación académica y profesional alumnado...	1	2	3	4	5
g) Las optativas sirven para preparar a unos alumnos para los estudios de Bachillerato y a otros para FP.....	1	2	3	4	5
h) La administración , mediante el catálogo de optativas, restringe la oferta posible del centro.....	1	2	3	4	5
i) Responden más a las posibilidades del Centro que a las necesidades del alumnado	1	2	3	4	5

40.- Respecto a los alumnos con discapacidad integrados en su Centro, señale su grado de acuerdo con los siguientes enunciados:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Realmente son tenidos en cuenta en el desarrollo de la vida del Centro	1	2	3	4	5
b) La convivencia con estos alumnos/as 'humaniza' a los demás estudiantes	1	2	3	4	5
c) Representan para el profesorado un grave problema , además de los que ya tiene	1	2	3	4	5
d) La integración de estos alumnos en los Centros de Secundaria es beneficiosa para ellos mismos ...	1	2	3	4	5

41.- Valore la formación psicopedagógica que Vd. ha recibido para adaptar la educación y enseñanza a la diversidad de necesidades de sus alumnos:

	Nula	Mala	Regular	Buena	Muy buena
a) La que he recibido durante la Carrera ha sido.....	1	2	3	4	5
b) La recibida después de terminar la Carrera y antes de incorporarme a la actividad docente ha sido.....	1	2	3	4	5
b) La que estoy recibiendo desde que estoy trabajando está siendo.....	1	2	3	4	5

42.- Indique qué **necesidades de formación tiene usted** para atender la diversidad de su alumnado, referidas a los siguientes campos: *(Puede señalar todas las respuestas que considere oportunas)*

- a) **Estrategias de enseñanza-aprendizaje para adaptar la enseñanza común a las diferencias individuales** del alumnado..... 1
 - b) **Adaptaciones Curriculares**, tanto para alumnos **superdotados** como para aquellos con **graves dificultades de aprendizaje**..... 2
 - c) Programas específicos tales como **Diversificación Curricular, Prediversificación, E. Compensatoria, Garantía Social, etc.**..... 3
 - d) Formas de **organizar el Centro** (espacios, horarios, recursos, profesorado y profesionales de apoyo, agrupamiento de alumnos, etc.) que posibiliten la respuesta a la diversidad... 4
 - e) Modos de ejercer las **funciones de tutoría y orientación** que permitan una completa respuesta educativa a la diversidad..... 5
 - f) Preparar **recursos y actividades de apoyo y de ampliación** y así poder atender a todo el alumnado..... 6
 - g) **Utilización de las nuevas tecnologías** para responder a la diversidad..... 7
 - h) **Técnicas y modalidades de evaluación** adaptadas a las diferencias individuales..... 8
 - i) **Alguna otra necesidad de formación** que Vd. considere importante y que no haya sido propuesta. Escríbala, por favor: 9
-
- ...
-
-
-
-
-

43.- Indique su **grado de acuerdo general** con las siguientes afirmaciones respecto a la diversidad del alumnado de Secundaria Obligatoria:

	Total desacuerdo	Desacuerdo	Indeciso	Acuerdo	Total acuerdo
a) Las normas de la Administración para atender la diversidad del alumnado de ESO son adecuadas	1	2	3	4	5
b) Los medios y recursos con que la Administración dota a los Centros son suficientes para tal diversidad.	1	2	3	4	5
c) El profesorado, en general, tiene buena disposición para afrontar los problemas que acarrea la diversidad en las aulas	1	2	3	4	5

**TABLAS DEL ESTUDIO DESCRIPTIVO
RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PARA EL
PROFESORADO SOBRE DIVERSIDAD DEL
ALUMNADO DE ESO**

Tabla nº 1. Sexo

SEXO	FRECUENCIA	%
Hombre	235	54, 4
Mujer	195	41, 1
NC	2	0, 5
Total	432	100

Tabla nº 2. Edad

EDAD	FRECUENCIA	%
< de 35 años	102	23, 6
35 a 50 años	236	54, 6
> de 50 años	85	19, 7
NC	9	2, 1
Total	432	100

Tabla nº 3. Titulación académica máxima

TITULACIÓN MÁXIMA	FRECUENCIA	%
Diplomatura universitaria	120	27, 8
Licenciatura/ Ingeniería/ Arquitectura	295	68, 3
Grado de Doctor	9	2, 1
NC	8	1, 9
Total	432	100

Tabla nº 4. Titulación específica

TITULACIÓN ESPECÍFICA	FRECUENCIA	%
Maestro o Maestra	154	35, 6
Licenciado/a en Pedagogía	19	4, 4
Licenciado/a en Psicología	11	2, 5
Licenciado/a en Psicopedagogía	10	2, 3
CAP o CCP	191	44, 2

Tabla nº 5. Situación administrativa o laboral

SITUACIÓN ADMINISTRATIVA/LABORAL	FRECUENCIA	%
Funcionario/a definitivo	230	53, 2
Funcionario provisional	29	6, 7
Interino/a	41	9, 5
Contratado/a	68	15, 7
Contratado/a laboral	36	8, 3
Otra	6	1, 4
NC	22	5, 1
Total	432	100

Tabla nº 6. Colectivo docente

COLECTIVO DOCENTE	FRECUENCIA	%
Profesorado de educación secundaria	283	65, 5
Maestro adscrito a ESO	118	27, 3
Profesorado Técnico FP	15	3, 5
Otro	4	0, 9
NC	12	2, 8
Total	432	100

Tabla nº 7. Experiencia docente

Frecuencia y porcentaje

EXPERIENCIA DOCENTE	< de un año	de 1 a 3 años	de 3 a 5 años	de 5 a 10 años	> de 10 años	Experiencia total	NC
EGB / Primaria	8 1,9 %	29 6,7 %	18 4,2%	37 8,6%	105 24,3%	197 45,6%	235 54,4%
ESO	23 5,3 %	94 21,8%	191 44,2%	97 22,5%	13 3,0 %	418 96,8%	14 3,2%
FP / Ciclos Formativos	11 2,5%	27 6,3%	10 2,3%	20 4,6%	35 8,1%	103 23,8%	329 76,2%
Garantía Social	5 1,2%	13 3,0%	4 0,9%	6 1,4%	13 3,0%	41 9,5%	391 90,5%
Bachillerato LOGSE / BUP / COU	8 1,9%	32 7,4%	19 4,4%	28 6,5%	116 26,9%	203 47,0%	229 53,0%
Enseñanza Universitaria	8 1,9%	8 1,9%	6 1,4%	3 0,7%	1 0,2%	26 6,0%	406 94,0%
Otros estudios	4 0,9%	4 0,9%	1 0,2%	3 0,7%	4 0,9%	16 3,7%	416 96,3%

Tabla n° 8.1 Titularidad del Centro

TITULARIDAD	FRECUENCIA	%
Pública	298	69, 0
Concertada	127	29, 4
Privada	5	1, 2
NC	2	0, 5
Total	432	100

Tabla n° 8.2 Tamaño del Centro

TAMAÑO	FRECUENCIA	%
Pequeño (Menos de 300 alumnos)	74	17, 1
Mediano (Entre 301 y 650)	165	38, 2
Grande (Más de 650)	172	39, 8
NC	21	4, 9
Total	432	100

Tabla n° 9. Población

POBLACIÓN	FRECUENCIA	%
Menos de 5.000 habitantes	65	15, 0
De 5.001 a 10.000 habitantes	87	29, 1
De 10.001 a 50.000 habitantes	76	17, 6
De 50.001 a 100.000 habitantes	7	1, 6
De 100.001 a 500.000 habitantes	194	44, 9
NC	3	0, 7
Total	432	100

Tabla n° 10. Profesores de Centros que imparten la ESO completa

PROFESORES: ESO COMPLETA EN CENTRO	FRECUENCIA	%
Sí	367	85, 0
No	64	14, 8
NC	1	0, 2
Total	432	100

Tabla n° 11. Componentes del Departamento de Orientación, según apreciación de los profesores (Ordenados según respuesta)

COMPONENTES DEPARTAM. ORIENTACIÓN	FRECUENCIA	%
Un profesor/a de Psicología y/o Pedagogía	335	77, 5
Un profesor/a especialista en lo Social o Lingüístico	214	49, 5
Un profesor/a especialista en lo Tecnológico o Científico	203	47, 0
Profesores Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje	169	39, 1
Un profesor/a Técnico de Formación Profesional	134	31, 0
Otros	49	11, 3

Tabla n° 12. Perfil del alumnado del Centro, según la percepción del profesorado (Ordenados según respuesta)

PERFIL ALUMNOS/AS	FRECUENCIA	%
Clase social plural (alta, media, baja, etc)	376	87, 0
Con importantes dificultades de aprendizaje	353	81, 7
Minorías étnicas (gitanos, marroquíes, etc.)	330	76, 4
Alumnos conflictivos	325	75, 2
Ambientes desfavorecidos	288	66, 7
Con deficiencia mental	161	37, 3
Desconocen el español	157	36, 3
Superdotados o de altas capacidades	132	30, 6
Con deficiencia motórica	132	30, 6
Con deficiencia visual	91	21, 1
Con deficiencia auditiva	75	17, 4

Tabla n° 13. Profesores en Centros con Programas Específicos de Atención a la Diversidad (Ordenados según respuesta)

PROFESORES: CENTROS CON PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	FRECUENCIA	%
Diversificación	238	55, 1
Garantía Social	162	37, 5
Prediversificación	132	30, 6
Educación Compensatoria	128	29, 6
Integración	118	27, 3

Tabla n° 14. Profesores en Centros de poblaciones rurales

PROFESORES: POBLACIONES RURALES	FRECUENCIA	%
Sección	34	7,9
CRA	15	3,5
NC	383	88,6
Total	432	100

Tabla n° 15. Número de grupos a los que imparten clase
(Ordenados por frecuencia y porcentaje de respuesta)

PROFESORES: N° GRUPOS DOCENCIA	FRECUENCIA	%
Cuatro	73	16,9
Siete o más	68	15,7
Cinco	58	13,4
Dos	57	13,2
Seis	46	10,6
Tres	38	8,8
Uno	20	4,6
NC	72	16,7
Total	432	100

Tabla n° 16. Áreas o asignaturas diferentes impartidas

PROFESORES: N° DE ÁREAS DIFERENTES	FRECUENCIA	%
Una	142	32,9
Dos	90	20,8
Tres	71	16,4
Cuatro	37	8,6
Cinco o más	25	5,8
NC	67	15,5
Total	432	100

Tabla n° 17. Funciones de tutoría

TUTORES	FRECUENCIA	%
Sí	232	53,7
No	179	41,4
NC	21	4,9
Total	432	100

Tabla n° 18. Docencia con alumnos con necesidades educativas especiales

PROFESORES CON A C N E E	FRECUENCIA	%
Sí	333	77, 1
No	80	18, 5
NC	19	4, 4
Total	432	100

Tabla n° 19. Profesores de los Departamentos: Orientación y Didácticos
(Agrupados por afinidades y ordenados)

PROFESORES DE DEPARTAMENTOS	FRECUENCIA	%
Filología (L. Cast / L. Ext / L. Clás.)	109	25, 3
Ciencias (CC NN / Física y Química / Matemáticas)	105	24, 3
Educación Física y Artística (EF / A. Plásticas / Música)	62	14, 4
Ciencias Humanas (Filosofía / Geografía e Historia)	60	13, 9
Orientación	49	11, 3
Tecnología y Formación Profesional Específica	23	5, 3
Otros	3	0, 7
NC	21	4, 9
Total	432	100

Tabla n° 20. Personal docente responsable de especialidades ligadas a funciones específicas de atención a la diversidad
(Ordenados según respuesta)

PROFESORES DE ESPECIALIDAD	FRECUENCIA	%
Apoyo al Área Sociolingüística	17	3, 9
Psicología y/o Pedagogía	14	3, 2
Apoyo al Área Científico-Técnica	14	3, 2
Apoyo al Área Práctica	7	1, 6
Pedagogía Terapéutica	6	1, 4
Audición y Lenguaje	3	0, 7
Educación Compensatoria	3	0, 7
NC	368	85, 2
Total	432	100

Tabla n° 21. Personal docente con funciones de gestión y de orientación
(Ordenados según frecuencia y porcentaje de respuesta)

PROFESORES: GESTIÓN Y ORIENTACIÓN	FRECUENCIA	%
Jefe de Departamento	83	19, 2
Director/a	24	5, 6
Jefe de Estudios	16	3, 7
Jefe de Estudios Adjunto	13	3, 0
Secretario/a	9	2, 1
Coordinador/a de Secundaria en Sección/Cra	8	1, 9
Orientador/a	7	1, 6
Otros	7	1, 6
NC	265	61, 3
Total	432	100

Tabla n° 22. Opiniones sobre la comprensividad hasta los 16 años

COMPRESIVIDAD	TD	D	I	A	TA	Media	Desv Típica
a) Garantía de igualdad de oportunidades (NC: 13 / 3,0 %)	94 21,8%	141 32,6%	54 12,5 %	80 18,5 %	50 11,6 %	2, 64	1, 33
b) Perjuicio para los más capaces (NC: 10 / 2,3 %)	23 5,3 %	64 14,8 %	46 10,6 %	151 35,0%	138 31,9%	3, 75	1, 21
c) Para aprender a convivir en democracia (NC: 19 / 4,4 %)	28 6,5%	126 29,2%	74 17,1%	114 26,4%	71 16,4%	3, 18	1, 23
d) Desciende nivel académico del conjunto de alumnos (NC: 12 / 2,8 %)	19 4,4 %	38 8,8 %	31 7,2 %	171 39,6%	161 37,3%	3, 99	1, 11
e) Evita riesgos de elección prematura de estudios/profesiones (NC: 20 / 4,6 %)	61 14,1%	169 39,1%	109 25,2%	61 14,1%	12 2,8%	2, 50	1, 01

Tabla n° 23.1 Opiniones sobre en qué curso deben iniciar los alumnos itinerarios diferentes

CURSO	Frecuencia	%
En Primer Curso	34	7,9
En Segundo	55	12,7
En Tercero	170	39,4
En Cuarto	94	21,8
NC	79	18,3
Total	432	100

Tabla n° 23.2 Opiniones sobre a qué edad deben iniciar los alumnos itinerarios diferentes

EDAD	FRECUENCIA	%
12 años	33	7,6
13 años	40	9,3
14 años	149	34,5
15 años	69	16,0
16 años	51	11,8
NC	90	20,8
Total	432	100

Tabla n° 24. Estudiantes a los que se refiere la diversidad

ESTUDIANTES DIVERSOS	TD	D	I	A	TA	Media	Desv Típica
a) En general, a todos y cada uno de los alumnos/as (NC: 35 / 8,1 %)	16 3,7%	55 12,7%	29 6,7%	184 42,6%	113 26,2%	3,81	1,11
b) Sólo al alumnado de integración (NC: 54 / 12,5 %)	144 33,3%	190 44,0%	22 5,1%	19 4,4%	3 0,7%	1,80	0,82
c) Únicamente a los que destacan por encima o por debajo de la media (NC: 49 / 11,3 %)	102 23,6%	176 40,7%	28 6,5%	67 15,5%	10 2,3%	2,23	1,11
d) De modo específico, a algunos (minorías/ superdotados/ deficientes..) (NC: 39 / 9,0 %)	56 13,0%	86 19,9%	27 6,3%	162 37,5%	62 14,4%	3,22	1,34

Tabla n° 25. Finalidades de la atención a la diversidad, en opinión del profesorado

FINALIDADES	TD	D	I	A	TA	Media	Desv Típica
a) Potenciar desarrollo máximo de todos (NC:21 / 4,9 %)	10 2,3%	25 5,8%	24 5,6%	161 37,3%	191 44,2%	4,21	0,97
b) Compensar desigualdades y limitaciones (NC:28 / 6,5 %)	14 3,2%	29 6,7%	24 5,6%	215 49,8%	122 28,2%	4,00	0,98
c) Recuperar suspensos (NC: 41 / 9,5 %)	115 26,6%	209 48,4 %	32 7,4%	29 6,7%	6 1,4%	1,98	0,90

Tabla n° 26. Responsables de la atención a la diversidad, en opinión del profesorado

RESPONSABLES	TD	D	I	A	TA	Media	Desv Típica
a) Sólo el profesorado (NC:73 / 16,9%)	148 34,3%	176 40,7%	13 3,0%	18 4,2%	4 0,9%	1,76	0,83
b) Exclusivamente tutores (NC:74 / 17,1%)	180 41,7%	164 38,0%	11 2,5%	2 0,5%	1 0,2%	1,55	0,61
c) Únicamente el Departamento de Orientación (NC:71 / 16,4%)	127 29,4%	180 41,7%	22 5,1%	25 5,8%	7 1,6%	1,91	0,93
d) Sólo especialistas (PT, Logopedas, etc.) (NC:70 / 16,2%)	119 27,5%	167 38,7%	26 6,0%	36 8,3%	14 3,2%	2,06	1,07
e) Todos en equipo (NC:17 / 3,9%)	4 0,9%	6 1,4%	11 2,5%	99 22,9 %	295 68,3 %	4,63	0,70

Tabla n° 27. Sentimientos, creencias o estados de ánimo experimentados por los profesores ante la diversidad

SENTIMIENTOS, ETC.	TD	D	I	A	TA	Media	Desv Típica
a) Excelente oportunidad para descubrir y respetar el valor de todo ser humano. (NC: 25 / 5,8%)	20 4,6%	51 11,8%	70 16,2%	194 44,9%	72 16,7%	3, 61	1, 07
b) Deseo de trabajar con grupos diversos, si son reducidos y se dispone de apoyos (NC: 21 / 4,9%)	21 4,9%	49 11,3%	79 18,3%	183 42,4%	79 18,3%	3, 61	1, 08
c) Merece la pena el esfuerzo, aunque sea más duro (NC: 31 / 7,2%)	28 6,5%	78 18,1%	116 26,9%	138 31,9%	41 9,5%	3, 21	1, 09
d) Gratificante que aprendan los alumnos con dificultades (NC: 28 / 6,5%)	3 0,7%	9 2,1%	24 5,6%	223 51,6%	145 33,6%	4, 23	0, 72
e) Me siento preparado/a (NC: 23 / 5,3%)	49 11,3 %	104 24,1%	132 30,6%	99 22,9%	25 5,8%	2, 87	1, 10
f) Me considero competente, si cuento con el Dep. Orientación (NC: 27 / 6,3%)	20 4,6%	66 15,3%	88 20,4%	199 46,1%	32 7,4%	3, 39	1, 01
g) Me gusta que aprendan a cooperar (NC: 27 / 6,3%)	2 0,5%	5 1,2%	15 3,5%	222 51,4%	161 37,3%	4, 32	0, 65

Tabla nº 28. Importancia de las medidas de respuesta educativa a la diversidad, en opinión de los profesores

MEDIDAS EDUCATIVAS	Muy poca	Poca	Alguna	Bastant	Mucha	Media	Desv Típica
a) Atención individualizada en aula ordinaria (NC: 36 / 8,3 %)	54 12,5%	91 21,1%	89 20,6%	116 26,9%	46 10,6%	3,02	1,24
b) Atención individualizada en aula apoyo (NC: 26 / 6,0 %)	5 1,2%	9 2,1%	70 16,2%	201 46,5%	121 28,0%	4,04	0,82
c) Grupos flexibles (Gran grupo, grupo medio, etc) (NC: 48 / 11,1 %)	12 2,8%	20 4,6%	102 23,6%	175 40,5%	75 17,4%	3,73	0,94
d) Grupos homogéneos (NC: 35 / 8,1 %)	32 7,4%	62 14,4%	97 22,5%	143 33,1%	63 14,6%	3,36	1,16
e) Desdoblamientos de grupos para refuerzo (NC: 27 / 6,3 %)	8 1,9%	7 1,6%	52 12%	200 46,3%	138 31,9%	4,12	0,84
f) La orientación individualizada (NC: 44 / 10,2 %)	10 2,3%	26 6,0%	60 13,9%	159 36,8%	133 30,8%	3,98	1,00
g) Trabajo docente en equipo (NC: 34 / 7,9 %)	5 1,2%	17 3,9%	52 12,0%	174 40,3%	150 34,7	4,12	0,88
h) Oferta Optativas (NC: 23 / 5,3 %)	10 2,3%	33 7,6%	58 13,4%	182 42,1%	126 29,2%	3,93	1,00
i) Oferta de Opcionales en 4º (NC: 35 / 8,1 %)	6 1,4%	26 6,0%	69 16,0%	180 41,7%	116 26,9%	3,94	0,93
j) Repetir curso (NC: 29 / 6,7 %)	26 6,0%	78 18,1%	170 39,4%	88 20,4%	41 9,5%	3,10	1,03
k) AC individuales (NC: 35 / 8,1 %)	14 3,2%	26 6,0%	72 16,7%	187 43,3%	98 22,7%	3,83	0,99
l) Diversificación Curricular (NC: 44 / 10,2 %)	5 1,2%	18 4,2%	66 15,3%	187 43,3%	112 25,9%	3,99	0,87
m) Prediversificación (NC: 66 / 15,3 %)	10 2,3%	24 5,6%	72 16,7%	158 36,6%	102 23,6%	3,87	0,98
n) Educación Compensatoria (NC: 88 / 20,4 %)	6 1,4%	18 4,2%	69 16,0%	160 37,0%	91 21,1%	3,91	0,91
ñ) Garantía Social (NC: 66 / 15,3 %)	9 2,1%	9 2,1%	46 10,6%	171 39,6%	131 30,3%	4,11	0,89

Tabla n° 29. Importancia de los documentos de planificación de centro y aula para responder a la diversidad

DOCUMENTOS	Ninguna	Poca	Alguna	Bastante	Mucha	Media	Desv Típica
a) PEC y RRI (NC: 36 / 8,3 %)	23 5,3%	77 17,8%	97 22,5%	125 28,9%	74 17,1%	3,38	1,16
b) PCC y el Plan de Acción Tutorial (NC: 31 / 7,2 %)	16 3,7%	52 12,0%	80 18,5%	160 37,0%	93 21,5%	3,65	1,09
c) Plan de Orientación Académica y Profesional (NC: 41 / 9,5 %)	10 2,3%	38 8,8%	105 24,3%	159 36,8%	79 18,3%	3,66	0,99
d) Programaciones Didácticas de Departamento (NC: 33 / 7,6 %)	14 3,2%	48 11,1%	86 19,9%	160 37,0%	91 21,1%	3,67	1,06
e) Programación General Anual de Centro (NC: 40 / 9,3 %)	27 6,3%	78 18,1%	100 23,1%	123 28,5%	64 14,8	3,30	1,16
f) Programaciones de Aula (NC: 29 / 6,7 %)	11 2,5%	28 6,5%	45 10,4%	160 37,0%	159 36,8%	4,06	1,01

Tabla n° 30. Criterios para responder a la diversidad, en la programación y el desarrollo de las clases

CRITERIOS	TD	D	I	A	TA	MEDIA	DESV TÍPICA
a) Clases apropiadas para todos (NC: 21 / 4, 9 %)	2 0,5%	7 1,6%	30 6,9%	251 58,1%	121 28,0%	4, 41	1, 23
b) Bien prefijados los objetivos y contenidos mínimos (NC: 20 / 4, 6%)	0 0,0%	15 3,5%	60 13,9%	227 52,5%	110 25,5%	4,05	0,75
c) Actividades de enseñanza y aprendizaje variadas (NC:17 / 3,9)	0 0,0%	6 1,4	33 7,6%	260 60,2%	116 26,9%	4,17	0,62
d) Recursos diversos (NC: 18 / 4,2 %)	1 0,2%	7 1,6%	66 15,3%	245 56,7%	95 22,0%	4, 24	1, 20
e) Ambiente de colaboración entre los alumnos, técnicas grupales y de trabajo cooperativo.(NC: 21 / 4,9 %)	5 1,2%	32 7,4%	92 21,3%	212 49,1%	70 16,2%	4, 01	1, 41
f) Estudio independiente o trabajo personal (NC: 19 / 4,4 %)	2 0,5%	15 3,5%	51 11,8%	245 56,7%	100 23,1%	4, 25	1, 25
g) Tareas de refuerzo y ampliación (NC: 28 / 6,5 %)	12 2,8%	59 13,7%	88 20,4%	194 44,9%	51 11,8%	3, 88	1, 65
h) Averiguar conocimientos previos (NC: 21 / 4,9 %)	5 1,2%	28 6,5%	63 14,6%	243 56,3%	72 16,7%	4, 10	1, 37
i) En el desarrollo de cada tema, evaluar para ajustar enseñanza (NC: 26 / 6,0 %)	4 0,9%	34 7,9%	71 16,4%	232 53,7%	65 15,0%	4, 10	1, 49
j) Coordinar trabajo docente con otros colegas(NC: 30 / 6,9 %)	15 3,5%	56 13,0%	99 22,9%	180 41,7%	52 12,0%	3, 87	1, 71

Tabla nº 31. Importancia de las dificultades o problemas contextuales en la respuesta educativa a la diversidad

DIFICULTADES CONTEXTUALES	Muy poca	Poca	Alguna	Bastante	Mucha	Media	Desv Típica
a) Excesivo número de alumnos por aula (NC: 17 / 3,9 %)	4 0,9%	21 4,9%	50 11,6%	135 31,3%	205 47,5%	4, 24	0, 92
b) Muchos grupos (NC: 25 / 5,8 %)	20 4,6%	49 11,3%	82 19,0%	141 32,6%	115 26,6%	3, 69	1, 15
c) Muchos alumnos problemáticos (NC: 20 / 4,6 %)	1 0,2%	15 3,5%	49 11,3%	137 31,7%	210 48,6%	4, 31	0, 84
d) Escasez de recursos didácticos (NC: 22 / 5,1% %)	14 3,2%	59 13,7%	126 29,2%	119 27,5%	92 21,3%	3, 53	1, 09
e) Insuficientes especialistas (NC: 25 / 5,8 %)	18 4,2%	44 10,2%	85 19,7%	139 32,2%	121 28,0%	3, 74	1, 13
f) Horarios rígidos (NC: 29 / 6,7 %)	13 3,0%	61 14,1%	114 26,4%	141 32,6%	74 17,1%	3, 50	1, 06
g) Inadecuación de espacios (NC: 30 / 6,9 %)	11 2,5%	85 19,7%	122 28,2%	115 26,6%	69 16%	3, 36	1, 08
h) Falta de oportunidades de formación (NC: 28 / 6, 5 %)	21 4,9%	60 13,9%	127 29,4%	114 26,4%	82 19,0%	3, 44	1, 12
i) Demasiados problemas de disciplina (NC: 15 / 3,5 %)	10 2,3%	42 9,7%	81 18,8%	132 30,6%	152 35,2%	3, 90	1, 08
j) Ausencia de coordinación del trabajo docente (NC: 29 / 6,7 %)	9 2,1%	49 11,3%	114 26,4%	150 34,7%	81 18,8%	3, 61	1, 01
k) Ausencia de ambiente favorable a la respuesta adaptada a la diversidad (NC: 35 / 8,1 %)	23 5,3%	62 14,4%	111 25,7%	125 28,9%	76 12,6%	3, 43	1, 14
l) Falta de apoyo de la Administración (NC: 27 / 6,3 %)	8 1,9%	19 4,4%	63 14,6%	131 30,3%	184 42,6%	4, 15	0, 98
m) Ausencia colaboración de familias (NC: 22 / 5,1 %)	1 0,2%	18 4,2%	71 16,4%	175 40,5%	145 33,6%	4, 09	0, 85

Tabla nº 32. Dificultades con alumnos que presentan determinadas características

DIFICULTADES CON ALUMNOS	Ningun	Poca	Alguna	Bastant	Mucha	Media	Desv Típica
a) Graves problemas de conducta (NC: 21 / 4,9 %)	3 0,7%	23 5,3%	58 13,4%	115 26,6%	212 49,1%	4, 24	0, 94
b) Desconocen idioma (NC: 109 / 25,2 %)	25 5,8%	19 4,4%	75 17,4%	88 20,4%	116 26,9%	3, 78	1, 22
c) Minorías étnicas (NC: 75 / 17,4 %)	58 13,4%	85 19,7%	119 27,5%	69 16,0%	26 6,0%	2, 78	1, 15
d) De ambientes marginales (NC: 77 / 17,8 %)	46 10,6%	68 15,7%	120 27,8%	87 20,1%	34 7,9%	2, 99	1, 16
e) Con deficiencia mental (NC: 107 / 24,8 %)	20 4,6%	29 6,7%	81 18,8%	97 22,5%	98 22,7%	3, 69	1, 17
f) Con deficiencia auditiva (NC: 134 / 31,0 %)	20 4,6%	41 9,5%	86 19,9%	88 20,4%	63 14,6%	3, 45	1, 16
g) Con deficiencia visual (NC: 138 / 31,9 %)	25 5,8%	46 10,6%	84 19,4%	69 16,0%	70 16,2%	3, 38	1, 24
h) Con síndrome de Down (NC: 168 / 38,9 %)	23 5,3%	19 4,4%	55 12,7%	64 14,8%	103 23,8%	3, 78	1, 28
i) Superdotados (NC: 124 / 28,7 %)	47 10,9%	91 21,1%	88 20,4%	56 13,0%	26 6,0%	2, 75	1, 17
j) Con deficiencia motórica (NC: 137 / 31,7 %)	53 12,3%	83 19,2%	85 19,7%	45 10,4%	29 6,7%	2, 71	1, 21
k) Con dificultades de aprendizaje (NC: 44 / 10,2 %)	11 2,5%	40 9,3%	146 33,8%	142 32,9%	49 11,3%	3, 46	0, 94
l) 'Objetores escolares" (NC: 31 / 7,2 %)	3 0,7%	20 4,6%	60 13,9%	130 30,1%	188 43,5%	4, 20	0, 92
m) Menores de 14 años (NC: 104 / 24,1 %)	136 31,5%	99 22,9%	54 12,5%	27 6,3%	12 2,8%	2, 02	1, 11
n) Grupos con demasiados alumnos excesivamente diferentes (NC: 38 / 8,8 %)	12 2,8%	42 9,7%	118 27,3%	130 30,1%	92 21,3%	3, 63	1, 05
ñ) Grupos con varios alumnos con bajo nivel de competencias respecto a su curso (NC: 39 / 9,0 %)	11 2, 5%	42 9,7%	132 30,6%	150 34,7%	58 13,4%	3, 51	0, 96

Tabla n^o 33. Opinión sobre la propia capacidad de respuesta a la diversidad

PROPIA CAPACIDAD DE RESPUESTA	TD	D	I	A	TA	Media	Desv Típica
a) Adaptación al alumnado medio (NC: 28 / 6,5 %)	73 16,9%	219 50,7%	52 12,0%	52 12,0%	8 1,9%	2,26	0,97
b) También muy dispares (NC: 22 / 5,1 %)	3 0,7%	30 6,9%	54 12,5%	267 61,8%	56 13,0%	3,84	0,78
c) Con apoyo de especialistas, puedo atender al grupo y a alguno con nee (NC: 60 / 13,9 %)	14 3,2%	51 11,8%	100 23,1%	180 41,7%	27 6,3%	3,42	0,94
d) Con problemas de disciplina, casi imposible impartir clase (NC: 26 / 6,0 %)	26 6,0%	95 22,0%	56 13,0%	150 34,7%	79 18,3%	3,40	1,22
e) Si se coordina el trabajo y apoya la Administración, se puede (NC: 21 / 4,9 %)	7 1,6%	19 4,4%	64 14,8%	190 44,0%	131 30,3%	4,02	0,90

Tabla n^o 34. Valoración de los apoyos recibidos

VALORACIÓN APOYOS	Ningun	Poco	Alguno	Bastant	Mucho	Media	Desv Típica
a) Algún compañero (NC: 32 / 7,4 %)	34 7,9%	40 9,3%	125 28,9%	139 32,2%	62 14,4%	3,39	1,12
b) Tutores (NC: 31 / 7,2 %)	29 6,7%	49 11,3%	131 30,3%	153 35,4	39 9,0%	3,31	1,04
c) Equipo Docente (NC: 36 / 8,3 %)	29 6,7%	58 13,4%	146 33,8%	130 30,1%	33 7,6%	3,20	1,03
d) Profesores de Apoyo (NC: 83 / 19,2 %)	59 13,7%	44 10,2%	97 22,5%	119 27,5%	30 6,9%	3,05	1,22
e) El propio Departamento Didáctico (NC: 84 / 19,4 %)	41 9,5%	62 14,4%	116 26,9	100 23,1%	29 6,7%	3,04	1,13
f) El Departamento de Orientación (NC: 38 / 8,8 %)	29 6,7%	55 12,7%	119 27,5%	142 32,9%	49 11,3%	3,32	1,09
g) La Dirección del Centro (NC: 45 / 10,4 %)	43 10,0%	67 15,5%	121 28,0%	106 24,5%	50 11,6%	3,14	1,18
h) La Comisión de Coordinación Pedagógica (NC: 88 / 20,4 %)	91 21,1%	91 21,1%	105 24,3%	49 11,3%	8 1,9%	2,40	1,09

i) La Administración y la Inspección (NC: 57 / 13,2 %)	185 42,8%	133 30,8%	39 9,0%	13 3,0%	5 1,2%	1,72	0,88
j) La Universidad (NC: 75 / 17,4 %)	258 59,7%	77 17,8%	16 3,7%	5 1,2%	1 0,2%	1,36	0,66
k) Los CPR (NC: 60 / 13,9 %)	103 23,8%	136 31,5%	92 21,3%	34 7,9%	7 1,6%	2,21	1,01
l) Los Equipos Psicopedagógicos de Orientación (NC: 91 / 21,1 %)	81 18,8%	88 20,4%	91 21,1%	65 15%	16 3,7%	2,55	1,18

Tabla nº 35. Valoración de la importancia del Departamento de Orientación como apoyo

VALORACIÓN DEL DEPARTAMENTO ORIENTACIÓN	Ningun	Poca	Alguna	Bastant	Mucha	Media	Desv Típica
a) En la mejora de la enseñanza y aprendizaje de todo el alumnado (NC: 25 / 5,8 %)	23 5,3%	37 8,6%	85 19,7%	183 42,4%	79 18,3%	3,63	1,07
b) En la prevención , detección y tratamiento de problemas de alumnos (NC: 26 / 6,0 %)	8 1,9%	27 6,3%	44 10,2%	204 47,2%	123 28,5%	4,00	0,93
c) En la evaluación psicopedagógica (NC: 27 / 6,3 %)	5 1,2%	14 3,2%	53 12,3%	203 47,0%	130 30,1%	4,08	0,83
d) En la organización de la respuesta a la diversidad (NC: 34 / 7,9 %)	9 2,1%	22 5,1%	48 11,1%	194 44,9%	125 28,9%	4,02	0,93
e) Facilitando la función tutorial del Profesorado (NC: 33 / 7,6 %)	8 1,9%	26 6,0%	72 16,7%	191 44,2%	102 23,6%	3,88	0,93
f) Colaborando en la Evaluación Cero (NC: 99 / 22,9 %)	30 6,9%	32 7,4%	100 23,1%	116 26,9%	55 12,7%	3,40	1,14

Tabla n° 36. Funciones de la evaluación, como medida común de respuesta a la diversidad

EVALUACIÓN	TD	D	I	A	TA	Media	Desv Típica
a) Para valorar el progreso individual de todos (NC: 15 / 3,5 %)	1 0,2%	10 2,3%	26 6,0%	265 61,3%	115 26,6%	4,16	0,66
b) Para conocer sus posibilidades (NC: 20 / 4,6 %)	1 9,2%	21 4,9%	74 17,1%	249 57,6%	67 15,5%	3,87	0,74
c) Para individualizar la enseñanza (NC: 27 / 6,3 %)	6 1,4%	46 10,6%	116 26,9%	189 43,8%	48 11,1%	3,56	0,90
d) Para preparar actividades de refuerzo y ampliación (NC: 16 / 3,7 %)	7 1,6%	34 7,9%	68 15,7%	237 54,9%	70 16,2%	3,79	0,88
e) Para emitir el ' Consejo Orientador ' (NC: 36 / 8,3 %)	13 3,0%	27 6,3%	68 15,7%	234 54,2%	54 12,5%	3,73	0,90
f) Consulta historial para conocerlos (NC: 20 / 4,6 %)	17 3,9%	67 15,5%	76 17,6%	185 42,8%	67 15,5%	3,53	1,07

Tabla n° 37. Opiniones sobre las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACIs)

ADAPTACIONES CURRICULARES	TD	D	I	A	TA	Media	Desv Típica
a) Disponemos de tiempo, espacios, etc para elaborar y aplicar las AC (NC: 26 / 6,0 %)	165 38,2%	151 35,0%	60 13,9%	23 5,3%	7 1,6%	1,91	0,96
b) Son una excelente respuesta para superdotados o con deficiencia (NC: 44 / 10,2 %)	23 5,3%	34 7,9%	101 23,4%	179 41,4%	51 11,8%	3,52	1,02
c) Desde el PCC se tiene en cuenta la elaboración de AC (NC: 57 / 13,2 %)	35 8,1%	58 13,4%	143 33,1%	124 28,7%	15 3,5%	3,07	1,01
d) La aplicación de las AC, resulta sumamente fácil (NC: 43 / 10,0 %)	137 31,7%	164 38,0%	68 15,7%	15 3,5%	5 1,2%	1,94	0,89

Tabla n° 38. Opiniones sobre los Programas de Diversificación Curricular

DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	TD	D	I	A	TA	Media	Desv Típica
a) Muy útiles (NC: 54 / 12,5 %)	9 2,1%	20 4,6%	72 16,7%	210 48,6%	67 15,5%	3,81	0,87
b) El n° de alumnos es adecuado (NC: 85 / 19,7 %)	9 2,1%	38 8,8%	104 24,1%	159 36,8%	37 8,6%	3,51	0,92
c) Favorecen atención individualizada (NC: 66 / 15,3 %)	6 1,4%	13 3,0%	63 14,6%	227 52,5%	57 13,2%	3,86	0,77
d) Proceso largo y complejo (NC: 74 / 17,1 %)	8 1,9%	52 12%	118 27,3%	129 29,9%	51 11,8%	3,46	0,98
e) Debe haber más grupos de Diversificación (NC: 80 / 18,5 %)	7 1,6%	50 11,6%	102 23,6%	129 29,9%	64 14,8%	3,55	1,01
f) Son un éxito para los alumnos/as (NC: 91 / 21,1 %)	8 1,9%	28 6,5%	158 36,6%	116 26,9%	31 7,2%	3,39	0,85
g) Esperar a los 16 años, es demasiado tarde (NC: 59 / 13,7 %)	6 1,4%	5 1,2%	38 8,8%	157 36,3%	167 38,7%	4,27	0,82
h) Es adecuada la selección del alumnado (NC: 87 / 20,1 %)	8 1,9%	27 6,3%	143 33,1%	129 29,9%	38 8,8%	3,47	0,88
i) No cumplen el cometido para el que han sido creados (NC: 104 / 24,1 %)	30 6,9%	89 20,6%	120 27,8%	59 13,7%	30 6,9%	2,91	1,09

Tabla n^o 39. Opiniones sobre las Optativas como respuesta a la diversidad

OPTATIVAS	TD	D	I	A	TA	Media	Desv Típica
a) Responden a intereses y necesidades del alumnado (NC: 29 / 6,7% %)	17 3,9%	87 20,1%	132 30,6%	147 34,0%	20 4,6%	3, 16	0, 96
b) Sirven como enseñanzas de recuperación (NC: 42 / 9,7 %)	51 11,8%	156 36,1%	96 22,2%	82 19,0%	5 1,2%	2, 57	1, 00
c) Sirven para impartir contenidos de ampliación (NC: 44 / 10,2 %)	56 13,0%	159 36,8%	104 24,1%	62 14,4%	7 1,6%	2, 50	0, 98
d) 'Quitan' tiempo a materias importantes (NC: 40 / 9,3 %)	57 13,2%	130 30,1%	86 19,9%	72 16,7%	47 10,9%	2, 80	1, 24
e) Contribuyen a desarrollar capacidades generales (NC: 37 / 8,6 %)	13 3,0%	43 10,0%	124 28,7%	179 41,4%	36 8,3%	3, 46	0, 92
f) Sirven para mejorar la orientación académica y profesional (NC: 35 / 8,1 %)	12 2,8%	43 10,0%	113 26,2%	188 43,5%	41 9,5%	3, 51	0, 93
g) Preparan, a unos, para Bachillerato y , a otros, para FP (NC: 36 / 8,3%)	22 5,1%	89 20,6%	119 27,5%	134 31,0%	32 7,4%	3, 16	1, 04
h) La Administración restringe la oferta, mediante el catálogo (NC: 66 / 15,3 %)	8 1,9%	62 14,4	160 37,0%	95 22,0%	41 9,5%	3, 27	0, 95
i) Responden más a las posibilidades del Centro que a necesidades del alumnado (NC: 50 / 11,6 %)	3 0,7%	47 10,9%	87 20,1%	180 41,7%	65 15,0%	3, 67	0, 93

Tabla n° 40. Opiniones sobre los alumnos con discapacidad integrados

ALUMNOS INTEGRADOS	TD	D	I	A	TA	Media	Desv Típica
a) Son tenidos en cuenta (NC: 85 / 19,7 %)	3 0,7%	37 8,6%	85 19,7%	165 38,2%	57 13,2%	3,68	0,90
b) La convivencia con ellos humaniza a los demás estudiantes (NC: 80 / 18,5 %)	11 2,5%	26 6,0%	110 25,5%	162 37,5%	43 10,0%	3,57	0,91
c) Para el profesorado, un grave problema (NC: 83 / 19,2 %)	30 6,9%	117 27,1 %	93 21,5%	88 20,4%	21 4,9%	2,87	1,08
d) La integración es beneficiosa para ellos mismos (NC: 81 / 18,8 %)	17 3,9%	33 7,6%	124 28,7%	133 30,8%	44 10,2%	3,44	0,99

Tabla n° 41. Valoración de la formación psicopedagógica para la diversidad

FORMACIÓN	Nula	Mala	Regul	Buena	MB	Media	Desv Típica
a) La recibida durante la Carrera (NC: 16 / 3,7 %)	224 51,9	58 13,4%	87 20,1%	36 8,3%	11 2,5%	1,92	1,15
b) La recibida después de terminar y antes de trabajar (NC: 28 / 6,5 %)	138 31,9 %	89 20,6%	118 27,3%	46 10,6%	13 3,0%	2,27	1,14
c) La que están recibiendo durante el trabajo (NC: 18 / 4,2 %)	86 19,9 %	60 13,9%	168 38,9%	79 18,3%	21 4,9%	2,73	1,14

Tabla n° 42. Necesidades de formación para atender la diversidad

(Ordenadas según frecuencia y porcentaje de respuesta)

NECESIDADES DE FORMACIÓN	Frecuencia	%
Estrategias de enseñanza-aprendizaje para adaptar	286	66, 2
A C para superdotados y para los de graves dificultades	256	59, 3
Recursos y actividades de apoyo y ampliación	240	55, 6
Nuevas tecnologías para responder a la diversidad	227	52, 5
Funciones de tutoría y orientación	210	48, 6
Técnicas y modalidades de evaluación adaptadas	210	48, 6
Formas de organizar el Centro que posibiliten	191	44, 2
Programas específicos: Diversificación Curricular, etc	189	43, 8

Tabla nº 43. Opiniones generales sobre la problemática de la diversidad

PROBLEMÁTICA GENERAL	TD	D	I	A	TA	Media	Desv Típica
a) Normas de la Administración, adecuadas (NC: 51 / 11,8 %)	81 18,8%	171 39,6%	96 22,2%	31 7,2%	2 0,5%	2, 22	0, 89
b) Medios y recursos de la Administración, adecuados (NC: 42 / 9,7 %)	142 32,9%	195 45,1%	44 10,2%	9 2,1%	----- -----	1, 79	0, 73
c) El profesorado tiene buena disposición (NC: 37 / 8,6 %)	26 6,0%	96 22,2%	99 22,9%	139 32,2%	35 8,1%	3, 15	1, 09
d) El profesorado reconoce que está bien preparado (NC: 39 / 9,0 %)	65 15,0%	185 42,8%	110 25,5%	32 7,4%	1 0,2%	2, 28	0, 85
e) El ambiente del Centro y contexto es propicio a la diversidad (NC: 54 / 12,5 %)	24 5,6%	102 23,6%	142 32,9%	97 22,5%	13 3,0%	2, 93	0, 96
f) Los problemas de la diversidad tienen solución (NC: 40 / 9,3 %)	16 3,7%	48 11,1%	137 31,7%	162 37,5%	29 6,7%	3, 36	0, 93

TABLAS DEL ANÁLISIS DE VARIANZA

1) DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

Tabla n° 1.1.1 Sexo y comprensividad

COMPRESIVIDAD	\bar{X}_1 Hombre	\bar{X}_2 Mujer	F	P
22.a Garantía de igualdad de oportunidades	2,77	2,50	4,212	0,041
22.c Para aprender a convivir en democracia	3,37	2,95	12,136	0,001
22.d Desciende el nivel académico	3,86	4,16	8,176	0,004
22.e Evita riesgos de elección prematura	2,65	2,32	10,742	0,001

Tabla n° 1.1.2.1 Sexo y valoración global

MEDIDAS EDUCATIVAS	\bar{X}_1 Hombre	\bar{X}_2 Mujer	F	P
28.g Trabajo docente en equipo	4,03	4,24	5,542	0,019
28.h Oferta Optativas	3,79	4,12	10,994	0,001
28.i Oferta de Opcionales en 4°	3,83	4,08	7,082	0,008
28.j Repetir curso	2,96	3,26	8,453	0,004
28.m Prediversificación	3,74	4,03	7,875	0,005
28.n Educación Compensatoria	3,81	4,03	5,117	0,024
28.ñ Garantía Social	4,00	4,26	8,323	0,004

Tabla n° 1.1.2.2 Sexo y valoración medidas comunes

MEDIDAS COMUNES	$\overline{X_1}$ Hombre	$\overline{X_2}$ Mujer	F	P
DOCUMENTOS:				
29.c Plan de Orientación Académica y Profesional	3,52	3,85	10,432	0,001
29.e Programación General Anual de Centro	3,19	3,46	5,316	0,022
PROGRAMACIÓN/REALIZACIÓN:				
30.b Objetivos y contenidos mínimos, bien prefijados	3,95	4,17	8,654	0,003
30.c Actividades de enseñanza-aprendizaje variadas	4,05	4,32	19,867	0,000
30.d Recursos diversos	3,94	4,14	8,856	0,003
30.g Tareas de refuerzo y ampliación	3,42	3,66	6,074	0,014
30.h Averiguar conocimientos previos	3,76	3,97	6,745	0,010
30.i Evaluar en desarrollo tema para ajustar enseñanza	3,67	3,93	9,846	0,002
30.j Coordinar trabajo docente con otros colegas	3,35	3,67	10,325	0,001
EVALUACIÓN:				
36.a Evaluación para valorar el progreso de todos	4,10	4,23	4,067	0,044

Tabla nº 1.1.3 Sexo y dificultades del profesorado

DIFICULTADES	X_1 Hombre	X_2 Mujer	F	P
CONTEXTUALES:				
31.c Grupos- aula con muchos alumnos problemáticos	4,23	4,40	4,155	0,042
31.h Falta de oportunidades de formación	3,26	3,65	12,582	0,000
CON PERFILES DE ALUMNOS/GRUPOS:				
32.k Con dificultades de aprendizaje	3,35	3,59	6,743	0,010
32.n Demasiados alumnos muy diferentes entre sí	3,53	3,75	4,283	0,039

Tabla n° 1.1.4 Sexo y percepción de la propia capacidad de respuesta a la diversidad

PROPIA CAPACIDAD	\bar{X}_1 Hombre	\bar{X}_2 Mujer	F	P
33.a Adaptación al alumnado medio	2,37	2,13	6,310	0,012
33.b No sólo al promedio, también muy dispares	3,72	3,99	13,467	0,000

Tabla n° 1.1.5 Valoración del Apoyo Recibido

VALORACIÓN APOYOS	\bar{X}_1 Hombre	\bar{X}_2 Mujer	F	P
EN GENERAL:				
34.a Algún compañero	3,28	3,55	5,823	0,016
34.b Tutores	3,21	3,44	5,075	0,025
34.e Propio Departamento Didáctico	2,92	3,18	4,498	0,035
DEPART. DE ORIENTACIÓN COMO APOYO				
35.b En prevención, detección y tratamiento de problemas	3,90	4,12	5,703	0,017

Tabla n° 1.1.6 Sexo y visión sintética sobre la problemática de la diversidad

PROBLEMÁTICA GENERAL	\bar{X}_1 Hombre	\bar{X}_2 Mujer	F	P
3.a. Normas de la Administración, adecuadas.	2,38	2,02	16,070	0,000
43.f. Los problemas de la diversidad tienen solución	3,49	3,20	9,538	0,002

2) DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD

Tabla nº 1.2.1 Edad y diversidad

DIVERSIDAD	\bar{X}_1 (<35)	\bar{X}_2 (35/50)	\bar{X}_3 (>50)	F	P	1/2	1/3	2/3
SE REFIERE A:								
24.a Todos los alumnos	4,09	3,76	3,58	4,982	0,007	*	*	
24.c Sólo los que destacan de la media	1,89	2,28	2,61	9,666	0,000	*	*	*
FINALIDADES:								
25.a Potenciar desarrollo de capacidades de todos	4,36	4,23	3,97	3,595	0,028		*	*
25.c Recuperar suspensos	1,74	2,02	2,17	5,276	0,005	*	*	
RESPONSABLES ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:								
26.e Todos, en equipo	4,80	4,57	4,56	4,329	0,014	*	*	
CREENCIAS, etc.:								
27.b Me gustaría trabajar con grupos diversos, si fueran reducidos y tuviera apoyos	3,85	3,55	3,44	3,863	0,022	*	*	

Tabla nº 1.2.2.1 Edad y valoración global de la importancia de las medidas propuestas

MEDIDAS EDUCATIVAS	\bar{X}_1 (<35)	\bar{X}_2 (35/50)	\bar{X}_3 (>50)	F	P	1/2	1/3	2/3
28.a Atención individualizada en aula ordinaria	3,37	2,95	2,75	6,122	0,002	*	*	
28.b Atención individualizada en aula apoyo	4,10	4,09	3,82	3,642	0,027		*	*
28.e Desdoblar grupos	3,97	4,23	3,96	4,905	0,008	*		*
28.k AC	4,04	3,82	3,60	4,286	0,014		*	
28.l Diversificación Curricular	4,20	3,99	3,76	5,187	0,006	*	*	
28.m Prediversificación	4,11	3,81	3,75	3,370	0,035	*	*	

Tabla n° 1.2.2.2 Edad y valoración de las medidas comunes

MEDIDAS COMUNES	\bar{X}_1 (<35)	\bar{X}_2 (35-50)	\bar{X}_3 (>50)	F	P	1/2	1/3	2/3
DOCUMENTOS:								
29.b PCC y PAT	3,95	3,59	3,55	4,373	0,013	*	*	
29.d Programaciones Didácticas de Departamento	4,01	3,57	3,49	7,150	0,001	*	*	
29.f Programaciones de Aula	4,39	3,95	3,95	7,335	0,001	*	*	
PROGRAMACIÓN Y DESARROLLO:								
30.e Suelo crear ambiente de colaboración	3,93	3,64	3,83	4,350	0,014	*	*	

Tabla 1.2.3 Edad y dificultades de los profesores

DIFICULTADES	X_1 (<35)	X_2 (35/50)	X_3 (>50)	F	P	1/2	1/3	2/3
CONTEXTUALES:								
31.a Excesivo nº alumnos	4,40	4,25	4,05	3,064	0,048		*	
31.d Escasez recursos didácticos	3,89	3,49	3,22	8,961	0,000	*	*	
31.e Insuficientes especialistas	3,99	3,73	3,43	5,488	0,004	*	*	
PERFILES ALUMNOS								
32.b Desconocen idioma	3,62	3,96	3,45	4,796	0,009	*	*	
32.i Superdotados	2,86	2,82	2,41	3,258	0,040	*	*	
32.j Deficiencia Motórica	2,96	2,73	2,29	4,780	0,009	*	*	
32.k Dificultades Aprendizaje	3,33	3,43	3,76	4,789	0,009	*	*	

32.n Demasiados alumnos muy diferentes entre sí	3,39	3,71	3,69	3,279	0,039	*
---	------	------	------	-------	-------	---

Tabla n° 1.2.4 . Edad y percepción de la propia capacidad de atender a la diversidad

PROPIA CAPACIDAD	\bar{X}_1 (<35)	\bar{X}_2 (35/50)	\bar{X}_3 (>50)	F	P	1/2	1/3	2/3
33.e Si coordinamos podemos afrontar la diversidad	4,25	3,94	3,95	4,431	0,012	*	*	

Tabla n° 1.2.5 Edad y valoración del apoyo

VALORACIÓN APOYOS	\bar{X}_1 (<35)	\bar{X}_2 (35/50)	\bar{X}_3 (>50)	F	P	1/2	1/3	2/3
EN GENERAL:								
34.a Algún compañero	3,70	3,38	3,08	7,040	0,001	*		*
34.b Tutores	3,56	3,30	3,06	5,004	0,007	*	*	
34.c Equipo Docente	3,56	3,13	2,95	9,198	0,000	*	*	
34.e Propio Departamento Didáctico	3,09	3,13	2,72	3,416	0,034	*		*
DEP. ORIENTACIÓN COMO APOYO:								
35.a Mejora E-A de todos	3,83	3,65	3,38	3,925	0,021	*		*
35.b Prevención, detección y tratamiento problemas	4,16	4,02	3,73	5,022	0,007	*		*
35.d Organización respuesta diversidad	4,24	4,06	3,57	12,623	0,000	*		*
35.e Facilitar función tutorial	3,92	3,98	3,56	5,910	0,003	*		*

35.f Evaluación Cero	3,61	3,42	3,05	4,108	0,017	*	*
----------------------	------	------	------	-------	-------	---	---

Tabla 1.2.6 Edad y visión sintética sobre la problemática de la diversidad

VISIÓN SINTÉTICA	\bar{X}_1 (<35)	\bar{X}_2 (35/50)	\bar{X}_3 (>50)	F	P	1/2	1/3	2/3
43.e Ambiente propicio a diversidad	3,17	2,90	2,70	5,355	0,005	*	*	
43.f Problemas de la diversidad tienen solución.	3,53	3,36	3,14	3,702	0,026		*	

3) DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA SITUACIÓN ADMINISTRATIVA

(Aclaración: Las iniciales que siguen corresponden a los siguientes significados:

FD= Funcionarios Definitivos; FP= Funcionarios Provisionales;

I= Interinos; C= Contratados; CL= Contratados Laborales)

Tabla n° 2.1.1. Situación administrativa y comprensividad y diversidad

COMPRESIVIDAD Y DIVERSIDAD	\bar{X}_1 (FD)	\bar{X}_2 (FP)	\bar{X}_3 (I)	\bar{X}_4 (C)	\bar{X}_5 (CL)	F	P
----------------------------	---------------------	---------------------	--------------------	--------------------	---------------------	---	---

COMPRESIVIDAD:							
22.a Garantía igualdad de oportunidades	2,60	2,48	3,39 (1) (2) (4) (5)	2,58	2,53	2,963	0,012
DIVERSIDAD: ALUMNOS							
24.c Los que destacan de la media	2,40	2,04	1,68 (1) (4)	2,17	2,11	3,609	0,003
FINALIDAD ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD:							
25.c Recuperar suspensos	2,08	1,64 (1) (4)	1,63 (1) (4)	2,17	1,91	3,164	0,008
RESPONSABLES ATENCIÓN DIVERSIDAD:							
26.c Sólo Dep. Orientación	2,07	1,84	1,59 (1)	1,86	1,69 (1)	3,019	0,011
26.d Sólo especialistas	2,21	1,96	1,83 (1)	2,09	1,65 (1)	2,579	0,026
26.e Todos en equipo	4,51	4,66	4,83 (1)	4,70	4,92 (1)	3,370	0,005
SENTIMIENTOS, CREENCIAS, ETC:							
27.c Duro, merece la pena	3,07	2,96	3,63 (1) (2)	3,41 (1)	3,25	2,672	0,022
27.d Gratificante que aprendan	4,15	4,00	4,39 (1) (2)	4,36 (1) (2)	4,51 (1) (2)	2,988	0,012
27. f Me considero competente si cuento con Dep. de Orientación	3,23	3,31	3,59 (1)	3,60 (1)	3,72 (1)	2,775	0,018
27.g Me gusta que aprendan a cooperar	4,30	4,07	4,41 (2)	4,34	4,61 (1) (2) (4)	2,768	0,018

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupos se han encontrado diferencias significativas

Tabla n° 2.1.2.1. Situación administrativa y valoración global de la importancia de las medidas

MEDIDAS EDUCATIVAS	\bar{X}_1 (FD)	\bar{X}_2 (FP)	\bar{X}_3 (I)	\bar{X}_4 (C)	\bar{X}_5 (CL)	F	P
28.a. Atención individualizada en aula ordinaria	2,85	2,83	3,63 (1) (2)	3,20 (1)	3,09	3,546	0,004
28.b Atención individualizada en aula apoyo	4,00	4,15	4,00	4,10	4,36 (1)	3,318	0,006
28.d Grupos homogéneos	3,33	3,23	3,27	3,32	3,94 (1) (2) (3) (4)	2,445	0,034
28.g Trabajo docente en equipo	3,97	4,21	4,39 (1)	4,29 (1)	4,36 (1)	3,095	0,009
28.i Oferta Opcionales	3,82	3,93	4,00	4,10 (1)	4,31 (1)	2,341	0,041
28.k A C	3,65	3,88	4,22 (1)	4,03 (1)	4,03 (1)	3,563	0,004
28.m Prediversificación	3,80	3,87	4,35 (1) (4)	3,77	4,10	3,211	0,008
28.n E. Compensatoria	3,94	3,78	4,28 (1) (2) (4)	3,59	4,00	4,644	0,000

28. ñ Garantía Social	4,14 (4) (5)	4,14	4,51 (1) (5)	3,80	4,07	4,936	0,000
-----------------------	-----------------	------	-----------------	------	------	-------	-------

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupos se han encontrado diferencias significativas

Tabla nº 2.1.2.2. Situación administrativa y valoración de las medidas comunes

MEDIDAS COMUNES	\bar{X}_1 (FD)	\bar{X}_2 (FP)	\bar{X}_3 (I)	\bar{X}_4 (C)	\bar{X}_5 (CL)	F	P
DOCUMENTOS:							
29.b PCC y RRI	3,13	3,19	3,66 (1) (2)	3,69 (1) (2)	3,94 (1) (2)	8,429	0,000
29.c Plan Orientación Académica y Profesional	3,53	3,35	3,93 (1) (2)	3,86 (1) (2)	3,94 (1) (2)	3,253	0,007
29.d Programación Didáctica Departamento	3,42	3,28	4,10 (1) (2)	4,02 (1) (2)	4,25 (1) (2)	8,607	0,000
29.e Programación General Anual de Centro	3,04	2,91	3,60 (1) (2)	3,81 (1) (2)	3,80 (1) (2)	7,261	0,000
29.f Programación de Aula	3,85	3,85	4,46 (1) (2)	4,39 (1) (2)	4,36 (1) (2)	5,365	0,000
CRITERIOS PROGRAMACIÓN Y REALIZACIÓN:							
30.a Actividades para todos	4,12	4,04	4,36 (1)	4,14	4,50 (1) (2) (4)	3,119	0,009
30. c Actividades Enseñanza y Aprendizaje variadas	4,11	4,04	4,35 (1) (2)	4,23	4,39 (1) (2)	2,388	0,038

30.e Suelo crear ambiente de colaboración	3,71 (2)	3,29	4,18 (1) (2) (4)	3,80 (2)	3,83 (2)	3,757	0,002
30.j Trato de coordinar con otros colegas	3,40	3,21	3,65	3,65	3,89 (1) (2)	2,475	0,032
EVALUACIÓN:							
36.d Evaluación sirve para preparar actividades de refuerzo/ampliación	3,73 (2)	3,36	4,03 (2)	3,97 (2)	3,86 (2)	2,752	0,019

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupos se han encontrado diferencias significativas

Tabla n° 2.1.2.2.bis. Situación administrativa y Optativas

OPTATIVAS	\bar{X}_1 (FD)	\bar{X}_2 (FP)	\bar{X}_3 (I)	\bar{X}_4 (C)	\bar{X}_5 (CL)	F	P
39.a Responden a intereses y necesidades de alumnos	3,04	3,04	2,83	3,45 (1) (3)	3,69 (1) (2) (3)	5,287	0,000
39.d "Quitan" tiempo	2,99 (3) (5)	2,78	2,17	2,69 (3)	2,23	4,589	0,000
39.e Desarrollan capacidades generales	3,32	3,36	3,80 (1)	3,63 (1)	3,81 (1)	3,528	0,004
39.f Mejoran posibilidades de Orientación	3,37	3,36	3,54	3,74 (1)	4,14 (1) (2) (3) (4)	5,456	0,000
39.g Preparan para Bachiller/FP	2,96	2,89	3,29	3,56 (1) (2)	3,75 (1) (2)	6,558	0,000
39.h Administración restringe oferta	3,40 (4) (5)	3,21	3,58 (4) (5)	2,98	2,91	4,115	0,001
39.i Optativas responden a posibilidades del centro	3,78 (4) (5)	3,86 (4) (5)	3,82 (4) (5)	3,40	3,31	3,297	0,006

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupos se han encontrado diferencias significativas

Tabla nº 2.1.2.3. Situación administrativa y opinión sobre medidas específicas

PROGRAMAS DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR	\bar{X}_1 (FD)	\bar{X}_2 (FP)	\bar{X}_3 (I)	\bar{X}_4 (C)	\bar{X}_5 (CL)	F	P
38.e Debería haber más grupos de diversificación	3,37	3,88 (1)	3,62	3,85 (1)	3,57	3,316	0,006
38.h Selección alumnos, adecuada	3,56 (2) (4)	3,17	3,69 (2) (4)	3,28	3,28	2,878	0,015

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupos se han encontrado diferencias significativas

Tabla nº 2.1.3 Situación Administrativa y dificultades

DIFICULTADES	\bar{X}_1 (FD)	\bar{X}_2 (FP)	\bar{X}_3 (I)	\bar{X}_4 (C)	\bar{X}_5 (CL)	F	P
CONTEXTUALES:							
31.b Muchos grupos	3,85 (4)	3,54	3,59	3,36	3,92 (4)	2,475	0,032
31.c Muchos alumnos problemáticos	4,46 (4) (5)	4,41 (4)	4,35	4,03	4,06	4,220	0,001
31.d Escasez de recursos didácticos	3,44	3,55	3,98 (1) (4)	3,49	3,86 (1)	2,816	0,016
31.g Inadecuación de espacios	3,34	3,56	3,85 (1) (4)	3,15	3,44	2,548	0,028
31.i Demasiados problemas de disciplina	4,03 (4) (5)	4,21 (4) (5)	4,07 (4)	3,57	3,64	3,389	0,005
31.k Ausencia de ambiente favorable a la diversidad	3,59 (4)	3,36	3,68 (4)	2,95	3,31	3,891	0,002

31.l Falta apoyo d la Adminstrac	4,17 (4)	4,17	4,50 (1) (4)	3,75	4,26 (4)	3,253	0,007
PERFILES ALUMNOS:							
32.b Desconocen idioma	3,90 (4) (5)	4,05 (4) (5)	3,86	3,37	3,23	2,614	0,025
32. g Deficiencia visual	3,58 (4)	3,26	3,45 (4)	2,86	3,18	2,934	0,013
32.n Demasiados alumnos muy diferentes entre sí	3,79 (4) (5)	3,81 (4)	3,59	3,29	3,29	3,299	0,006

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupos se han encontrado diferencias significativas

Tabla n° 2.1.4. Situación administrativa y percepción de la propia capacidad de respuesta a la diversidad

PROPIA CAPACIDAD	\bar{X}_1 (FD)	\bar{X}_2 (FP)	\bar{X}_3 (I)	\bar{X}_4 (C)	\bar{X}_5 (CL)	F	P
33.a Sólo me adapto al alumnado medio	2,34 (3)	2,33	2,00	2,19	2,06	2,766	0,018
33.b También muy dispares	3,79	3,82	4,10 (1)	3,84	4,00	3,459	0,005

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupos se han encontrado diferencias significativas

Tabla n° 2.1.5. Situación administrativa y valoración del apoyo

APOYOS RECIBIDOS	\bar{X}_1 (FD)	\bar{X}_2 (FP)	\bar{X}_3 (I)	\bar{X}_4 (C)	\bar{X}_5 (CL)	F	P
EN GENERAL:							
34.a Algún compañero	3,23	3,26	3,71 (1)	3,70 (1)	3,44	2,565	0,027
34.b Tutores	3,12	2,88	3,78 (1) (2)	3,58 (1) (2)	3,67 (1) (2)	5,699	0,000

34.c Equipo Docente	2,91	2,77	3,62 (1) (2)	3,57 (1) (2)	3,78 (1) (2)	10,342	0,000
34.g Dirección	2,99	2,92	3,13	3,48 (1) (2)	3,34	2,354	0,040
34.i Administración e Inspección	1,65	1,44	1,62	2,14 (1) (2) (3) (5)	1,50	4,145	0,001
34.j Universidad	1,34	1,24	1,32	1,65 (1) (2) (3) (5)	1,17	2,791	0,017
34.k CPR	2,05	1,79	2,33 (2)	2,71 (1) (2)	2,29	5,156	0,000
34.l Equipos Psicopedagógicos de Orientación	2,50 (2)	2,00	2,69 (2)	2,68 (2)	3,03 (1) (2)	2,506	0,030
DEP. ORIENTACIÓN:							
35.a Mejora E-A de todos	3,42	3,48	3,83 (1)	3,92 (1)	4,08 (1) (2)	4,679	0,000
35.b Prevención. detección, tratamiento de problemas	3,87	4,04	4,22 (1)	4,14 (1)	4,28 (1)	2,504	0,030
35. d Organización respuesta diversidad	3,90	3,96	4,24 (1)	3,98	4,49 (1) (2) (4)	3,000	0,011

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupos se han encontrado diferencias significativas

Tabla n° 2.1.6. Situación administrativa y opinión general sobre los alumnos con discapacidad integrados

ALUMNOS CON DISCAPACIDAD	\bar{X}_1 (FD)	\bar{X}_2 (FP)	\bar{X}_3 (I)	\bar{X}_4 (C)	\bar{X}_5 (CL)	F	P
40.a Son tenidos en cuenta	3,57	3,48	3,69	3,81	4,19 (1) (2) (3)	3,454	0,005

40.b Convivencia con ellos "humaniza" a los demás	3,55 (2)	3,00	3,47 (2)	3,85 (1) (2)	3,62 (2)	3,228	0,007
40.c Grave problema para profesorado	3,01 (4) (5)	3,13 (4) (5)	2,64	2,50	2,52	3,269	0,007

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupos se han encontrado diferencias significativas

Tabla nº 2.1.7. Situación administrativa y valoración de la formación

VALORACIÓN FORMACIÓN	\bar{X}_1 (FD)	\bar{X}_2 (FP)	\bar{X}_3 (I)	\bar{X}_4 (C)	\bar{X}_5 (CL)	F	P
41.a Formación recibida durante la carrera	1,82	1,59	2,24 (1) (2)	1,86	2,32 (1) (2)	2,748	0,019
41.b Recibida después carrera, antes de trabajar	2,06	1,93	2,58 (1) (2)	2,56 (1) (2)	2,81 (1) (2)	5,258	0,000
41.c Recibiendo actualmente	2,43	2,28	3,05 (1) (2)	3,19 (1) (2)	3,47 (1) (2)	11,628	0,000

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupos se han encontrado diferencias significativas

Tabla nº 2.1.8. Situación administrativa y visión sintética

VISIÓN SINTÉTICA	\bar{X}_1 (FD)	\bar{X}_2 (FP)	\bar{X}_3 (I)	\bar{X}_4 (C)	\bar{X}_5 (CL)	F	P
43. c Buena disposición de los profesores	2,92	3,35	3,21	3,40 (1)	3,71 (1) (3)	4,826	0,000
43.d Profesorado reconoce estar bien preparado	2,18	2,23	2,51 (1)	2,31	2,60 (1)	2,651	0,023
41.e Ambiente propicio a la diversidad	2,70	2,78	3,00	3,23 (1) (2)	3,63 (1)(2) (3) (4)	8,487	0,000
41.f Los problemas de la diversidad tienen solución	3,29	3,37	3,86 (1) (2) (4)	3,21	3,57	3,197	0,008

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupos se han encontrado diferencias significativas

4) DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL COLECTIVO DOCENTE

(Aclaración: En este análisis de varianza se han tomado en consideración tres colectivos docentes: Grupo 1, Profesores de Educación Secundaria (PES); Grupo 2, Maestros de Educación Primaria adscritos a Educación Secundaria Obligatoria (MES); Grupo 3, Profesores Técnicos de Formación Profesional (FP).

Tabla n° 2.2.1. Colectivo docente y comprensividad y diversidad

COMPRESIVIDAD DIVERSIDAD	\bar{X}_1 PES	\bar{X}_2 MES	\bar{X}_3 FP	F	P	1/2 1/3 2/3
COMPRESIVIDAD: 22.b. Perjudica a los más capaces	3,89	3,40	3,73	4,784	0,003	*
22.e. Evita elección prematura	2,41	2,75	2,40	3,139	0,025	*

DIVERSIDAD FINALIDAD: 25.a. Potenciar el desarrollo máximo de todos	4,18	4,38	3,67	2,752	0,042	*	*
RESPONSABLES: 26.a. Solamente el profesorado	1,68	1,92	1,93	2,648	0,049	*	
SENTIMIENTOS, CREENCIAS, etc: 27.e. Me siento preparado/a	2,73	3,14	2,93	3,904	0,009	*	
27.f. Me siento competente si cuento con el Dpto. Orientación.	3,24	3,71	3,33	6,053	0,000	*	

Tabla nº 2.2.2.1. Colectivo docente y valoración global

MEDIDAS	\bar{X}_1 PES	\bar{X}_2 MES	\bar{X}_3 FP	F	P	1/2	1/3	2/3
28.b Atención individualizada en aula de apoyo	4,16	3,85	3,43	6,890	0,000	*	*	
28.j. Repetir curso	3,22	2,85	2,93	3,509	0,015	*		

Tabla nº 2.2.2.2. Colectivo docente y valoración de las medidas comunes

MEDIDAS COMUNES	\bar{X}_1 PES	\bar{X}_2 MES	\bar{X}_3 FP	F	P	1/2	1/3	2/3
DOCUMENTOS 29.a. PEC y RRI	3,36	3,53	2,53	3,337	0,019	*	*	
29.b. PCC y PAT	3,64	3,78	2,93	2,729	0,044	*	*	

CRITERIO REALIZACIÓN							
30.g. Tareas de refuerzo y ampliación	3,43	3,73	3,64	2,778	0,041	*	
EVALUACIÓN							
36.f. Consulta historial para conocerlos mejor	3,38	3,86	3,86	5,911	0,001	*	
OPTATIVAS:							
39.a. Responden a intereses y necesidades del alumnado	3,23	2,94	3,50	2,909	0,034	*	*
39.b. Sirven de recuperación	2,37	3,01	2,93	12,22 2	0,000	*	*
39.c. Sirven para impartir contenidos de ampliación	2,38	2,74	2,75	4,979	0,002	*	
39.f. Sirven para mejorar la orientación académica y profesional	3,63	3,10	3,79	8,645	0,000	*	*

Tabla 2.2.3 Colectivo docente y dificultades de los profesores

DIFICULTADES	\overline{X}_1 PES	\overline{X}_2 MES	\overline{X}_3 FP	F	P	1/2	1/3	2/3
CONTEXTUALES:								
31.a. Excesivo nº de alumnos por aula.	4,34	4,05	4,00	3,445	0,017	*		
31.e. Insuficientes especialistas	3,76	3,82	2,80	3,820	0,010		*	*
31.j. Ausencia de coordinación del trabajo docente	3,51	3,85	3,29	3,651	0,013	*		*
31.k. Ausencia de ambiente favorable a la diversidad	3,32	3,70	3,21	3,096	0,027	*		

PERFIL ALUMNOS:						
32.m. Con menores de 14 años	2,21	1,67	2,00	5,598	0,001	*

Tabla n° 2.2.5. Colectivo docente y valoración de la formación recibida

FORMACIÓN	\bar{X}_1 PES	\bar{X}_2 MES	\bar{X}_3 FP	F	P	1/2	1/3	2/3
41.a. Recibida en carrera	1,70	2,42	1,60	13,483	0,000	*		*

Tabla n° 2.2.6. Colectivo docente y visión sintética

VISIÓN SINTÉTICA	\bar{X}_1 PES	\bar{X}_2 MES	\bar{X}_3 FP	F	P	1/2	1/3	2/3
43.b. Los medios son suficientes	1,73	1,94	1,87	2,759	0,042	*		
43.d. El profesorado reconoce estar bien preparado	2,19	2,49	2,47	5,348	0,001	*		

5) DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LOS AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA ESO

Tabla n° 2.3. Años de experiencia en la ESO

VARIABLES SIGNIFICATIVAMENTE DIFERENTES	\bar{X}_1 (Menos de un año)	\bar{X}_2 (De 1 a 3 años)	\bar{X}_3 (De 3 a 5 años)	\bar{X}_4 (De 5 a 10 años)	\bar{X}_5 (Más de 10 años)	F	P
--	----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	---------------------------------	---------------------------------	----------	----------

DIVERSIDAD:							
24.b Sólo al alumnado de integración	3,96 (5)	3,63	3,90 (5)	3,93 (2) (5)	3,11	2,521	0,041
MEDIDAS OPTATIVAS:							
39.d "Quitan" tiempo a materias importantes	2,60	2,49	2,90 (2)	2,90 (2)	3,36 (2)	2,463	0,045
39.f Sirven para mejorar la orientación académica y profesional	3,84 (3)	3,60	3,37	3,64 (3)	3,27	2,502	0,042
VALORACIÓN APOYOS:	3,77	3,37	3,09	3,15	3,36	3,009	0,018
34.c Equipo Docente	(3) (4)	(3)					
FORMACIÓN:							
41.c La que están recibiendo	2,61	3,08 (3) (4) (5)	2,67	2,66	2,17	3,130	0,015

Los números entre paréntesis indican en relación con qué grupos se han encontrado diferencias significativas

6) DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL TIPO DE CENTRO

Tabla nº 3.1. Tipo de centro y diversidad

<i>DIVERSIDAD</i>	\bar{X}_1 Pub	\bar{X}_2 Con	F	P
ESTUDIANTES DIVERSOS:				
24.b. Sólo al alumnado de integración	1,74	1,96	5,684	0,018

RESPONSABLES ATENCIÓN A DIVERSIDAD:				
26.c. Sólo el Departamento de Orientación.	1,98	1,71	6,689	0,010
26.d. Sólo especialistas.	2,14	1,85	5,646	0,018
26.e. Todos en equipo.	4,57	4,76	6,979	0,009
SENTIMIENTOS, CREENCIAS, etc.:				
27.d. Gratificante que aprenden los de más dificultades.	4,17	4,37	6,092	0,014
27.f. Me creo competente si cuento con Dep. Orientación	3,29	3,62	9,369	0,002

Tabla nº 3.2.1. Tipo de centro y valoración de la importancia global de las medidas

MEDIDAS EDUCATIVAS	\bar{X}_1 Pub.	\bar{X}_2 Con.	F	P
28.g. Trabajo docente en equipo	4,04	4,30	7,302	0,007
28.h. Oferta Optativas.	3,84	4,15	9,001	0,003
28.i Oferta Opcionales en 4º	3,84	4,17	11,075	0,001
28.k Adaptaciones Curriculares Individuales	3,75	4,02	6,278	0,013
28.n Educación Compensatoria	3,96	3,74	4,182	0,042
28.ñ. Garantía Social	4,19	3,91	7,104	0,008

Tabla nº 3.2.2.1. Tipo de centro y valoración de documentos

VALORACIÓN DOCUMENTOS	\bar{X}_1 Pub	\bar{X}_2 Con	F	P
29.a. PEC y RRI	3,19	3,83	26,233	0,000
29.b. PCC y Plan de Acción Tutorial	3,45	4,13	34,183	0,000

29.c. Plan de Orientación Académica y Profesional	3,55	3,92	11,505	0,001
29.d. Programaciones Didácticas Departamento	3,51	4,05	22,576	0,000
29.e. Programación General Anual de Centro	3,10	3,81	32,552	0,000
29.f. Programaciones de Aula	3,94	4,36	14,447	0,000

Tabla nº 3.2.2.2. Tipos de centro y criterios de programación y realización de clases

CRITERIOS	\bar{X}_1 Pub	\bar{X}_2 Con	F	P
PROGRAMACIÓN Y REALIZACIÓN CLASES:				
30.b. Bien prefijados objetivos y contenidos mínimos	3,97	4,22	9,951	0,002
30.c. Actividades de enseñanza y aprendizaje variadas	4,13	4,26	3,963	0,047
30.j. Coordinar trabajo docente con otros colegas	3,41	3,68	6,053	0,014
FUNCIONES DE EVALUACIÓN:				
36.e. Para emitir el "Consejo Orientador"	3,66	3,88	4,958	0,027
36.f. Consulto historial para conocerlos	3,42	3,77	9,912	0,002

Tabla nº 3.2.2.3. Tipo de centro y optativas

OPTATIVAS	\bar{X}_1 Pub	\bar{X}_2 Con	F	P

39.a. Responden a necesidades e intereses del alumnado	2,99	3,54	30,190	0,000
39.e. Desarrollan capacidades generales de la Etapa	3,37	3,67	9,259	0,003
39.f. Mejoran la orientación académica y profesional	3,38	3,82	19,752	0,000
39.g. Sirven para preparar para Bachiller o FP	3,00	3,54	23,937	0,000
39.h. La Administración restringe la oferta	3,41	2,96	17,773	0,000
39.i Responden a las posibilidades del centro	3,82	3,34	22,345	0,000

Tabla nº 3.2.3. Tipo de centro y opiniones sobre medidas específicas

MEDIDAS ESPECÍFICAS	\bar{X}_1 Pub	\bar{X}_2 Con	F	P
ADAPTACIONES CURRICULARES:				
37.c. Desde el PCC se tiene en cuenta las ACIs	2,98	3,29	7,008	0,008
DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR:				
38.b. El nº alumnos para estos grupos es adecuado	3,58	3,33	4,608	0,033
38.d. El proceso es largo y complejo.	3,37	3,69	7,923	0,005
38.e. Debería haber más grupos de Diversificación	3,44	3,81	9,992	0,002
38.h. Es adecuada la selección del alumnado.	3,55	3,26	7,341	0,007
38.i. No cumplen el cometido para el que han sido creados.	2,82	3,16	6,244	0,013

Tabla nº 3.3.1. Tipo de centro y dificultades contextuales

DIFICULTADES CONTEXTUALES	$\overline{X_1}$ Pub	$\overline{X_2}$ Con	F	P
31.b. Muchos grupos a los que impartir docencia	3,80	3,45	7,959	0,005
31.c. Aulas con muchos alumnos problemáticos	4,43	4,02	20,971	0,000
31.i. Demasiados problemas de disciplina	4,04	3,56	17,758	0,000
31.j. Ausencia de coordinación del trabajo docente	3,72	3,36	10,480	0,001
31.k. Ausencia de ambiente favorable a la diversidad	3,57	3,08	16,324	0,000
31. l. Falta de apoyo de la Administración	4,22	3,96	6,148	0,014

Tabla n° 3.3.2. Tipo de centro y dificultades con determinados grupos/perfiles de alumnos

DIFICULTADES CON ALUMNOS	$\overline{X_1}$ Pub	$\overline{X_2}$ Con	F	P
32.a. Con graves problemas de conducta	4,30	4,10	3,882	0,049
32.b. Que desconocen idioma	3,92	3,34	14,408	0,000
32.d. De ambientes marginales	3,08	2,73	6,320	0,012
32.f. Con deficiencia auditiva	3,55	3,18	6,009	0,015
32.g. Con deficiencia visual	3,55	2,98	13,509	0,000

Tabla n° 3.4. Percepción e la propia capacidad de atender a la diversidad

PROPIA CAPACIDAD DE RESPUESTA	$\overline{X_1}$ Pub	$\overline{X_2}$ Con	F	P
33.d. Con problemas de disciplina, casi imposible	3,51	3,13	8,326	0,004

Tabla n° 3.5.1. Tipo de centro y valoración de apoyos generales

VALORACIÓN APOYOS GENERALES	\bar{X}_1 Pub	\bar{X}_2 Con	F	P
34.a. Algún compañero	3,29	3,60	6,363	0,012
34.b. Tutores	3,17	3,62	16,728	0,000
34.c. Equipo Docente	3,00	3,65	36,673	0,000
34.g. La Dirección del Centro	2,99	3,47	14,399	0,000
34.h. Comisión de Coordinación Pedagógica	2,26	2,80	16,018	0,000
34.i. La Administración e Inspección	1,61	1,99	14,642	0,000
34.k. Los CPR	2,08	2,55	17,549	0,000
34.l. Los Equipos Psicopedagógicos de Orientación	2,47	2,78	4,604	0,033

Tabla n° 3.5.2. Tipos de centro y valoración del apoyo

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN COMO APOYO	\bar{X}_1 Pub	\bar{X}_2 Con	F	P
35.a. En la mejora de enseñanza-aprendizaje de todos	3,47	4,02	24,320	0,000
35.b. En la prevención, detección y tratamiento de problemas de alumnos.	3,92	4,10	7,227	0,007
35.d. En la organización de la respuesta a la diversidad	3,95	4,18	5,257	0,022

Tabla n° 3.6 Tipo de centro y alumnos integrados

ALUMNOS INTEGRADOS	\bar{X}_1 Pub	\bar{X}_2 Con	F	P
40.a. Son tenidos en cuenta	3,57	3,95	13,014	0,000
40.b. La convivencia con ellos 'humaniza' a los demás	3,48	3,79	8,201	0,004
40.c. Son un grave problema para el profesorado	2,96	2,63	6,596	0,011

Tabla n° 3.7. Tipo de centro y valoración de la formación

FORMACIÓN	$\overline{X_1}$ Pub	$\overline{X_2}$ Con	F	P
41.b. Recibida después de la carrera, antes de trabajar	2,09	2,71	26,101	0,000
41.c. Recibiendo actualmente	2,50	3,27	42,835	0,000

Tabla n° 3.8. Tipo de centro y visión sintética

VISIÓN SINTÉTICA	$\overline{X_1}$ Pub	$\overline{X_2}$ Con	F	P
43.a. Normas de la Administración, adecuadas	2,14	2,39	6,425	0,012
43. c. El profesorado tiene buena disposición	2,98	3,54	23,308	0,000
43.d. El profesorado reconoce que está bien preparado	2,23	2,41	4,006	0,046
43.e. El ambiente es propicio a la diversidad	2,74	3,36	37,691	0,000

ANEXO.- ANALISIS DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (A L P H A) TOTAL DEL CUESTIONARIO

N of Cases = 70

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables		
Scale	505.728	2195.1282	46.8522	147		
Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3.4403	1.4714	4.671	3.2000	3.1748	.5133
Item Variance	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	1.0526	.2774	1.9812	1.7037	7.1410	.1063

Inter-item

Covariances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	.0951	-.6097	1.1760	1.7857	-1.9287	.0291

Inter-item

Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	.0941	-.4877	.8356	1.3234	-1.7133	.0256

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
22.a	503.0143	2157.9853	.2716	.9356
22.b	503.6286	2175.3963	.1684	.9359
22.c	502.2429	2178.5344	.1320	.9361
22.d	503.7714	2188.6427	.0611	.9361
22.e	503.2143	2165.1273	.2850	.9355
24.a	501.7857	2152.1998	.3981	.9351
24.b	501.4143	2174.0143	.2851	.9355
24.c	501.7714	2175.2513	.1779	.9359
24.d	502.4286	2193.7557	-.0046	.9368
25.a	501.2429	2177.0561	.2414	.9356
25.b	501.6714	2184.8325	.0955	.9361
25.c	501.7429	2181.0344	.1258	.9360
26.a	504.0571	2189.9967	.0688	.9360
26.b	504.2429	2189.8967	.0855	.9359
26.c	501.6571	2165.9387	.2903	.9355
26.d	501.7857	2168.4317	.2516	.9356
26.e	501.0571	2174.8373	.4041	.9354
27.a	502.2286	2139.1934	.5186	.9347
27.b	501.9143	2158.5433	.3842	.9352
27.c	502.3857	2140.7331	.5216	.9347
27.d	501.3429	2174.1126	.3432	.9354
27.e	502.7571	2179.3749	.1452	.9359
27.f	502.3143	2161.0592	.3557	.9353

27.g	501.3000	2180.5609	.2905	.9356
28.a	502.6143	2169.6896	.2281	.9357
28.b	501.5857	2177.8694	.2462	.9356
28.c	501.7857	2173.4172	.2174	.9357
28.d	503.1714	2169.9702	.2076	.9358
28.e	501.5143	2188.0795	.0777	.9360
28.f	501.7286	2155.9977	.3902	.9351
28.g	501.5286	2168.4847	.3531	.9353
28.h	501.8286	2160.5499	.3424	.9353
28.i	501.5857	2172.4781	.2806	.9355
28.j	502.5000	2180.6014	.1456	.9359
28.k	501.8571	2149.3996	.5195	.9348
28.l	501.5857	2158.4201	.4347	.9351
28.m	501.8000	2160.8000	.3540	.9353
28.n	501.6857	2170.5665	.2615	.9356
28.ñ	501.4571	2171.7300	.2863	.9355
29.a	502.3714	2157.6861	.3674	.9352
29.b	502.0143	2142.7099	.5421	.9347
29.c	502.1000	2137.8014	.6419	.9344
29.d	501.9857	2136.2752	.5536	.9346
29.e	502.5143	2140.2244	.5079	.9347
29.f	501.4143	2150.9708	.5440	.9348
30.a	501.4571	2176.4257	.2787	.9355
30.b	501.7000	2177.9522	.2337	.9356
30.c	501.4429	2172.5692	.3711	.9354
30.d	501.7286	2167.4470	.3926	.9353
30.e	501.9429	2153.9967	.4831	.9349
30.f	501.7571	2171.6358	.3073	.9354
30.g	502.1286	2143.2731	.5266	.9347
30.h	502.0286	2161.7093	.3941	.9352
30.i	502.0429	2168.6793	.3082	.9354
30.j	502.3714	2141.2803	.5089	.9347
31.a	501.2714	2183.8818	.1332	.9359
31.b	502.1143	2176.1607	.1611	.9359
31.c	501.4714	2188.1658	.0674	.9361
31.d	502.0000	2168.5217	.2411	.9356
31.e	501.9286	2153.1687	.3642	.9352
31.f	502.1857	2143.7186	.4995	.9348
31.g	502.2000	2140.9739	.4745	.9348
31.h	502.1429	2146.8199	.4635	.9349
31.i	501.8000	2183.2058	.1049	.9361
31.j	501.9857	2166.4781	.3008	.9354
31.k	502.1857	2165.2839	.2601	.9356
31.l	501.4286	2152.6542	.4779	.9349
31.m	501.5571	2174.5692	.2614	.9356
32.a	501.5571	2174.3663	.1900	.9358
32.b	501.7286	2172.6064	.1945	.9358
32.c	502.9857	2172.6230	.1883	.9359
32.d	502.7143	2163.5114	.2943	.9355
32.e	501.9143	2170.8911	.2071	.9358
32.f	502.1143	2164.7983	.2628	.9356
32.g	502.1143	2167.6679	.2129	.9358
32.h	501.8714	2156.5774	.3239	.9354
32.i	502.9286	2159.5455	.2999	.9355
32.j	502.9857	2164.3331	.2689	.9356
32.k	502.4714	2178.4267	.1576	.9359

32.l	501.4714	2189.2673	.0528	.9362
32.m	503.7429	2176.4836	.1728	.9359
32.n	501.9714	2176.2890	.1636	.9359
32.ñ	502.2857	2187.7143	.0566	.9363
33.a	501.9571	2175.8097	.2007	.9357
33.b	501.8857	2190.7114	.0482	.9361
33.c	502.3714	2165.1354	.3241	.9354
33.d	502.3857	2185.0520	.0811	.9362
33.e	501.4143	2179.2896	.2376	.9356
34.a	502.5000	2147.4420	.4051	.9351
34.b	502.4857	2161.1230	.3352	.9353
34.c	502.5143	2150.7172	.4174	.9350
34.d	502.5143	2157.9346	.3347	.9353
34.e	502.7286	2152.9542	.4000	.9351
34.f	502.4286	2158.2774	.3153	.9354
34.g	502.6000	2152.3014	.3969	.9351
34.h	503.5286	2149.5861	.4248	.9350
34.i	504.1000	2146.7580	.5301	.9348
34.j	504.2571	2151.8749	.5416	.9348
34.k	503.4857	2142.7462	.5177	.9347
34.l	503.2857	2153.1056	.3686	.9352
35.a	501.8857	2147.0012	.5320	.9348
35.b	501.5857	2149.0867	.5708	.9347
35.c	501.5143	2146.9781	.5790	.9347
35.d	501.4714	2152.6006	.5442	.9348
35.e	501.7857	2145.5621	.5212	.9348
35.f	502.1286	2148.7803	.4336	.9350
36.a	501.5429	2166.3677	.3848	.9353
36.b	501.8286	2167.0137	.3445	.9353
36.c	502.1429	2157.0807	.4256	.9351
36.d	501.9429	2147.0402	.5128	.9348
36.e	502.1429	2141.6605	.5085	.9347
36.f	502.3714	2167.4542	.2449	.9356
37.a	503.7143	2167.1056	.2662	.9355
37.b	501.9429	2159.1851	.4205	.9351
37.c	502.6286	2152.6137	.4366	.9350
37.d	503.7429	2168.1358	.2749	.9355
38.a	501.9714	2146.4629	.5000	.9348
38.b	502.1286	2176.8673	.1742	.9358
38.c	501.8857	2148.5665	.5228	.9348
38.d	502.3571	2174.7836	.1880	.9358
38.e	502.1286	2178.9253	.1555	.9359
38.f	502.2571	2168.7735	.3121	.9354
38.g	504.1714	2188.9847	.0842	.9360
38.h	502.1571	2170.2793	.2685	.9355
38.i	502.8000	2197.9594	-.0377	.9367
39.a	502.6714	2174.8615	.2053	.9357
39.b	503.1571	2160.8880	.3324	.9353
39.c	503.3571	2165.7692	.3063	.9354
39.d	502.7429	2177.6141	.1250	.9362
39.e	502.1857	2158.5302	.4007	.9351
39.f	502.0000	2154.2029	.4717	.9350
39.g	502.6143	2171.7186	.2263	.9357
39.h	502.1714	2185.5644	.0840	.9361
39.i	501.9000	2187.6855	.0724	.9361
40.a	502.0286	2193.4484	.0096	.9363

40.b	502.2714	2169.3890	.2780	.9355
40.c	502.9000	2187.6275	.0609	.9362
40.d	502.0429	2166.2445	.2783	.9355
41.a	503.7286	2159.6789	.2857	.9355
41.b	503.3571	2153.5663	.3405	.9353
41.c	502.8000	2130.9159	.5407	.9345
43.a	503.3429	2177.2720	.1842	.9358
43.b	503.8571	2185.3416	.1228	.9359
43.c	502.6857	2197.3781	-.0336	.9365
43.d	503.4429	2192.7431	.0186	.9362
43.e	502.8571	2190.8778	.0360	.9362
43.f	502.2571	2177.0054	.1957	.9357

Analysis of Variance

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	F	Prob.
Between People	1030.3663	69	14.9328		
Within People	14891.4966	10220	1.4571		
Between Measure	5245.4772	146	35.9279	37.5220	.0000
Residual	9646.0194	10074	.9575		
Total	15921.8629	10289	1.5475		
Grand Mean	3.4403				

Reliability Coefficients 147 items

Alpha = .9359 Standardized item alpha = .9385

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)
COMPRENSIVIDAD - DIVERSIDAD

N of Cases = 215

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of
Scale	122.9349	154.7808	12.4411	Variables 36

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3.4149	1.5116	4.6465	3.1349	3.0738	.6191

Item Variance	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min
Variance	.9543	.3746	1.8275	1.4529	4.879

Inter-item Covariances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	.0956	-.4437	.9398	1.3834	-2.1182	.0295

Inter-item Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	.1051	-.4759	.7974	1.2732	-1.6756	.0307

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Alpha if Item Deleted
22.a	120.2698	139.0110	.4425	.5710	.7883
22.b	120.7023	141.4717	.4107	.485	.7901
22.c	119.6140	142.2381	.3873	.4773	.7912
22.d	120.9860	145.1634	.3379	.4907	.7936
22.e	120.3488	143.7235	.4057	.3739	.7909
24.a	119.0698	145.3549	.3144	.4530	.7945
24.b	118.6977	149.3801	.2458	.5436	.7970
24.c	119.0000	146.4393	.3006	.4540	.7950
24.d	119.8000	158.4972	-.1629	.2977	.8181
25.a	118.6930	145.0455	.3857	.4616	.7920
25.b	118.9116	148.5108	.2273	.3344	.7977
25.c	118.9023	146.9203	.3215	.4234	.7944
26.a	121.2605	155.7169	-.0802	.6336	.8060
26.b	121.4233	155.5350	-.0729	.6608	.8047
26.c	118.7907	147.4186	.3051	.7305	.7950
26.d	118.9023	145.6306	.3389	.7176	.7936
26.e	118.2884	148.1501	.3906	.3928	.7937
27.a	119.3442	139.9184	.5485	.4881	.7849
27.b	119.2000	141.2916	.5117	.5159	.7867
27.c	119.6651	136.3640	.6828	.5837	.7789
27.d	118.6512	147.6114	.3826	.4304	.7934
27.e	120.0698	140.6633	.4900	.5768	.7870
27.f	119.4977	140.8213	.5507	.5512	.7855
27.g	118.5209	148.2507	.4130	.4516	.7935
33.a	119.1116	146.6136	.3177	.4415	.7945
33.b	119.0605	147.6085	.3641	.5140	.7937
33.c	119.5209	142.8769	.4918	.4192	.7882
33.d	119.5442	159.1464	-.1913	.2496	.8166
33.e	118.7860	145.3092	.4536	.3447	.7906
40.a	119.1953	152.1299	.0885	.2595	.8020
40.b	119.3349	148.1584	.2886	.4571	.7956

40.c	120.1953	160.6065	-.2628	.3806	.8161
40.d	119.3814	146.3679	.3186	.4365	.7944
43.c	119.8140	154.8811	-.0472	.3463	.8089
43.d	120.6558	151.6754	.1209	.4306	.8008
43.f	119.5116	142.4006	.5332	.4350	.7870

Analysis of Variance

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	F	Prob.
Between People	920.0858	214	4.2995		
Within People	11090.8056	7525	1.4739		
Between Measures	4658.8727	35	133.1106	155.0076	.0000
Residual	6431.9328	7490	.8587		
Total	12010.8913	7739	1.5520		
Grand Mean	3.4149				

Reliability Coefficients 36 items

Alpha = .8003 Standardized item alpha = .8087

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)
MEDIDAS PARA LA DIVERSIDAD

N of Cases = 191.0

N of

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	Variables
Scale	213.5707	458.3726	21.4096	61

Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3.5012	1.6702	4.2251	2.5550	2.5298	.3787

Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	.8768	.4244	1.5130	1.0886	3.5649	.0593

Inter-item

Covariances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	.1106	-.3082	.88	1.1971	-2.8837	.0159

Inter-item

Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	.1288	-.3646	.8093	1.1740	-	

Inter-item

Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	.0195					

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
28.a	210.4869	437.6090	.3793	.8961
28.b	209.4346	445.6891	.3836	.8962
28.c	209.7539	444.7970	.3260	.8966
28.d	210.9005	449.9111	.1399	.8992
28.e	209.4346	447.7312	.2767	.8971
28.f	209.5654	437.8996	.4561	.8951
28.g	209.4398	441.9635	.4125	.8957
28.h	209.6963	437.1705	.4658	.8950
28.i	209.6283	442.2032	.3886	.8960
28.j	210.3560	447.0094	.2449	.8975
28.k	209.7696	436.6098	.5080	.8946
28.l	209.5550	436.8588	.5521	.8943
28.m	209.7120	442.1114	.3616	.8962
28.n	209.5916	440.5376	.4571	.8953
28.ñ	209.3927	443.0082	.3956	.8959
29.a	210.1728	432.2700	.5418	.8940
29.b	209.8586	428.9641	.6547	.8927
29.c	209.8691	433.4723	.6382	.8934
29.d	209.8115	435.6380	.5163	.8945
29.e	210.2775	432.5068	.5419	.8940
29.f	209.4660	433.4291	.5853	.8937
30.a	209.3455	446.4063	.4174	.8961
30.b	209.5393	446.5129	.3660	.8964
30.c	209.4031	446.8314	.4036	.8962
30.d	209.5288	446.4084	.4007	.8962
30.e	209.8063	442.4096	.4421	.8956
30.f	209.4921	448.7460	.3068	.8969
30.g	209.9895	439.6736	.4369	.8954
30.h	209.7277	444.8623	.3482	.8964
30.i	209.8168	446.8347	.2912	.8970

30.j	210.0838	441.5193	.3776	.8961
36.a	209.4450	447.0272	.3547	.8965
36.b	209.6963	446.5705	.3406	.8965
36.c	209.9791	440.7153	.4454	.8954
36.d	209.7958	442.0791	.4014	.8958
36.e	209.8743	445.5420	.3047	.8968
36.f	210.1152	450.8393	.1381	.8990
37.a	211.5969	447.4840	.2391	.8976
37.b	209.9476	439.3657	.4285	.8955
37.c	210.4660	440.5870	.3886	.8959
37.d	211.5707	445.4779	.3180	.8967
38.a	209.7016	439.0631	.4908	.8949
38.b	209.9948	453.3421	.1050	.8989
38.c	209.6911	441.9199	.4568	.8954
38.d	210.1257	454.4683	.0702	.8994
38.e	210.0524	455.1341	.0536	.8996
38.f	210.1466	447.8626	.2823	.8970
38.g	211.9005	460.0795	-.0678	.9002
38.h	210.0785	446.6412	.3009	.8969
38.i	210.4869	452.1143	.1005	.8996
39.a	210.3927	445.9661	.2843	.8971
39.b	210.9424	445.9598	.2648	.8973
39.c	211.1518	445.9189	.2970	.8969
39.d	210.4555	442.7546	.2725	.8976
39.e	210.0995	438.7006	.4776	.8950
39.f	210.0419	440.7877	.4235	.8956
39.g	210.4764	445.7981	.2510	.8976
39.h	210.2094	452.9770	.1099	.8989
39.i	209.8482	457.7610	-.0045	.8999
43.a	211.2827	449.6670	.2075	.8978
43.b	211.7696	457.2730	.0223	.8990

Analysis of Variance

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square
F	Prob.		
Between People	1427.7180	190	7.5143
Within People	13075.0164	11460	1.1409
Between Measures	4340.2003	60	72.3367
94.4082 .0000			
Residual	8734.8161	11400	.7662
Total	14502.7344	11650	1.2449
Grand Mean	3.5012		

Reliability Coefficients 61 items

Alpha = .8980

Standardized item alpha = .9002

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E
(A L P H A)
DIFICULTADES, APOYOS Y FORMACIÓN EN DIVERSIDAD
N of Cases = 126.0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables		
Scale	170.2222	445.4542	21.1058	51		
Item Means	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	3.3377	1.2857	4.3889	3.1032	3.4136	.5681
Item Variances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	1.1361	.2057	1.5813	1.3756	7.6867	.0849
Inter-item Covariances	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	Variance
	.1520	-.3516	1.1843	1.5358	-3.3686	.0376
Inter-item Correlations	Mean	Minimum	Maximum	Range	Max/Min	ariance
	.1316	-.3533	.8167	1.1700	-2.3117	.0277
Item-total Statistics	Scale	Scale	Corrected	Alpha		
	Mean	Variance	Item-	if Item		
	if Item	if Item	Total	if Item		
	Deleted	Deleted	Correlation	Deleted		
31.a	165.8333	437.1960	.2245	.8867		
31.b	166.5238	433.6434	.2321	.8869		
31.c	165.9683	436.0790	.2383	.8866		
31.d	166.6032	430.6733	.2878	.8862		
31.e	166.4206	423.1097	.4494	.8838		
31.f	166.5952	423.1389	.4766	.8835		
31.g	166.6905	424.2954	.4467	.8839		
31.h	166.6032	426.4813	.4056	.8845		
31.i	166.2619	428.7389	.3667	.8850		
31.j	166.4603	431.7864	.3233	.8856		
31.k	166.6508	431.1411	.2967	.8860		
31.l	166.0397	426.3424	.4554	.8840		
31.m	166.1587	432.9186	.3315	.8856		
32.a	165.9683	430.0150	.3468	.8853		
32.b	166.2778	427.4342	.3520	.8852		
32.c	167.3651	424.8577	.3930	.8846		
32.d	167.1667	424.4440	.4136	.8843		
32.e	166.3810	425.8697	.3751	.8849		
32.f	166.5873	424.7883	.3872	.8847		
32.g	166.5476	423.0497	.4025	.8845		
32.h	166.2937	422.8171	.4211	.8842		
32.i	167.3254	422.8613	.4111	.8843		
32.j	167.4524	421.1137	.4645	.8835		
32.k	166.8571	428.5234	.3744	.8849		
32.l	165.9603	435.4624	.2250	.8868		
32.m	168.2619	433.2349	.2532	.8866		
32.n	166.5079	425.2919	.4201	.8843		
32.ñ	166.7460	432.2070	.2886	.8861		
34.a	166.8095	427.0354	.3353	.8855		
34.b	166.8651	430.1177	.3426	.8854		

34.c	166.9603	427.7184	.3918	.8847
34.d	167.1190	429.5297	.2840	.8863
34.e	167.1746	425.9533	.3851	.8847
34.f	166.9048	427.0949	.3464	.8853
34.g	167.0476	426.0457	.3965	.8846
34.h	167.8016	423.5523	.4357	.8840
34.i	168.3968	426.4813	.4292	.8842
34.j	168.7698	435.2026	.3074	.8859
34.k	167.8651	425.4297	.4280	.8842
34.l	167.6349	423.8337	.4002	.8845
35.a	166.4365	429.6239	.3675	.8851
35.b	166.0714	429.6029	.4102	.8847
35.c	166.0714	432.1309	.3526	.8853
35.d	166.0635	428.7159	.4430	.8843
35.e	166.2857	426.3497	.4624	.8839
35.f	166.6746	426.8133	.3836	.8848
41.a	168.1825	440.2624	.0714	.8896
41.b	167.8333	431.2760	.2574	.8867
41.c	167.4048	431.4909	.2690	.8864
42.a	168.9365	446.9079	-.0865	.8886
43.e	167.2937	446.5131	-.0489	.8900

Analysis of Variance

Source of Variation	Sum of Sq.	DF	Mean Square	F	Prob.
Between People	1091.7996	125	8.7344		
Within People	9729.4118	6300		1.5444	
Between Measures	3578.8304	50		71.5766	
Residual	6150.5814	6250		.9841	
Total	10821.2113	6425		1.6842	
Grand Mean	3.3377				

Reliability Coefficients 51 items

Alpha = .8873 Standardized item alpha = .8854

