ARTÍCULO ORIGINAL

Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores

José Domínguez Alonso
jdalonso@edu.xunta.es
Centro de Educación y Primaria de Sandiás (Ourense)

Antonio López Castedo
alopez@uvigo.es
Universidade de Vigo

RESUMO: Esta investigación surgió de la necesidad de disponer de una visión actualizada de la persistencia o evolución superadora de la discriminación del alumnado con necesidades educativas específicas en los centros educativos. Se utiliza una metodología integradora (cualitativa-cuantitativa) a través de la elaboración y validación de un cuestionario compuesto por 53 ítems. La muestra está formada por 140 jefes de los departamentos de orientación en la educación primaria que representan el 61,14% de la población total. Los resultados obtenidos indican que los principios que rigen la atención a la diversidad aún no se lograron, por lo que seguimos en un sistema educativo más integrador que inclusor. También se observa que a menor experiencia docente mayor importancia se le concede a las actitudes y normativas referentes al alumnado diverso. Además los datos manifiestan la escasa formación del profesorado en esta temática y un importante desfase entre los aspectos teóricos y su aplicación en la práctica diaria de los centros educativos de primaria.

PALABRAS CLAVE: Atención a la diversidad, dificultades de aprendizaje, necesidades educativas específicas, metodología integradora.

Operation of attention to diversity in Primary Education by the collection of guiding

ABSTRACT: This investigation surged from the necessity to have an updated vision of the persistence or evolution superadores of the discrimination of the pupils with specific educative necessities in the educational centers. Is used an integrating methodology (qualitative - quantitative) through the elaboration and validation of a questionnaire composed by 53 articles. The sample is formed by 140 bosses of the academic counselling departments in the primary education who represent 61,2 % of the total population. The results obtained indicate that the principles that govern the attention to the diversity not yet obtained, because of it, we´re following in a more integrative educational system. Also it is observed that to smaller educational experience greater importance grants to the attitudes and referring norms to him to the diverse pupils. Besides details state the inadequate education of the professorship about this matter and an important difference between theoretical aspects and his application in daily practice of educational elementary school centers.

KEY WORDS: Attention to diversity, dificulties of learning, educational specific needs, integration methodology.

Fecha de recepción 16/06/2009 · Fecha de aceptación 18/09/2009
Dirección de contacto:
José Domínguez Alonso
Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n. 36005 Pontevedra.

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación (LOE) introduce, de nuevo, importantes cambios en el sistema educativo caracterizados no solamente por nuevos principios y fines educativos sino también por una nueva organización de las enseñanzas, nuevos currículos y, sobre todo, una nueva apuesta por la atención de la diversidad (reflejado en su Título II: Equidad en la Educación). Las propuestas de actuación desde las normativas, las administraciones, los centros educativos o la propia investigación (González-Seijas, 2003) no son suficientes para la atención al alumnado con dificultades de aprendizaje, de ahí la necesidad de abordar nuevos modelos de actuación y sobre todo, contar con una disposición favorable de los profesionales de la educación (Álvarez-Martino, Álvarez, Castro, Campo-Mon y Fueyo, 2008).

La atención al alumnado con necesidades educativas específicas funcionó desde los inicios (desatención y marginación) hasta la actualidad (integración, inclusión, escuela para todos) como una válvula de escape para propiciar la eficacia y calidad de una escuela que no servía para todo el alumnado (Arnáiz, 2003). Así, desde las primeras concepciones caracterizadas por el innatismo y la estabilidad, asociadas a modelos médicos de diagnóstico de los déficit que eran remediados a través de programas de desarrollo individual, hasta las ideas actuales, representadas por el interaccionismo, la integración y la inclusión, se hicieron muchos intentos y propuestas de explicación y soluciones (Alemany, 2004; Castejón, 2004) hasta llegar al convencimiento de que avanzar en este ámbito implica la existencia de un único currículo común, y un único emplazamiento para todos los estudiantes con o sin necesidades educativas específicas (García, 1996; Goodlad y Lovitt, 1993; Stainback y Stainback, 1999).

Hoy en día, los procedimientos educativos tradicionales, diseñados para un alumnado medio y un contexto homogéneo, no permiten adaptar la enseñanza a las características de los alumnos en contextos heterogéneos (Díaz-Aguado, 2006: 101). La formación de individuos autónomos exige un aprendizaje individual y comunitario (Ruiz, 2004) con la puesta en práctica de proyectos comunes de metodologías más cooperativas (Serrano, Pons y Ruíz, 2007) y un profesorado competente vinculado al desarrollo del alumnado con dificultades de aprendizaje (Goenechea, 2008; Pesquero, Sánchez, González, Martín, Guardia, Cervelló, Fernández, Martínez y Varela, 2008).

En definitiva, mucho se ha oído hablar de las respuestas a las necesidades educativas del alumnado con dificultades de aprendizaje, pero muy poco en hacer de la atención a la diversidad un derecho básico de todas las personas (Ainscow, 1995; Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins y West, 2001; Domínguez y Pino, 2007; Marchesi, 2000; Schalock y Verdugo, 2002) que funcione como motor de cambio e innovación educativa para conseguir una verdadera mejora de la calidad educativa en la enseñanza, "tenemos que llegar al convencimiento de que si conseguimos crear situaciones eficaces de aprendizaje para los alumnos con necesidades educativas especiales dentro de nuestras instituciones educativas ordinarias, estaremos forjando, a la vez, el mejor contexto educativo para todo el alumnado" (Aguilar, 2000: 104).

En este contexto, el objetivo general que se plantea en nuestra investigación es conocer el estado actual del alumnado con dificultades de aprendizaje en los centros de primaria. La primera tarea es pues, diseñar un cuestionario válido y fiable que permita recoger la información sobre diferentes aspectos del campo de la atención a la diversidad. La segunda, es conocer el pensamiento implícito existente en los centros educativos sobre la atención a la diversidad, así como determinar cuales son los criterios que se están siguiendo desde los centros en la atención del alumnado con necesidades educativas específicas. Finalmente, se busca conocer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico, entre los criterios presentes en el marco teórico-conceptual que envuelve la atención de la diversidad y el género, edad, experiencia, titulaciones y sistema de acceso.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Los sujetos de la investigación (jefes de los departamentos de orientación en centros de educación primaria) han sido seleccionados mediante el principio de equiprobabilidad (todos los

individuos de la población tienen las mismas probabilidades de entrar a formar parte de la muestra). Pertenecían a centros públicos de educación infantil y primaria (CEIP) con características socioeconómicas similares, quedando compuesta la muestra total por 140 participantes que representan el 61,14% de la población total (sobre una población de 229).

La población total de orientadores en el sistema educativo es predominantemente de sexo femenino, de aquí que no llame mucho la atención el hecho de que la mayoría de la muestra sean de este sexo (Tabla 1). Reseñar también la escasa experiencia como jefes de departamento de orientación debido a ser de reciente creación estos departamentos en los centros de primaria.

Sexo	Mujeres: 66,4% Hombres: 33,6%
Edad	Menos de 30 años: 4,5%. De 30 a 40 años: 24,5% De 41 a 50 años: 44,5%. De 51 a 60 años: 13,6% Más de 60 años: 2,7%
Experiencia docente	Menos de 3 años: 6,4%. De 3 a 6 años: 10%. De 7 a 10 años: 2,7%. De 11 a 14 años: 12,7%. De 15 a 18 años: 10,9%. Más de 18 años: 53,6%.
Experiencia en los Departamentos de Orientación	Menos de 3 años: 23,6%. De 3 a 5 años: 55,5%. De 6 a 10 años: 11,8%. Más de 10 años: 4,5%.
Titulaciones académicas	Diplomatura en Educación General Básica: 37% Licenciatura en Psicología: 18% Licenciatura en Pedagogía: 33% Licenciatura en Psicopedagogía: 6%

Tabla 1. Datos personales, académicos y profesionales de la muestra. Elaboración personal

2.2. Diseño

En coherencia con el objeto de estudio, la metodología seguida es de tipo integrador, en la que convergen diferentes fuentes que buscan explicar, describir y comprender el marco que envuelve la atención al alumnado diverso en los centros educativos (Figura 1). Sin embargo, en esta parte de la investigación se desarrolla un diseño que responde a los atributos de un paradigma cuantitativo, sin tratar de experimentar o medir de manera objetiva y controlada la diversidad en la enseñanza (Domínguez, 2005), sino de recoger opiniones respecto al objeto de la investigación y comprobar el grado de afinidad o discrepancia en sus opiniones, para extraer un perfil lo más ajustado posible a la realidad de los centros.

2.3. Instrumento

El instrumento de recogida de información (cuestionario) ha *sido* elaborado tras una exhaustiva revisión bibliográfica (Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino, 2005; Armstrong, Dolinski y Wrapson, 1999; Barton y Slee, 1999; Biklen, 2000; Mestre, Frías y Samper, 2004) y la contribución de grupos de trabajo en los centros educativos (metodología cualitativa). Las aportaciones de estos grupos son introducidas en el programa informático AQUAD 5.0 para lograr una mayor objetividad, categorización, orden y formalización de los datos obtenidos.

A partir de *aquí*, se elabora un protocolo inicial del cuestionario y se le facilita a un grupo de expertos (técnica Delphi) para que realicen las aclaraciones y modificaciones que consideren pertinentes. Seguidamente es enviado a un grupo piloto antes de su redacción definitiva. En referencia a las características técnicas del cuestionario, la fiabilidad obtenida a través del coeficiente Alfa de Cronbach para el total de la muestra fue de .91, y por el método de las dos mitades .89 en la primera parte y .79 en la segunda parte; el índice de homogeneidad de los ítems corregido nos indica que son suficientemente homogéneos y significativos, y el análisis factorial mostró la existencia de cuatro factores que explican el 49,93 % de la varianza de los datos (Pino, Domínguez y López-Castedo, 2007).

Esta prueba se denomina Cuestionario de Atención a la Diversidad (CUADIVER). Como síntesis y con lafinalidad de comprender mejor y con más claridad los indicadores (variables) utilizados en la descripción de la atención a la diversidad en los centros educativos de primaria, se elabora una tábla de cuatro ámbitos y catorce apartados basados en el modelo de evaluación de Stufflebeam y Shinkfield (1993). Se muestra a continuación en la tabla 2 los posibles indicadores que hacen referencia a esta parte de la investigación.

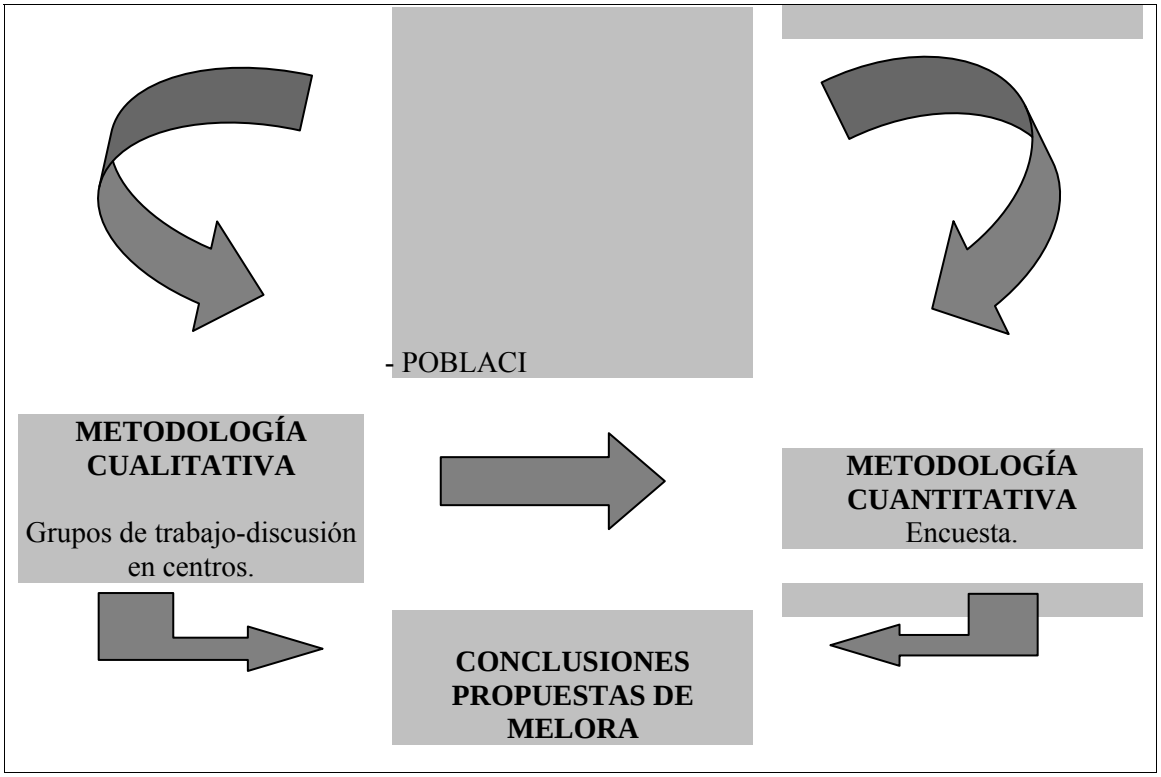

Figura 1. Diseño general de la investigación. Elaboración propia

MARCOS	DESCRIPTORES
CONTEXTUAL	Datos de los centros
	Datos personales y profesionales
CONCEPTUAL	Formación
	Normativas
	Actitudes
	Valoración

Tabla 2. Posibles indicadores de la atención a la diversidad. Elaboración propia

2.4. Procedimiento

La estrategia básica de aplicación del cuestionario en esta investigación se llevó a cabo a través del correo electrónico en archivo adjunto, carta de presentación e instrucciones pertinentes para cubrirlo, y con un tiempo de respuesta de 20 días. La mortalidad experimental fue del 38,86%. Una vez cumplimentado el instrumento de recogida de información, se procedió a la realización del análisis estadístico de los datos obtenidos mediante el paquete estadístico SPSS 15.0.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

El análisis de los datos se ha efectuado en tres niveles. En primer lugar se lleva a cabo un estudio descriptivo de las variables objeto de estudio. Seguidamente se realiza un análisis inferencial con el objeto de establecer si existen diferencias significativas entre las distintas variables (dependientes e independientes). En último lugar se verificará la validez de constructo del cuestionario utilizado a través de un análisis factorial con rotación varimax.

3. 1. Estudio descriptivo

Para hacer una descripción de la atención a la diversidad, se tiene que conocer el nivel de importancia, predisposición y conocimiento que existe sobre esta temática en los centros educativos. Para ello, se presentan los mejores y peores porcentajes de los resultados obtenidos en el total de la muestra (Tabla 3).

AFIRMACIONES	ITEMS MEJOR Y PEOR VALORADOS	PORCENTAJES
DIMENSIÓN CONCEPTUAL		
La concepción general sobre la diversidad es ...	Organizativa y curricular	76%
	Ni organizativa ni curricular	*2,1%*
Las medidas de atención a la diversidad son ...	Positivas, pero necesitan preparación, coordinación y tiempo	66,6%
	Negativas, provocan efectos no deseados	*3,6%*
La mejor práctica educativa en la atención del alumnado diverso es ...	Estrategia común con actividades graduadas	58,6%
	Clase magistral, explicación y ejercicios para todos	*3,8%*
DIMENSIÓN FORMATIVA-NORMATIVA		
La formación del profesorado en la atención a la diversidad es ...	Poco adecuada	59%
	Adecuada	*1%*
El marco legislativo ...	Esta bien a nivel teórico, pero no en la práctica	51%
	Es complejo y de difícil aplicación	*4,3%*
La actual normativa, para mejorar la calidad, debería tener en cuenta ...	La atención a la diversidad del alumnado	58,6%
	Un marco reglamentado y flexible	*9,7%*
DIMENSIÓN ORGANIZATIVA		
Atender a la diversidad es ...	Adecuar el currículo al alumnado	60,7%
	Procurarle al alumnado máxima socialización e individualización	*25,7%*
La calidad de la educación está en relación con ...	La igualdad de oportunidades	46,4%
	Buscar resultados	*5,7%*
El fin de la atención a la diversidad es ...	Potenciar la igualdad de oportunidades	38,6%
	Aceptar la comprensibilidad	*6,4%*
DIMENSIÓN CURRICULAR		
En la interculturalidad, consideras más importante	Respetar las diferencias	35,4%
	Adoptar estilos de aprendizaje diferentes	*11,4%*
La actitud más negativa en el ámbito de la diversidad es ...	La indiferencia	40,2%
	La asimilación	*4%*
El principio clave en la respuesta a la diversidad es ...	La flexibilidad metodológica	37,1%
	La adaptación curricular	*7,9%*

Tabla 3. Porcentajes de las dimensiones: conceptual, formativa-normativa, organizativa y curricular. Elaboración personal

Según el análisis descriptivo realizado, en la primera dimensión "conceptual" se observa que las variables mejor valoradas han sido la *concepción organizativa y curricular de la diversidad (76%), la consideración de las medidas de atención a la diversidad positivas (66,6%)* y *la estrategia común*

con actividades graduadas como mejor práctica educativa en la atención del alumnado diverso (58,6%). Las variables con menor peso, en este apartado del cuestionario, han sido *la concepción ni organizativa ni curricular de la diversidad (2,1%), la consideración de las medidas de la atención a la diversidad como negativas (3,6%),* y *la clase magistral como mejor práctica educativa para la atención de la diversidad (3,8%)*.

Por lo que respecta a la dimensión "formativa-normativa", las variables con mayor valoración son: *la escasa formación en la atención a la diversidad (59%), la legislación existente para la atención de la diversidad (58,6%)* y *la normativa que regula la diversidad está bien en el aspecto teórico pero fracasa en la práctica educativa (45%)*. Las menos valoradas son *la consideración de la formación del profesorado en la diversidad adecuada (1%), el marco legislativo complejo y de difícil aplicación (4,3%)* y *un marco reglamentado y flexible de la atención a la diversidad (9,7%)*.

En la dimensión que hace referencia a la "organización en los centros para la atención del alumnado diverso", las cuestiones más valoradas son, *Adecuar el currículo al momento evolutivo del alumnado (60,7%)* como mejor medida en la atención a la diversidad*, reforzar el sistema de igualdad de oportunidades (46,4%)* como más importante para la calidad educativa*, y potenciar la igualdad de oportunidades (38,6%)* como la finalidad de la educación. Las menos valoradas: *procurarle al alumno máxima socialización e individualización (25,7%), orientar el sistema educativo hacia los resultados (5,7%) y aceptar la comprensibilidad (6,4%)*.

En la última de las dimensiones, "aspectos curriculares en la mejora de la atención de la diversidad en los centros", las variables con mayor peso que la componen tienen unos porcentajes similares, *respetar las diferencias en referencia a la interculturalidad (35,4%), mostrar una actitud de indiferencia con el alumnado diverso (40,2%), y flexibilidad metodológica en la atención de este alumnado (37,1%)*. Las de menor peso son, *adaptar estilos de aprendizaje independientemente de su origen étnico o cultural (11,4%), considerar la asimilación como la actitud más negativa (4%) y establecer como principio clave para responder a la diversidad la adaptación curricular (7,9%)*.

3.2. Análisis inferencial

En segundo lugar, se llevó a cabo el análisis inferencial bajo dos situaciones, pero siempre con el objetivo de determinar con precisión la probabilidad de algo (McMillan y Schumacher, 2005). Para la variable género, se utiliza un diseño unifactorial intersujetos. De esta forma, mediante la diferencia de medias (prueba t) dilucidamos si las medias correspondientes a dos grupos difieren de manera significativa (no se deben al azar).

Se comprueba pues, si existen diferencias significativas entre las medias del pensamiento implícito de la muestra con respecto al género. En la Tabla 2 se muestran las medias, desviaciones típicas y la prueba t del marco conceptual en función del género. En la misma se puede observar que las medias en las distintas concepciones del marco teórico-conceptual son muy similares, encontrándose la media más elevada, tanto en los hombres como en las mujeres, en la práctica educativa y la menor en los aspectos formativos. Sin embargo, no se aprecian diferencias significativas en las diferentes dimensiones del marco teórico-conceptual. A la vista de los datos, se concluye que el género no influye en los aspectos teóricos-conceptuales que existen sobre la atención a la diversidad.

Por otro lado, se utiliza un diseño unifactorial intersujetos, diseño multigrupo, para las restantes variables. Se caracteriza por utilizar más de dos valores de la variable independiente y a través del mismo se verifica la relación funcional entre la variable independiente y la variable dependiente utilizando el análisis de varianza (ANOVA) de un factor. En la tabla 3 se muestra el análisis de varianza del marco teórico-conceptual en función de la edad, experiencia docente y en los departamentos de orientación, la titulación y el sistema de acceso.

Los resultados muestran que las variables sistema de acceso y titulación, no son fuentes significativas de variación, por lo que no influyen en el marco teórico-conceptual de la atención a la diversidad. Sin embargo, se encuentran diferencias significativas en la dimensión normativa al obtener una $F_{(4, 89)} = 5.65$ y una probabilidad asociada, $p = .000$. En los contrastes a posteriori, prueba de Scheffé, se pone de manifiesto diferencias significativas entre el grupo 2 (de 30 a 40 años) y los grupos 3 (de 41 a 50 años) y 4 (de 51 a 60 años) en relación con la normativa que envuelve a la atención de la diversidad. Por lo que se concluye que a mayor edad, menor importancia se le concede a los aspectos

normativo-legislativos que enmarcan la diversidad. A su vez, en la variable *años de experiencia docente* también se aprecia diferencia significativa en la dimensión "actitud" al obtener una $F_{(5, 95)} = 3.136$ una probabilidad asociada de p = .012. Las pruebas a posteriori (Scheffé) nos indican que existen diferencias significativas entre el grupo 3 (de 7 a 10 años) y el grupo 5 (de 15 a 18 años). Los profesionales que tienen una experiencia docente entre siete y diez años dan una mayor importancia a las actitudes en comparación con aquellos de experiencia docente comprendida entre quince y dieciocho años, que dan unas valoraciones menores.

MARCO CONCEPTUAL				
DIMENSIONES	***ESTADÍSTICOS***			
	$\overline{X}$	**S**	**t**	**p**
CALIDAD	♀ 2.79 ♂ 2.83	.70 .57	-.30	.76
DIVERSIDAD	♀ 1.98 ♂ 1.79	.88 .72	.97	.34
CONCEPCIÓN	♀ 1.50 ♂ 1.68	.58 .48	-1.31	.19
FIN	♀ 2.35 ♂ 2.32	1.36 1.31	.11	.92
ACTUALIDAD	♀ 2.99 ♂ 3.21	1.06 .98	-.90	.37
NORMATIVA	♀ 2.04 ♂ 2.20	.74 .87	-.86	.39
FORMACIÓN	♀ 1.17 ♂ 1.00	.65 .58	1.14	.26
PRINCIPIOS	♀ 2.33 ♂ 2.56	1.49 1.47	-.67	.51
PRÁCTICA EDUCATIVA	♀ 3.88 ♂ 3.96	.51 .55	-.63	.53
LEGISLACIÓN	♀ 2.87 ♂ 3.22	.96 1.20	-1.41	.16
ACTITUD	♀ 1.55 ♂ 1.63	.58 .77	-.49	.62
MULTICULTURALIDAD	♀ 3.27 ♂ 3.22	1.27 1.38	.17	.86

Tabla 4. Medias, desviaciones típicas, y prueba t en función del género

Por último, en la variable *años de experiencia en el departamento de orientación*, se producen diferencias significativas ($F_{(3, 92)} = 5.052$; p = .003) en la diversidad. La prueba Scheffé nos muestra que estas diferencias se encuentran entre el grupo 1 (menos de 3 años) y el grupo 2 (de 3 a 5 años), y entre el grupo 2 y el grupo 3 (de 6 a 10 años), por lo que se puede afirmar que los años de experiencia en el departamento de orientación influyen en las maneras de atender al alumnado diverso en los centrs.

3.3. Análisis factorial

Se calculó la validez de constructo del cuestionario realizando un análisis factorial a través del método de los componentes principales con rotación Varimax. Previamente se comprueba con la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, si la muestra es aceptable para la factorización de las variables, obteniendo un índice KMO = .71 (muy próximo a .8, que es lo normalmente exigible), a la vez que la matriz de correlaciones anteriormente exhibida es esférica (p< .01) y en consecuencia analizable desde el punto de vista factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett, establece que la

matriz puede ser factorizada, con un $\chi^2 = 78.79$ y una probabilidad asociada de p = .000, lo cual nos indica una alta significación y la aceptación de la factorización de la matriz. Se tienen presentes las saturaciones superiores a .40.

MARCO CONCEPTUAL										
DIMENSIONES	***ESTADÍSTICOS***									
	Edad		Experiencia docente		Experiencia Departamento Orientación		Titulación		Sistema de acceso	
	F	**p**	**F**	**p**	**F**	**p**	**F**	**p**	**F**	**p**
CALIDAD	.19	.942	.46	.806	.54	.658	.41	.668	.40	.808
DIVERSIDAD	1.52	.204	.58	.712	5.05	**.003**	.13	.875	.66	.625
CONCEPCIÓN	.52	.725	.69	.632	1.90	.137	.56	.576	.65	.629
FIN	1.46	.222	1.47	.293	1.49	.221	2.00	.141	.52	.723
ACTUALIDAD	1.08	.373	1.47	.207	2.25	.087	.01	.997	1.64	.174
NORMATIVA	5.65	**.000 *****	1.46	.210	2.65	.053	.09	.918	.41	.798
FORMACIÓN	1.18	.324	1.08	.377	.99	.401	.27	.763	.75	.563
PRINCIPIOS	.32	.863	.30	.914	.37	.772	.13	.877	.52	.720
PRÁCTICA EDUCATIVA	.22	.925	.90	.482	.18	.907	.17	.848	.82	.520
LEGISLACIÓN	1.47	.219	.07	.996	.37	.777	1.18	.313	.65	.631
ACTITUD	1.85	.127	3.14	**.012 ***	1.75	.162	.56	.573	1.11	.361
MULTICULTURALIDAD	.16	.958	.49	.784	.73	.538	.55	.578	.66	.623

Tabla 5. Análisis de varianza del marco teórico-conceptual en función de la edad, experiencia docente, experiencia departamento de orientación, titulación y sistema de acceso

Del análisis realizado se extraen un total de cuatro factores, que explican un 49,9% de la varianza de los datos (Tabla 4). En el primer factor se agrupan las variables con mayor peso factorial (14,22%) de las categorías del cuestionario: concepción, medidas y práctica educativa de la atención a la diversidad. Estas variables pueden incluirse en la dimensión *conceptual*. El coeficiente de fiabilidad de este factor es de .61. En referencia al segundo factor, explica un 12.86% de la varianza, relacionándose las variables con mayor peso factorial con las categorías: formación, marco legislativo y medidas para la atención de la diversidad. Estas variables entran a formar parte de la dimensión *formativa-normativa*. La fiabilidad en este factor es de .64. El tercer factor, explica un 12,14% de la varianza, integrándose las variables con mayor peso factorial en las categorías del cuestionario: atención, indicadores y finalidad en la atención a la diversidad. Las citadas variables se pueden incluir en la dimensión *organizativa*. Su coeficiente de fiabilidad es de .67. El cuarto y último factor, explica un 10,720% de la varianza, supeditando aquellas variables con mayor peso factorial a las categorías: multiculturalidad, actitudes y principios claves en la respuesta a la diversidad. Las mencionadas variables pueden formar parte de la dimensión *curricular*. El coeficiente de fiabilidad de este factor es de .58.

VARIABLES	FACTORES Y VARIANZA QUE EXPLICAN (%)				
	F1	F2	F3	F4	DIMENSIONES
Concepción	.73				CONCEPTUAL
Actualidad	.56				
Práctica	.54				
Formación		.78			FORMATIVA NORMATIVA
Legislación		.67			
Normativa		.51			
Diversidad			.78		ORGANIZATIVA
Calidad			.62		
Finalidad			.57		
Multiculturalidad				.69	CURRICULAR
Actitud				.57	
Principios				.53	
VARIANZA	1.76	1.54	1.46	1.29	
% VAR.	14.22	12.86	12.14	10.72	
% ACUM.VAR.	14.22	27.07	39.21	49.93	

Tabla 6. Varianza total y rotación factorial del marco teórico-conceptual

La estructura factorial de CUADIVER se revela muy estable. Los cuatro factores que componen el cuestionario representan aspectos relevantes de las percepciones relacionadas con esta temática, constituyéndose así en un instrumento con unas prestaciones psicométricas muy satisfactorias y útil para la supervisión de la atención a la diversidad en el sistema educativo.

4. CONCLUSIONES

Desde la referencia de fondo que resulta de los datos obtenidos, se inicia ahora el resumen de las principales conclusiones extraídas. Cabe entender que los resultados obtenidos informan de las actitudes y actuaciones en los centros educativos en referencia al ámbito de la atención a la diversidad. De hecho se evidencian confusiones terminológicas, advirtiéndose además, cierta incoherencia entre la teoría y la práctica educativa en la atención del alumnado diverso (Essomba, 2003).

Los resultados obtenidos nos muestran que la atención a la diversidad no es un enfoque nuevo (arrastra planteamientos segregadores e integradores que tratan de arreglar lo que hoy en día se conoce como inclusión), no se reduce al ámbito de la educación (está presente en todos los ámbitos de la vida, social, laboral y familiar, entre otros), resalta la igualdad por encima de la diferencia (igualdad de derechos humanos inherente a todas las personas), pretende un único sistema en el que todos deben tener cabida (no hay espacio para sistemas paralelos), y ante todo supone un enriquecimiento cultural y educativo que se refleja en la propia construcción teórica de la educación en general (Parrilla, 2002).

El estudio descriptivo indica que el término "atención a la diversidad" se basa, en igual medida, en los aspectos curriculares como organizativos, y que existe una cierta similitud en la consideración de la misma como una manera de adecuar el currículo al momento evolutivo del alumnado poniéndose a su nivel de conocimientos y haciéndolo avanzar, frente a la adaptación de objetivos, contenidos o actividades según las necesidades educativas, o medidas educativas planificadas para procurarle al alumnado máxima socialización e individualización. Se entiende la diversidad como un fenómeno multidimensional, sensible a los contextos políticos, económicos, culturales, sociales y educativos (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaugham y Shaw, 2000; Daniels y Garner, 1999). Aunque existe también un notable desajuste en la normativa que propone una escuela comprensiva e integradora, la dimensión legislativa es el más firme apoyo a la equidad que

supone la incorporación del alumnado diverso a los centros ordinarios, como usuarios que tienen sus derechos y sus necesidades que los centros deben satisfacer (Cantón, 2002).

A pesar de los avances alcanzados, la realidad muestra que los principios que rigen la atención a la diversidad y con los que las comunidades educativas están de acuerdo, no siempre se lograron. Son muchos los factores que inciden en esta situación y que se reflejan en la investigación realizada: falta de implicación en el conjunto de la comunidad educativa; respuestas diferenciadas según el profesorado, flexibilidad metodológica, motivación y autoestima, recursos técnicos, materiales y humanos específicos; tendencia implícita de mentalidad segregadora; e insuficiente formación y atención (Vez y Montero, 2005). Se considera importante el hecho de respetar las diferencias en el modo de aprender del alumnado debido a su personalidad individual o a su grupo cultural, pero se sigue siendo muy reticente en la integración de perspectivas multiculturales en los métodos educativos, aceptar e incluir diferencias étnicas y culturales, diseñar planes de acogida y adaptar estilos diferentes de aprendizaje al alumnado independientemente de su origen étnico o cultural (Goenechea, 2005).

En el análisis inferencial, se observa que el género, años de experiencia docente y en el departamento de orientación, las titulaciones académicas y el sistema de acceso al puesto de trabajo, no influyen en el ámbito teórico-conceptual que envuelve a la diversidad. Por el contrario, se manifiestan diferencias significativas en el apartado normativo, respecto a la edad: a mayor edad menor importancia se le da a los aspectos legislativos. También señalar que aparecen diferencias significativas en el apartado de las actitudes en referencia a la experiencia docente: a menor experiencia docente, mayor importancia se las da a las actitudes que se muestran en el tema de la diversidad.

El cuestionario elaborado "CUADIVER" se presenta como un instrumento que pretende ser útil para la mejora en la atención al alumnado con necesidades educativas específicas, a nivel de investigación y la práctica diaria en los centros. A nivel general, los resultados de la investigación realizada confirman que la atención a la diversidad en la práctica educativa, no está funcionando todo lo bien que debería hacerlo y no existe un compromiso serio que camine en la senda de la equidad y la justicia social (Murga, 2008).

La investigación educativa aquí presentada constituye una pequeña aportación que puede contribuir a la visualización y sensibilización de la importancia que tiene la atención a la diversidad de todo el alumnado en los centros de enseñanza, que exige una intervención práctica y metodológica decididas y reales. Este estudio pretende abrir un camino iniciado e inexplorado que debe poner su meta en la transformación de los contextos escolares como espacios inclusores.

BIBLIOGRAFÍA

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.

Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas especiales.* Madrid: Narcea-UNESCO.

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D. y West, D. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado.* Madrid: Narcea.

Alemany, I. (2004). Las actitudes del profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. Una propuesta de trabajo. *Polibea, 72,* 44-51.

Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema, 17 (4),* 601-606.

Álvarez-Martino, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M.A y Fueyo, E. (2008). Funcionamento de la integración en la enseñanza secundaria obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema, Vol. 20, nº 1,* 56-61.

Armstrong, D., Dolinski, R. y Wrapson, CH. (1999). What about Chantel? From incide about: an insider`s experience of exclusión. *International Journal of Inclusive Education, 3 (1)*, 27-36.

Arnáiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos.* Málaga: Ediciones Aljibe.

Barton, L. y Slee, R. (1999). Competition, selection and inclusive education: some observations. *International Journal of Inclusive Education, 3 (1)*, 3-12.

Biklen, D. (2000). Constructing inclusión: lessons from critical, disability narratives. *Internacional Journal of Inclusive Education, 4 (4)*, 337-353.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *The index of Inclusión:*

developing learning and participation in schools. London: CSIE.

Cantón, I. (2002). La calidad para todos en la intervención psicopedagógica desde el diseño organizativo. *Revista de Educación, 327*, 205-222.

Castejón, L. (2004). *Percepciones y actitudes sobre el alumno tartamudo en Educación Primaria.* Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.

Daniels, H. y Garner, P. (eds.) (1999). *Inclusive Education.* London: Kogam Page.

Díaz-Aguado, M.J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas.* Madrid: Pearson Education.

Domínguez, J. (2005). A atención á diversidade nos centros de primaria. Estudio descriptivo na comunidade autónoma galega. *Innovación Educativa, 15, 143-156.*

Domínguez, J. y Pino, M.R. (2007). Atención á diversidade: O discurso e a práctica. *Eduga, 51,* 79-88.

Essomba, M.A. (2003): *Els discursos sobre atenció a la diversitat en la comunitat educativa a Catalunya*. UAB (Tesi Doctoral).

García, C. (1996). La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EE.UU. (REI). *Siglo Cero,* 27 *(2)*, 15-24.

Goenechea Permisán, C. (2005). *La diversidad cultural en la escúela gallega. Problemátics y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.

Goenechea Permisán, C. (2008). ¿Es la formación del profesorado la clave de la educación intercultural?. *Revista Española de Pedagogía,* Vol. 66, Nº 239, 119-136.

González-Seijas, R.M. (2003). Una propuesta de intervención en los procesos cognitivos y estructuras textuales en niños con D.A.E. *Psicothema, 13,* 458-463.

Goodlad, J.I. y Lovitt, T.C. (1993). *Integrating General and Special Education.* New York: Merril.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, núm. 106, 04/05/06).

Marchesi, A. (2000). *Controversias en la educación española.* Madrid: Alianza Editorial.

Mcmillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual.* Madrid: Pearson Educación (5ª edición).

Mestre, V., Frías, M. D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del interpersonal reactivity index. *Psicothema, 16,* 255-260.

Murga Menoyo, Mª A. (2008). Percepciones, valores y actitudes ante el desarrollo sostenible. Detección de necesidades educativas en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía,* Vol. 66, nº 240, 327-343.

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido da la educación inclusiva. *Revista de Educación, 327*, 11-29.

Pesquero Franco, E., Sánchez Martín, M.E., González Ballesteros, M., Martín del Pozo, R., Guardia González, S., Cervelló Collazos, J., Fernández Lozano, P., Martínez Aznar, M. y Varela Nieto, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de primaria. *Revista Española de Pedagogía,* Vol. 66, Nº 241, 447-466.

Pino, M., Domínguez, J. y lópez-Castedo, A. (2007). Evaluating appreciation of measures attending to pupil diversity (EMAD). *Psychological Reports,* 100, 783-786.

Ruiz Corbellá, M. (2004). El centro educativo, escuela de ciudadanía. *Revista Española de Pedagogía,* Vol. 62, Nº 229, 395-418.

Schalock, R.L. y Verdugo, M.A. (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners.* Washington, DC: American Association on Mental Retardation [Traducción al castellano: Alianza Editorial, 2003].

Serrano González-Tejero, J.M., Pons Parra, R. Mª y Ruiz Llamas, M. (2007). Perspectiva histórica del aprendizaje cooperativo: Un largo y tortuoso camino a través de cuatro siglos. *Revista Española de Pedagogía,* Vol. 65, Nº 236, 125-138.

Stufflebeam, D.L. y Shinkfield, A.J. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (2ª Reimpresión). Barcelona: Paidós.

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

Vez Jeremías, J. M. y Montero Mesa, L. (2005). La formación del profesorado en Europa: el camino de la convergencia. *Revista Española de Pedagogía,* Vol. 63, Nº 230, 101-122.