



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y DIAGNÓSTICO
EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

***EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LOS PLANES
DE MEJORA PARA ATENDER A LA
DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN SECUNDARIA***

Isabel Martínez Sánchez

Directores:

Honorio Salmerón Pérez

Daniel González González

Beatriz García Lupión

Granada, marzo 2013

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Isabel Martínez Sánchez
D.L.: GR 1901-2013
ISBN: 978-84-9028-593-0

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN Y
DIAGNOSTICO EN EDUCACIÓN

Dr. D. Honorio Salmerón Pérez, Catedrático del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Dr. D. Daniel González González, profesor titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Dra. Dña. Beatriz García Lupión, profesora contratada de este mismo Departamento.

En calidad de directores de la tesis presentada por Dña. Isabel Martínez Sánchez, bajo el título *Evaluación de la calidad de los planes de mejora para atender a la diversidad en educación secundaria*.

HACEN CONSTAR:

Que el presente trabajo reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

En Granada, a 5 de marzo de 2013

Fdo. Dr. D. Honorio Salmerón Pérez

Dr. D. Daniel González González

Dra. Dña. Beatriz Gracia Lupión

*“Mientras haya jóvenes que educar
y valores que transmitir,
las dificultades no cuentan”*

M. Carmen Sallés

*A mi padre,
a mi madre
y a mi tío*

*A mis ahijados Pedro y
Ángel, por ser mi alegría*

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar me gustaría mostrar mi reconocimiento a mis directores de tesis, al Dr. D. Honorio Salmerón Pérez, por darme la oportunidad de trabajar durante estos cuatro años a su lado, por ayudarme en todo momento y por su infinita paciencia. Al Dr. D. Daniel González González, por darme la primera oportunidad, gracias a ella estoy ahora donde estoy y porque siempre que he necesitado su ayuda la he encontrado. A la Dra. Dña. Beatriz García Lupión, por responder siempre a mis necesidades, apoyarme y darme continuamente ánimos.

Me gustaría agradecer de forma especial a mis padres y mi tío, por la educación y valores que a lo largo de mi vida me han ido inculcando, porque ellos son responsables de que hoy sea la persona que soy. También quisiera darles las gracias por todo el trabajo y el esfuerzo que les ha costado que llegue a estar aquí presentando este trabajo; porque este trabajo es de todos, cada uno aportando a su manera y posibilidades, sin ellos seguro que nada de esto habría sido posible.

A mi familia en general, mis primos José Manuel, Pedro y Carmen y a mi tía María y mi tío Adolfo, por estar a mi lado en todo momento, por el ánimo y apoyo que he tenido siempre de su parte. A mis ahijados Pedro y Ángel, porque cada vez que los veía me hacían pasar unos momentos inigualables y conseguían que me olvidase de todo por un rato.

Agradezco a todos los compañeros del Departamento de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación y especialmente a Rafa, Puri, Calixto y Sonia por sus consejos, apoyos y ayuda brindada en todo momento.

A Fernando Peñafiel, por tener la ocasión de trabajar con él, de aprender a su lado y porque me ha demostrado que es una gran persona tanto a nivel profesional como amigo.

A las religiosas de la Residencia Carmen Sallés, un lugar maravilloso, porque gracias a ellas hoy soy la mujer que soy, porque a su lado he aprendido a vivir, a hacer las cosas de otra manera y a valorar lo realmente importante, porque han estado ahí cuando las he necesitado y porque sé que seguirán estando en el futuro.

A Montse, por ser una gran amiga, por saber entenderme, calmarme en los momentos difíciles, contar con su ayuda durante las veinticuatro horas del día y por hacerme ver las cosas con otros ojos.

A Erika, Nieves y Elena, por estar siempre pendientes de lo que he necesitado, y sobre todo por saber entender y disculpar mi ausencia durante todo este tiempo.

Y como no, mostrar mi agradecimiento y dar las gracias a los Centros que han colaborado amable y desinteresadamente en esta investigación. Gracias por abrirme vuestras puertas.

Por último, agradecerles a todas aquellas personas que aún no siendo nombradas, han estado a mi lado, me han ayudado y he podido contar con ellas en todo momento.

¡MUCHAS GRACIAS A TODOS!

INDICE

INDICE

INTRODUCCIÓN	21
--------------	----

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPITULO I: EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN

1. Aproximación teórica al concepto de calidad y evaluación de la calidad	27
2. Modelos evaluativos para estimar la calidad de los Centros educativos	32
2.1. Modelos centrados en la eficacia	33
2.2. Modelos centrados en la Mejora	34
2.3 Modelos Centrados en la Gestión de la Calidad	35
3. La mejora de la calidad en Centros educativos	35
3.1. Planes de Mejora	35
3.2. Modelo europeo de excelencia	36
3.3. Premio Marta Mata	38
4. Organismos responsables de realizar la evaluación del sistema educativo	41

5. El proceso general en la evaluación de los Centros	45
5.1. Determinar la finalidad de la evaluación	45
5.2. Formular objetivos y delimitar criterios de la evaluación	46
5.3. Estrategia metodológica a seguir y agentes implicados en la misma	47
5.4. Decidir el modelo y definir los aspectos a evaluar y los indicadores a utilizar en relación con cada uno de estos aspectos	48
5.5. Decidir los procedimientos que se van a utilizar para efectuar la evaluación	49

CAPITULO II: EVOLUCIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

1. Evolución histórica	53
1.1. La Educación Especial: la integración/normalización de servicios	59
2. Aproximación a los diferentes conceptos	61
3. La Escuela Inclusiva	66
4. Medidas y programas de atención a la diversidad en el Sistema Educativo Español	71
4.1. Actuaciones y medidas de atención a la diversidad	71
4.2. Programas de atención a la diversidad	74

4.2.1. Programas de refuerzo	74
4.2.2. Programas de Adaptación Curricular	76
4.2.3. Programas de diversificación curricular	80
4.3. Otras medidas de atención a la diversidad	86
4.3.1. Programas de cualificación profesional inicial	86
4.3.2. Programa de acompañamiento escolar	88
5. Factores que determinan la calidad de la atención a la diversidad en Centros educativos	90
5.1. El tipo de Centro educativo	91
5.2. El currículo	93
5.3. El contexto	94
5.4. Las Infraestructuras	95
5.5. Metas y objetivos	103

CAPITULO III: MARCO LEGISLATIVO

1. Evolución del sistema educativo español	107
2. El sistema educativo tras la constitución de 1978	113

3. La calidad de la educación según el ámbito estatal actual	117
3.1. La Ley Orgánica de Educación (LOE)	118
3.2. Casos especiales: Alumnos con necesidades específicas	129
5. .La calidad educativa en la Comunidad Autónoma de Andalucía	132
5.1 Ley de Educación de Andalucía (LEA)	132
5.2. El Régimen Específico Andaluz	136
5.2.1. La organización y el funcionamiento del sistema educativo andaluz	136
5.2.2. El desarrollo curricular	138
5.2.3. Necesidades específicas de apoyo educativo	142
5.2.4. Los Equipos de orientación Educativa	146

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPITULO IV: METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Concreción del problema de investigación	153
2. Objetivos	155
3. Planteamiento metodológico	155

4. Diseño de la investigación	157
5. Trabajo de campo	158
6. Población participante	163
6.1. Centros y población	164
6.1.1. Centros	164
6.1.2. Profesorado	166
7. El cuestionario como instrumento de trabajo o investigación	169
7.1. Introducción	169
7.2. Estructura y características del instrumento	170
7.2.1. Características técnicas	172
7.2.2. Validación del instrumento	173
7.3. Análisis factorial como procedimiento para la validez de constructo	178
7.4. Fiabilidad del instrumento	210

CAPITULO V: ANALISIS, INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

1. Análisis e interpretación de los datos del cuestionario	215
--	-----

2. Conclusiones	235
3. Bibliografía	241
5. Anexos	291
Anexo 1: Cuestionario inicial	293
Anexo 2: Cuestionario definitivo	299
Anexo 3: Análisis factorial dimensión importancia	305
Anexo 4: Análisis factorial dimensión cumplimiento	329
Anexo 5: Análisis descriptivos dimensión importancia	351
Anexo 6: Análisis descriptivos dimensión cumplimiento	257
Anexo 7: Análisis descriptivos dimensión general	363
Anexo 8: Comparación de medias por sexo	367
Anexo 9: Análisis de frecuencias	395

**FUNDAMENTACIÓN
TEÓRICA**

INTRODUCCIÓN

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se caracteriza por ser la etapa crucial del sistema educativo que, aglutina a tres colectivos de estudiantes adolescentes que, en la anterior Ley General de Educación (1970), seguían itinerarios bien diferenciados desde los 14 años (bachillerato y formación profesional), y aquellos otros estudiantes que decidían salir del sistema educativo. Es la obligatoriedad de ésta etapa educativa la que provoca, entre otras, una importante transformación en los Centros de Educación Secundaria; al comprender a la diversidad de la población estudiantil adolescente.

Son numerosos los elementos relacionados con el alumnado los que contribuyen a ese 'variopinto paisaje' de los entornos educativos de la ESO:

- a) Motivaciones bajas hacia el estudio, aprendizaje e institución escolar, de un considerable número de estudiantes con una percepción diaria de su vida escolar obligatoria como una imposición externa ('objetores escolares') más que como el ejercicio de un derecho de desarrollo, coexisten junto a otros compañeros con una orientación a metas más definida y con expectativas de progreso en estudios superiores.
- b) Entornos de interacción con necesidades educativas diferentes y especiales, asociadas a diferentes situaciones personales o sociales como, bajas capacidades para el aprendizaje junto a estudiantes excelentes; diversidad de minorías étnicas, de procedencia y religiosas; subgrupos con patrones socioculturales y capacidades económicas de consumo muy diferenciadas...etc.
- c) Las interpretaciones y medidas educativas ante la diversidad de los entornos educativos también son variadas: para unos, éstos constituyen contextos que propician el enriquecimiento cultural y humano de todos los miembros integrantes, pero otros consideran que estos contextos tan diversos, lejos de favorecer al desarrollo del conjunto de los estudiantes desde la educación, la limita y en ocasiones, desborda las posibilidades de ayuda del profesorado

convirtiéndose en entornos que dificultan procesos educativos de calidad. Y, entre ambas interpretaciones, cabe una gran cantidad de matices que ponen de manifiesto la complejidad del problema que nos ocupa, sobre todo en el ámbito de la función docente del profesorado, cuyas percepciones de eficacia en las diferentes situaciones planteadas condicionan los diseños de los planes de mejora para atender la diversidad. Por ello, una de las acciones relevantes de nuestro estudio ha sido describir las percepciones del profesorado en las situaciones experimentadas, y recogerlas a través de sus opiniones.

Desde la finalidad de mejora de la calidad para la atención a la diversidad a través de planes de mejora, nosotros nos planteamos como meta de investigación, determinar los componentes principales de análisis de la calidad de los Centros que atienden la diversidad, desde la perspectiva del profesorado.

En esa dirección hemos generado este estudio que presentamos como tesis doctoral, estructurado en dos grandes apartados: fundamentación teórica y estudio empírico.

La primera parte, la fundamentación teórica, comprende tres capítulos: el primero, *Evaluación de la calidad en educación*, trata de analizar y sintetizar este concepto y su evolución en las últimas décadas. Se aportan los diferentes modelos utilizados para estimar dicha calidad así como las bases de convocatorias o premios establecidos a los que acceden los Centros para implicarse en su consecución y obtener ayudas para ello.

El segundo, está centrado en *La atención a la diversidad y los planes para su mejora*. En él, se hace una contextualización de los diferentes tipos de diversidad; de cómo es diseñada y experimentada en los Centros observados; se aportan descripciones sobre los planes de mejora que se llevan a cabo para que la atención a la diversidad, sea de calidad, así como las diferentes ayudas institucionales establecidas para determinados casos de diversidad.

Por último, en el tercer capítulo, dedicado a *Normativas*, se hace una exposición y análisis de diferentes leyes, decretos, reglamentos y órdenes que regulan la educación a nivel central del Estado y en particular de la Comunidad

Autónoma de Andalucía. Se concretan especialmente las propuestas que se hacen desde las mencionadas normativas para que los Centros escolares sean Centros de calidad y puedan ofrecer una buena atención a la diversidad .

La segunda parte, el estudio empírico, contiene el desarrollo de la investigación realizada, desde el planteamiento del problema y los objetivos de investigación, a la metodología utilizada para desarrollarlos. Con la exposición de los resultados logrados, las conclusiones del estudio, sus limitaciones y prospectiva cerramos esta tesis que se complementa con la exposición de las fuentes bibliográficas generales y las referencias utilizadas.

CAPITULO I

**EVALUACIÓN DE LA CALIDAD
EN EDUCACIÓN**

1. APROXIMACIÓN TEÓRICA AL CONCEPTO DE CALIDAD Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD.

La búsqueda de la calidad en educación es una constante en todos los sistemas educativos actuales. En el español, se ha puesto de relieve en muchas ocasiones la interrelación existente entre distintos elementos que afectan directamente a la calidad, como una aspiración a la que todos tendemos y constituye una preocupación constante. Se interpreta como un sello de garantía y reconocimiento de lo que está bien hecho (Giné y Parcerisa, 2007). Desde este planteamiento, un objetivo de educación de calidad sería mitigar los altos índices de fracaso escolar o la reubicación profesional del profesorado.

Pero el concepto de calidad, que unánimemente incorpora los conceptos de eficiencia, eficacia y equidad, es tan amplio, tiene tantas acepciones, que desde las concepciones culturales y de investigación, difieren de su sentido, límites y posibilidades. Difieren porque es distinta la percepción de cada realidad educativa, porque es distinta la escala de valores, con que se observa y porque son muy variadas las concepciones del mundo. Según sea el posicionamiento ante el mundo y su desarrollo y nuestra concepción de la educación a la que entendemos como utopía necesaria para el progreso equilibrado de la humanidad, pondremos más énfasis en los procedimientos o en los resultados y en todo caso buscaremos vías que concilien los recursos en esa dirección.

Algunos autores entre los que, a modo de ejemplo citamos a Tourón resaltan que el desempeño de la calidad educativa en los Centros de enseñanza, obedece a una preocupación largamente sentida por muchas personas conscientes de la importancia que para el progreso y desarrollo social tienen los sistemas educativos y del papel indisputable de la evaluación en la mejora de los mismos. Promover la excelencia es lo mismo que facilitar los recursos educativos necesarios que permitan a cada alumno llegar tan lejos como su capacidad y competencia le permitan. Es entender el principio de igualdad de oportunidades (Tourón, 2012).

En todo este proceso la evaluación tiene un papel esencial, ha de dirigir su atención a la mejora de la calidad del sistema educativo, hacia la toma de

decisiones responsables, la rendición de cuentas de las escuelas, la puesta en marcha de procesos de investigación que, a partir de los datos de la evaluación, ayuden a conocer mejor los mecanismos del aprendizaje, las variables que lo determinan o influyen sobre él, la mejora de la instrucción, los profesores, el logro de objetivos precisamente establecidos. Pero, la calidad es algo complejo y, a la vez, sencillo, si la consideramos básicamente como hacer bien lo que tenemos que hacer; la calidad sería interpretada como “grado de excelencia” que incluiría dos aspectos: el juicio de valor y el juicio de posición en una escala implícita de lo que está bien y de lo que está mal (Pérez et al., 2007).

Sin embargo, la calidad de la educación es interpretada con diferentes significados en función de varios criterios:

a) Por las connotaciones del propio término con demasiadas acepciones porque la calidad de la educación está forzosamente vinculada a lo que se entiende por educación, las finalidades que persigue, a quién va dirigida, cuáles son sus actores principales, qué se espera como resultados en cada uno de ellos, etc. En cuanto que hay diversidad de respuesta para cada una de estas cuestiones, hemos de admitir que cada una de dichas respuestas respondería a diversas concepciones de cómo podría mejorarse el sistema (Martínez Álvarez, 1998). Solo podríamos consensuar que la calidad de la educación es un objetivo de la misma educación, que pretende conseguirla a unos niveles cada vez más elevados, con la máxima eficacia y eficiencia de los sistemas educativos que la promueven. Los grandes peligros de la eficacia y eficiencia serían perseguir la calidad sin comprender la equidad en el desarrollo de los participantes; una escuela será equitativa si por su buen funcionamiento contribuye a compensar las diferencias socioeconómicas y socioculturales y a favorecer que esta calidad llegue a todos y no a unos pocos (Pérez et al., 2007); ello representaría una escuela de calidad eficaz a la vez que equitativa.

b) Por la poca univocidad del concepto de calidad: desde la educación, la calidad es considerada desde diferentes enfoques no excluyentes mutuamente, ya que la calidad se encuentra influida por muchos factores que a su vez se interrelacionan entre sí (Martínez y Romero, 1999). En este sentido, George (1991) y Astin (1991) aglutinaron el concepto de calidad en cinco categorías:

1. Calidad como reputación: la calidad de la educación estaría más relacionada con la docencia y se determinaría a través de valoraciones externas por la opinión de profesorado de otras instituciones.
2. Calidad por los resultados de aprendizaje: la calidad se mediría en función del éxito laboral o social de los estudiantes en relación con las materias en que fueron formados.
3. Calidad por el contenido: la institución ofrecería una mejor calidad educativa cuando el currículum desarrollado es coherente con las demandas sociales.
4. Calidad por el valor añadido: Obtenida a partir del valor de los procesos de aprendizaje experimentados por los estudiantes. La diferencia entre la competencia previa a la entrada al sistema y la lograda por cada uno de los estudiantes tras la experiencia del currículum desarrollado en y por la institución educativa, marcaría el progreso generado por los programas educativos aislando las condiciones personales de los estudiantes. Ese sería el resultado de la calidad de la educación impartida.
5. Calidad como disponibilidad y uso de recursos: se trata de un enfoque objetivamente medible, pues se centra en estudiar la asociación de los recursos, entornos y agentes educativos que contempla la institución educativa para el desarrollo de sus diseños curriculares así como la calidad generada por ellos en los resultados parciales y totales de aprendizaje.

c) Desde la percepción de la calidad de la educación: si bien la calidad es una meta planteada reiteradamente en todas las políticas educativas no todas tienen la misma dirección; ya en nuestro país, la LOGSE planteaba como objetivo prioritario “conseguir una educación de calidad” por medio de la participación democrática de la comunidad educativa en el gobierno y funcionamiento de los Centros y de acciones que aseguren la igualdad de oportunidades.

¿Que se entiende hoy por calidad en el ámbito educativo? Pérez y colaboradores (2007) manifiestan que la calidad de una educación depende de lo que se espere o se pida de ella, en un determinado contexto, con unos determinados fines y expectativas sociales. Siguiendo a estos autores, una

educación de calidad debe apuntar a los resultados pero teniendo muy en cuenta los procesos que conducen a ellos.

Un plan que atienda a la diversidad de contextos de partida de los estudiantes, prestar atención a los factores de exclusión y fomentar actitudes inclusivas, tener en cuenta a todos los alumnos, en todos los contextos y variedad de situaciones sería un plan de actuaciones de calidad. Desde esta visión, una escuela de calidad es para Mortimore (1991) aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados.

De todo lo expuesto anteriormente se deduce fácilmente que evaluar la calidad no es un proceso fácil pues en todas las situaciones lleva implícito la elección previa de los significados que se otorgan a los elementos fundamentales de Educación, calidad y evaluación de la calidad. Así, evaluar la calidad significa e implica consensuar significados de los conceptos antedichos en un proceso que resulte coherente en un contexto cultural previamente definido, porque los términos, evaluación y calidad se exponen a múltiples definiciones e interpretaciones que con frecuencia son utilizados de manera confusa para justificar intereses de otros agentes sociales.

El pensamiento más tradicional del paradigma científico de la evaluación, diferenciaba la calidad objetiva de la subjetiva y aunque acepta esta última como inevitable, destaca la validez exclusiva de la calidad objetiva. Desde el positivismo de este planteamiento, la calidad objetiva es cuantificable y verificable a través de estándares, descriptores o indicadores previamente determinados pero partiendo siempre de la base que la existencia de calidad existe, sólo si el objeto de evaluación sobrepasa los requisitos o características esperadas. Esta visión ofrecida posiciona una única percepción de la calidad dificultando cualquier otra visión o perspectiva que no sea la que ellos establecen. Sin embargo, los mismos defensores de la calidad objetiva no se ponen de acuerdo sobre los patrones de medida a usar para definir la calidad porque la calidad objetiva no existe, pues toda calidad es definida o percibida

por alguien y las diferencias de percepción por unos y otros es inevitable como grupos y como individuos.

Escudero (2003), menciona el amplio abanico conceptual teórico y metodológico que hoy se relaciona con la evaluación a raíz de la multitud de modelos surgidos. Los planteamientos interpretativos, humanistas fenomenológicos y críticos en la evaluación de programas educativos han provocado otras diferencias en la comprensión de la calidad y por tanto, han puesto en tela de juicio el valor de la misma evaluación. Las exigencias que plantea la evaluación de programas de una parte, y la evaluación para la toma de decisiones sobre los individuos de otra, conducen a una gran variedad de esquemas evaluativos reales utilizados por profesores, directores, inspectores y administradores públicos. Al igual que es cierto que bajo esta diversidad subyacen diferentes concepciones teóricas y metodológicas sobre la evaluación. Son diferentes concepciones que dan lugar a la apertura y pluralidad conceptual en el ámbito de la evaluación en varios sentidos:

Para Armado (2009) la evaluación es un proceso útil para determinar un significado, la importancia o condición de algo, mediante un cuidadoso estudio y minucioso enfoque. La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados.

Otros autores como Fernández (2010) sitúan a la calidad educativa como el punto de referencia que justifica cualquier proceso de cambio o programa de acción. En este contexto, la eficacia es uno de sus componentes fundamentales de mayor importancia y objeto de estudio.

Otras dimensiones complementarias las aportada Toranzos (2008):

- a) La calidad como “eficacia”. Una educación de calidad es aquella que logra que los alumnos realmente aprendan lo que se supone deben aprender, (lo que está establecido en los planes y programas curriculares) al cabo de determinados ciclos o niveles. Esta concepción del concepto pone en primer plano los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.
- b) La calidad como la relevancia de lo que se aprende individual y socialmente: una educación de calidad es aquella cuyos contenidos responden adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona (intelectual, afectiva, moral y físicamente) y para desempeñarse adecuadamente en los diversos ámbitos de la sociedad (político, económico, social).
- c) La calidad de los procesos que el sistema brinda a los estudiantes para el desarrollo de su experiencia educativa. Desde esta visión, una educación de calidad es la que ofrece a escolares un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente adecuadamente preparado para la tarea de enseñar, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc.

Las tres dimensiones descritas son esenciales a la hora de construir un sistema de evaluación de la calidad de la educación.

2. MODELOS EVALUATIVOS PARA ESTIMAR LA CALIDAD DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Dos eran los enfoques que tradicionalmente se habían utilizando para evaluar la calidad de los Centros docentes: los modelos centrados en la eficacia y los modelos centrados en la mejora. Fue a partir del año 1970, cuando surgió la gestión de la calidad, un nuevo enfoque que integró los dos anteriores (De Miguel et al, 1994).

García (2005) recoge el desarrollo de los modelos descritos a continuación:

2.1. MODELOS CENTRADOS EN LA EFICACIA

Este movimiento surge a partir del informe Coleman (1966), centrado en las desigualdades en educación. Este informe generó estudios que se pueden clasificar según:

La tradición científica Scheerens (1992) en Marchesi y Martín, (1998):

1. Investigaciones centradas en una perspectiva sociológica, cuya finalidad era el estudio de las desigualdades en educación.
2. Investigaciones centradas en una perspectiva económica, su objetivo fue determinar la relación entre variables económicas y los resultados académicos de los alumnos.
3. Investigaciones centradas en una perspectiva educativa, en las que se analizaba la relación entre la escuela de forma global y los cambios que se producían en los resultados académicos de los alumnos.
4. Investigaciones centradas en una perspectiva psicológica, en las que se estudiaban los cambios que ocasionaban en los resultados académicos de los alumnos, variables del proceso instructivo.

Según el modelo que se utiliza para relacionar las variables, encontramos, según Marchesi y Martín, (1998):

1. Modelo input-output. Ha sido el más utilizado. En éste se relacionan variables de entrada (productividad económica, entorno social, procesos educativos) con variables de salida (resultados que obtiene los alumnos).
2. Modelo sistémico u organizacional. Se analiza la estructura organizativa del Centro para explicar los resultados que se obtiene. De estos han surgido los modelos comprensivos, entre los que destaca el modelo integral de la efectividad de Scheerens (1992).
3. Modelo aplicado. Es el más reciente, y se centra en aplicar y evaluar programas de mejora de los Centros.

Según Marchesi y Martín (1998), desde estos modelos la concepción que se tiene de los resultados educativos se refiere exclusivamente a los logros académicos de los alumnos.

García, (2005) recoge tres enfoques de evaluación de Centros basados en la eficacia:

1. Enfoque racional, enfatiza en el diseño e implementación de modelos orientados hacia metas que puedan evaluarse a través de unos criterios explícitos.
2. Enfoque natural, resalta la importancia de los procesos espontáneos, no planificados, emergentes dentro de la organización o en su contexto que no tienen que ver directamente con sus metas previstas, sino con el crecimiento de las personas que la integran y el desarrollo de la propia institución.
3. Enfoque abierto, desde el que se asume que la concepción y funcionamiento de una organización no puede explicarse sin tener en cuenta sus relaciones con el entorno, por lo que, su estructura, procesos y rendimiento están condicionados por los inputs que la organización recibe de su entorno.

2.2. MODELOS CENTRADOS EN LA MEJORA.

Los modelos evaluativos centrados en la mejora, se centran en cómo cambiar los procesos internos en una institución educativa con el fin de mejorar su calidad.

Según Hopkins y Lagerweig, 1996; Hopkins, West y Ainscow, (1996), en García, (2005) las características más relevantes del movimiento de mejora de las escuelas pueden resumirse en las cuatro siguientes:

- a) La escuela es el Centro del cambio. Los objetivos de mejora deben orientarse a todos los niveles de la escuela.
- b) La escuela debe ampliar sus relaciones con agentes e instituciones diversas.

c) El cambio ha de ser planificado y sistemático, debe realizarse con tiempo suficiente y conducir a que forme parte del funcionamiento normal de la escuela.

d) La evaluación del proceso de cambio es imprescindible. Esta dinámica de recogida y análisis de información facilita la participación de la comunidad educativa y abre más tiempos para la reflexión educativa de los profesores.

Según De Miguel, Madrid, Noriega, y Rodríguez (1994), la principal diferencia entre este movimiento y el de escuelas eficaces, es que la evaluación no se centra sobre los resultados académicos sino que trata de buscar una gran variedad de indicadores, que permitan conocer el funcionamiento interno de los Centros y los aspectos de mejora.

2.3. MODELOS CENTRADOS EN LA GESTIÓN DE LA CALIDAD

Como ya comentamos en la introducción de capítulo, posterior a estos modelos, surgió un nuevo enfoque denominado “gestión de la calidad”, éste modelo está centrando tanto en el análisis sobre los resultados (eficacia) como sobre los procesos (mejora).

A modo de ejemplo, citamos los siguientes modelos para estimar la calidad de las organizaciones: el “Deming” japonés que fija diez criterios, el “Malcom Baldrige” americano que fija siete criterios y el “EFQM” europeo.

Este modelo está siendo utilizado por los Centros educativos como herramienta de autoevaluación, a partir de la adaptación que el MEC (1997) y que a continuación describimos.

3. LA MEJORA DE LA CALIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS

3.1. PLANES DE MEJORA

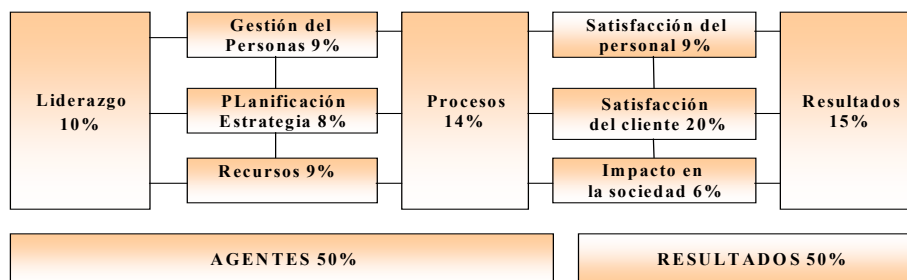
La gestión de la calidad, se concibe como un enfoque de evaluación, procedente del mundo empresarial que ha aterrizado hace más de una década en el ámbito educativo. Su estudio y aplicación en España se remonta a 1996

cuando el Ministerio de Educación inicia un proceso de implantación de la cultura de la calidad en Centros. Así, la convocatoria del 5 de septiembre de 1996 regulaba el desarrollo y aplicación de planes de mejora en Centros educativos. En el BOE del 16 de septiembre de 1997, éste plan se presenta como un instrumento de mejora, tanto de los procesos como de los productos. El proceso que caracteriza el diseño y la puesta en marcha de un plan de mejora corresponde con las fases propias de la de la Investigación acción (García, 2005). Así, en ambos procesos se requiere de un diagnóstico o simplemente, de una necesidad sentida por un colectivo de que algo se puede mejorar. Tanto del diagnóstico realizado, como de las necesidades sentidas, es necesario priorizar las áreas de mejora para poder pasar a la siguiente fase, el diseño del plan de acción o mejora. Llegados a este punto, es el equipo de mejora (equipo directivo, profesorado que desee participar...), el que se ocupa de realizar el plan.

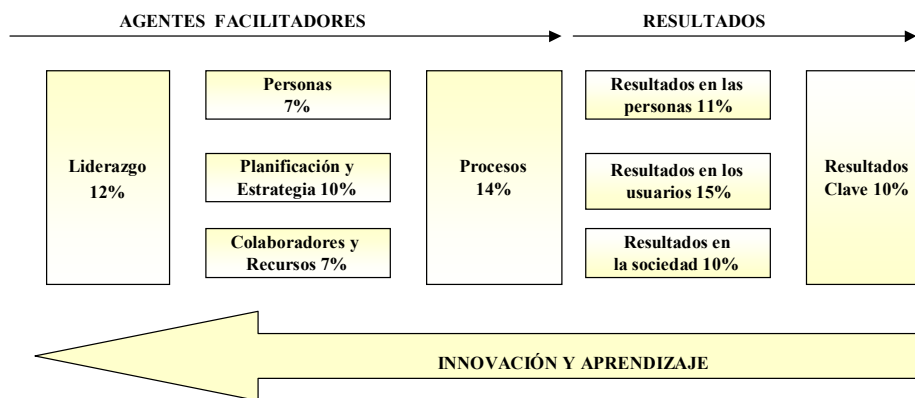
El plan de mejora debe hacer referencia a la identificación objetiva de áreas de mejora a partir del diagnóstico del Centro, debe explicitar los objetivos, procedimientos, personas responsables, recursos, calendario, seguimiento y evaluación y, además debe implicar a toda la comunidad educativa. Una vez diseñado el plan se ejecuta, revisa y evalúa, con la consiguiente toma de decisiones, si ha dado respuesta a las necesidades de mejora o si por el contrario se puede empezar a trabajar con otra área.

3.2. MODELO EUROPEO DE EXCELENCIA

En el curso académico 1996/1997, el MEC adaptó el **Modelo Europeo de Gestión de la Calidad** a los Centros educativos, publicando la Guía de autoevaluación con la descripción detallada del modelo EFQM como indicamos a continuación (López Fuentes, García Lupión e Hidalgo Hernández, V., 2007):



En el BOE de 2 de junio de 1998, se recogieron las instrucciones para la implantación, con carácter experimental, del modelo Europeo de Gestión de la Calidad, que constituyó un instrumento para la autoevaluación y la mejora de los Centros educativos, cuya implementación fue llevada a cabo a través de un proceso cíclico de mejora continua que integró las siguientes fases: Autoevaluación con el modelo, identificación de áreas de mejora, ejecución del plan o planes de mejora, iniciando de nuevo el ciclo mediante la autoevaluación (MEC, 1998). Este modelo ha evolucionado y actualmente en educación se denomina **Modelo Europeo de Excelencia**. Diferentes investigaciones (Buendía, L., Hidalgo, E., González, D., López, R., 2000; Hidalgo, E., García, B. López, R. y González, D., 2000; Hidalgo, E., González, D., López, R. y García, B., 2000; Hidalgo, E., López, R., y García, B., 2001), con la finalidad de generar cultura evaluativa en los Centros educativos, implantando el modelo EFQM, ponen de manifiesto la necesidad de acercar a la realidad de los Centros la terminología empleada, excesivamente empresarial, así como la complejidad del proceso. En 2001 el MEC publica el documento *“Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los Centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de Calidad”*, en el que se describen los criterios, subcriterios y áreas del modelo, quedando representado gráficamente de la siguiente manera (López Fuentes, García Lupión e Hidalgo Hernández, V. (2007):

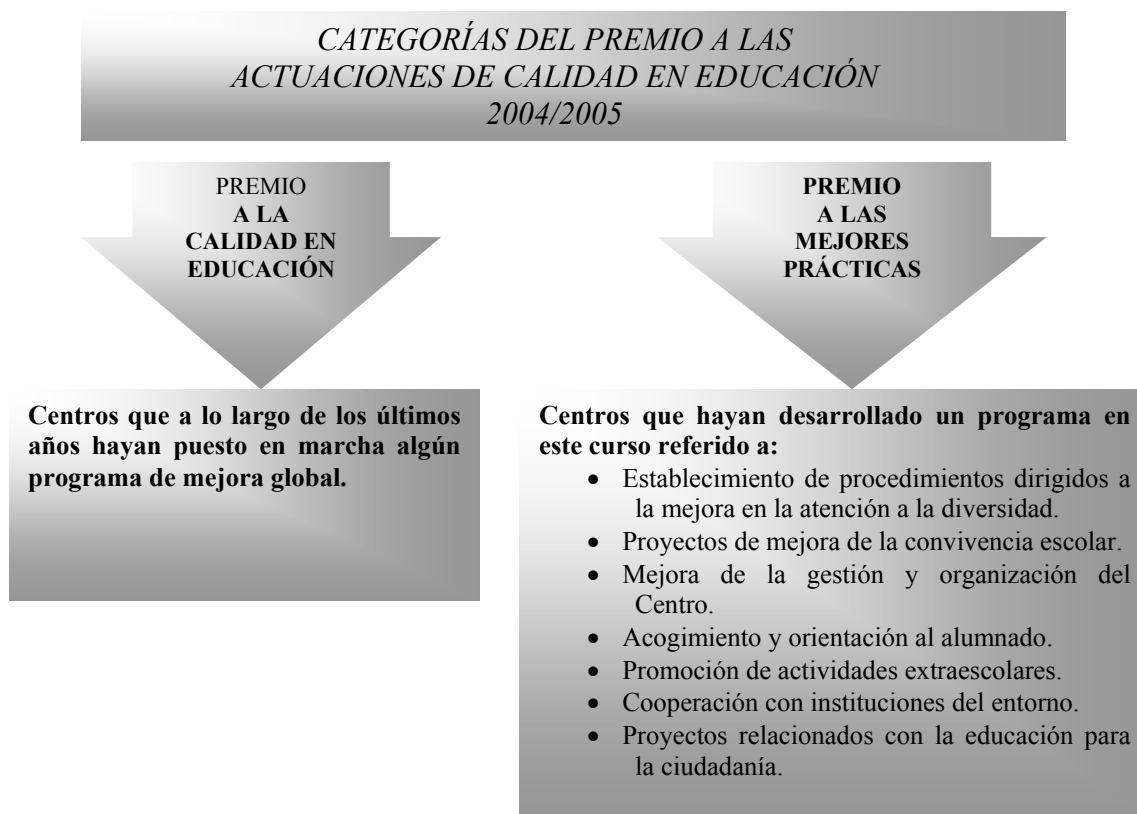


Como podemos observar, hubo un cambio terminológico en los criterios, subcriterios, así como en las áreas, siendo más cercanas a la realidad de los Centros.

3.3. PREMIO MARTA MATA

Con la Orden de 9 de junio de 1998 (BOE de 13 de junio) se crea el **Premio a la Calidad en Educación** y pasa a denominarse a partir de la Orden de 14 de mayo (BOE 3 de junio de 2002) *Premio a las Actuaciones de Calidad en Educación*. De esta manera se recogen dos categorías para optar al premio; aquellos Centros que hayan diseñado y puesto en marcha un plan de mejora y aquellos Centros que hayan implantado el modelo de excelencia.

La orden 1932/2004, de 17 de mayo por la que se convocó el premio a las Actuaciones de Calidad en Educación para el curso 2003/2004 mantiene las categorías citadas en la anterior orden, no obstante, la convocatoria que regula el premio a las actuaciones de calidad en Educación para el curso 2004/2005 establece las siguientes diferencias:



Actualmente, el premio a la calidad se denomina **Premio Marta Mata** y la convocatoria es anual. La última convocatoria, corresponde a la *Resolución de 25 de marzo de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convoca el Premio «Marta Mata» a la calidad de los Centros educativos para el año 2011*. Contempla tres modalidades:

- Modalidad A.- Dirigida a los Centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria o ambas.
- Modalidad B.- Destinada a los Centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato o ambas etapas y que impartan, en su caso, Formación Profesional.
- Modalidad C.- Destinada a los Centros docentes sostenidos con fondos públicos que impartan Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Deportivas, Educación de las Personas Adultas y Educación

Especial; a Centros que impartan exclusivamente enseñanzas de Formación Profesional.

- Los Centros educativos que impartan enseñanzas correspondientes a varias modalidades, sólo podrán presentarse a una sola modalidad.

Se establecen tres premios en cada modalidad con la dotación económica siguiente: Primer premio de 25.000 euros, un segundo premio de 18.000 euros y un tercer premio de 12.000 euros.

Para la concesión del Premio, en cualquiera de sus modalidades, se tomará como base la existencia de una trayectoria en la consecución de una educación de calidad para todos. Para ello, se aplicarán los siguientes criterios (MEC, 2011):

- a) Que el Centro docente proporcione una educación de calidad a todos los alumnos de ambos sexos, en todos los niveles que se impartan en el Centro docente. Para ello, se valorará el que se adapte la acción educativa a las circunstancias específicas en que se desenvuelve el Centro para que todo el alumnado pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales, prestando los apoyos necesarios para recibir una igualdad efectiva de oportunidades.*
- b) Que el Centro plantee como objetivo prioritario de su acción educativa la adquisición de las competencias básicas y la mejora del rendimiento escolar de los alumnos, teniendo en cuenta las circunstancias y el contexto del mismo. Se valorarán los esfuerzos y planteamientos generales que el Centro haya abordado para elevar progresivamente el nivel de los resultados académicos de todos los alumnos, el grado de integración social de los mismos, así como la reducción de la tasa de fracaso y abandono escolar.*
- c) Que el Centro plantee en su acción educativa la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la convivencia, la solidaridad, la tolerancia, la*

igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

- d) Que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren en la consecución de una educación de calidad para todo el alumnado. Se valorará que el Centro docente busque y consiga realizar un esfuerzo compartido del profesorado, de los alumnos, de las familias, en su caso, y del entorno del mismo.*
- e) Que el Centro docente, en el marco de los objetivos educativos planteados por la Unión Europea, adopte medidas organizativas y curriculares para colaborar en la creación de un entorno de aprendizaje abierto, desarrollar la iniciativa y autonomía personal del alumnado, integrar las tecnologías de la información y la comunicación en la acción educativa, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros y abrir el Centro al entorno, al mundo del trabajo y a la sociedad en general, realizando intercambios con otros Centros y participando en redes educativas.*
- f) Que el Centro docente tenga incorporado un proceso sistemático de evaluación con el que pueda realizar los cambios necesarios para mejorar su acción educativa.*

Fuente: Resolución de 25 de marzo de 2011, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convoca el Premio «Marta Mata» a la calidad de los Centros educativos para el año 2011.

4. ORGANISMOS RESPONSABLES DE REALIZAR LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), establece que la evaluación del Sistema Educativo será realizada por el Instituto de Evaluación y por los organismos correspondientes de las Comunidades Autónomas.

Éste Instituto de Evaluación Educativa se crea a partir de la LOGSE (art.62) en 1990, el Real Decreto que determina la regulación del Instituto señala: “*La mejora cualitativa de la enseñanza exige, en primer lugar, que las*

Administraciones educativas dispongan de mecanismos adecuados de obtención y análisis de datos, con vistas a apoyar su toma de decisiones y a rendir cuentas de su actuación. Por otra parte, la sociedad, en su conjunto, tiene derecho a conocer el estado general del sistema educativo y de sus componentes”

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa es el encargado de:

a) Coordinar las políticas de evaluación general del sistema educativo y realizar en colaboración con organismos correspondientes de las Administraciones educativas las evaluaciones generales de diagnóstico.

b) Coordinar la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales; la participación en la elaboración de los indicadores internacionales de la educación, así como el seguimiento de las actuaciones de la Unión Europea en este ámbito.

c) Elaborar el Sistema Estatal de Indicadores de Educación y realizar investigaciones y estudios de evaluación del sistema educativo y difundir la información.

La Ley de Educación de Andalucía (LEA) de 17/2007 de 10 de diciembre, establece que la evaluación se aplicará sobre los procesos de aprendizaje y resultados del alumnado, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los Centros docentes, la inspección, los servicios de apoyo a la educación y a la propia administración educativa. Ésta evaluación, será realizada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE).

Los Objetivos generales del plan estratégico de evaluación General del Sistema Educativo Andaluz (2009-2012) según la AGAEVE (2012) son:

1. Fomentar la cultura de la evaluación en general y de la autoevaluación en los Centros docentes, servicios, programas y actividades que conforman el Sistema Educativo Andaluz.
2. Homologar los criterios y métodos de evaluación del Sistema Educativo Andaluz con los de los organismos similares autonómicos, nacionales e internacionales, tendiendo a un funcionamiento coordinado que mejore la calidad y prestación del servicio educativo y favorezca el estudio comparado del Sistema Educativo Andaluz con los de otras comunidades autónomas o países.
3. Contribuir, en su ámbito, a la mejora general del Sistema Educativo Público de Andalucía a partir del análisis de resultados y el establecimiento de indicadores.
4. Implantar el modelo de gestión EFQM en la planificación y su desarrollo y asegurar la eficacia del rendimiento de la AGAEVE a través de acciones de soporte y apoyo a la organización interna, la informatización de su gestión y de su evaluación continua.

La AGAEVE ha previsto en su modelo integrado hacia la mejora:

Evaluaciones voluntarias:

- a) Autoevaluaciones de personas, Centros y servicios para promover la cultura de la evaluación.
- b) Acreditación de desempeños profesionales para el reconocimiento de las personas solicitantes y la certificación de calidad en Centros, programas y servicios educativos. Este nivel requiere evaluaciones externas realizadas por profesionales con credenciales de cualificación, emitidas por la AGAEVE.

Evaluaciones institucionales

Evaluaciones externas realizadas sobre:

- a) La organización y funcionamiento de los Centros, programas y servicios educativos y de la Administración educativa.
- b) El acceso a la función pública docente (fase de prácticas para el ingreso en los cuerpos docentes)

- c) El ejercicio de la dirección de los Centros docentes.
- d) La evaluación diagnóstica sobre competencias básicas del alumnado.

Actualmente nos encontramos en un proceso de cambio. El Ministerio de Educación ha presentado al Consejo de Ministros (21 de septiembre de 2012) el anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (2012), que modificará parcialmente la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, y que servirá, según el Ministro de Educación, Wert, “*para corregir la maltrecha situación actual de la Educación en España*” (Noticias efe, www.elpueblo.com, consultado el día 25-09-2012)

Nuevamente nos encontramos frente a una reforma educativa, con la intención, como siempre, de mejorar la calidad del Sistema Educativo, pero al igual que ocurre con las anteriores reformas, ésta, no está exenta de críticas, así los sindicatos de enseñanza coinciden en señalar que el anteproyecto de mejora educativa anunciada el 21 del 09 de 2012 por el Gobierno carece de financiación, modifica las condiciones del profesorado y la organización de Centros, por ello, piden diálogo antes de poner en marcha la reforma.

Esta inestabilidad que el profesorado está “padeciendo”, puede influir negativamente sobre éste, ya que puede disminuir el interés y la motivación a participar en procesos de mejora a través del diseño y puesta en marcha de planes de mejora.

5. EL PROCESO GENERAL EN LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS

Existe una gran polémica sobre la complejidad, dificultad y viabilidad que supone la evaluación de un Centro educativo (García, 2005). En este sentido señala Ruiz (1998) que la evaluación de los Centros educativos, es uno de los aspectos de más difícil tratamiento por la disparidad de posturas con las que se enfoca el proceso y la multiplicidad de aspectos que influyen e intervienen en el funcionamiento y rendimiento del Centro.

Según De Miguel y otros (2003), el proceso en la evaluación de Centros podría plantearse según los siguientes pasos metodológicos:

1. Determinar la finalidad de la evaluación.
2. Formular objetivos y delimitar criterios de la evaluación.
3. Plantear la estrategia metodológica a seguir y los agentes implicados en la misma.
4. Decidir el modelo y/o definir los aspectos a evaluar y los indicadores a utilizar en relación con cada uno de estos aspectos.
5. Decidir los instrumentos que se van a utilizar.
6. Recoger los datos
7. Analizar e interpretar los datos
8. Elaboración de informes y propuestas de mejora

5.1. DETERMINAR LA FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN.

Los Centros, han sido evaluados tradicionalmente para comprobar si cumplen o no con los objetivos y para informar a la comunidad educativa y a la sociedad del funcionamiento y los resultados que obtienen. Desde hace más de una década, se le ha atribuido a la evaluación una nueva finalidad: la de generar una cultura evaluativa en los Centros.

“El carácter instrumental de la evaluación ha dado paso a una visión “iluminativa” en la que se reconoce su carácter cultural y político, y es que el proceso evaluativo es, sobre todo, un proceso generador de cultura evaluativa,

es decir, consiste en un proceso de construcción de valores que han de ser asumidos e integrados en la cultura de la persona, del colectivo y de la institución".(Mateo,2000)

Hoy por hoy, parece existir un acuerdo en que es la cultura y la actitud evaluativa la herramienta básica de mejora, tanto de las personas como de procesos y resultados, y no sólo en el nivel de cada uno de los educandos, del profesorado y directivos, sino fundamentalmente, de las propias organizaciones.

5.2. FORMULAR OBJETIVOS Y DELIMITAR CRITERIOS DE LA EVALUACIÓN.

De miguel y otros (1994) señalan que, desde una perspectiva externa, se plantean los objetivos de la evaluación en función de los cuatro principios fundamentales que deben regir el funcionamiento de los Centros:

- Fomentar la igualdad entre todos los individuos al margen de sus condiciones personales y sociales.
- Garantizar la eficacia en los procesos educativos para obtener calidad en los resultados.
- Promover el desarrollo y bienestar social de los individuos.
- Dar cuenta de la utilización de los fondos públicos asignados a los Centros.

Desde una perspectiva interna, De Miguel y otros, (1994) señalan que cuando formulemos los objetivos de la evaluación habrá que tener en cuenta que estos deben surgir de la realidad interna de las instituciones.

Una vez delimitados los objetivos, procede determinar los criterios que vamos a utilizar para valorar la información. La selección de estos criterios, dependerá del concepto de calidad del que partamos, es decir del enfoque de calidad que se adopte para abordar la evaluación del Centro. Existen diferentes concepciones sobre los criterios dependiendo del concepto de calidad del que partamos, así por ejemplo De la Orden (1988) propone el de funcionalidad, eficacia y eficiencia. Mateo (2000) propone el de eficiencia (relación entre

recursos procesos), efectividad (relación entre institución e contexto), rendimiento (relación entre recursos recibidos y resultados) y eficacia (relación entre procesos y resultados).

5.3. PLANTEAR LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA A SEGUIR Y LOS AGENTES IMPLICADOS EN LA MISMA.

Cuando el objetivo fundamental de la evaluación de los Centros educativos es promover su mejora y generar la cultura evaluativa, la mayoría de los autores (De Miguel y otros, 1994; García y otros 2005...), coinciden en que el modelo más oportuno es aquel que utiliza la autoevaluación. No obstante, es conveniente la participación de agentes externos, ya que aunque es cada institución la que debe detectar los aspectos en los que debe mejorar y los cambios oportunos que necesitan para conseguirlo, esta autoevaluación adquiere credibilidad en la medida que es contrastada por agentes externos.

A lo largo de los años, se vienen utilizando diferentes criterios como determinantes de modelos evaluativos en los Centros educativos. En este sentido, ya De Miguel (1995) señaló los siguientes:

Evaluación regulada o autorregulada

La primera es llevada a cabo por la autoridad o administración competente. El objetivo del proceso es el control. En la segunda es llevada a cabo por la propia institución. El objetivo es conocer la situación real del Centro para mejorar.

Evaluación global o parcial

Lo ideal es planificar un proceso global a medio plazo a partir de evaluaciones parciales realizadas sobre aspectos concretos.

Evaluación interna o externa

La evaluación es interna cuando los agentes son elegidos de entre el personal de la propia institución y la evaluación es externa cuando los agentes actúan en calidad de expertos.

Evaluación basada en indicadores de rendimiento o revisión de pares

En la primera, los evaluadores una vez recogida la información sobre el Centro, la traducen en términos de indicadores, es decir, de datos cuantitativos y cualitativos objetivables en relación a un objetivo concreto para estimar el nivel de funcionamiento de una institución y proponer decisiones. En el segundo caso, son los “colegas” los que formulan los juicios de valor a partir de criterios más contextualizados.

Evaluación sumativa o formativa

Si la finalidad de la evaluación es sumativa, los resultados se utilizan para tomar decisiones relativas a la cualificación y reconocimiento del Centro así como a la dotación de recursos y medios. Por el contrario si la evaluación tiene una finalidad formativa, el proceso se utiliza sobre todo para tomar decisiones que incidan sobre la mejora en el funcionamiento de la propia institución.

5.4. DECIDIR EL MODELO Y DEFINIR LOS ASPECTOS A EVALUAR Y LOS INDICADORES A UTILIZAR EN RELACIÓN CON CADA UNO DE ESTOS ASPECTOS.

La siguiente fase del proceso consiste en delimitar el contenido a evaluar, es decir, los aspectos de la institución educativa que van a ser objeto de nuestro análisis.

Escudero (2003), establece como indicadores de calidad en Centros educativos los siguientes:

Indicadores directos, que recogen resultados del Centro. Este tipo de indicadores se corresponde con el enfoque teórico que concibe la calidad como “valor añadido” y deben hacer referencia al cambio que el Centro y la enseñanza han producido en el alumnado.

Indicadores de impacto, este tipo de indicadores hace referencia a los niveles de satisfacción de los implicados y aunque no son suficientes para determinar si un Centro es o no es de calidad, si son necesarios.

Indicadores indirectos, son necesarios para estimar si un Centro es de calidad, ya que tener en cuenta aspectos como sus características, programas, recursos, procesos, etc., condicionan la calidad de éste.

Gento (1996) en García (2005) indica, que para valorar una institución educativa se establecen una serie de componentes que reciben la denominación de variables: se trata de elementos o aspectos que pueden alcanzar diversos valores. Puesto que la calidad de un Centro educativo ha de medirse, en parte, en términos de resultados o logros adecuados, pueden considerarse dos grandes tipos de variables:

- Variables dependientes o de criterio: que nos permiten determinar los logros o indicadores que utilizaremos para establecer los componentes que definen la calidad.
- Variables independientes o predictoras: que aluden a los factores que determinan la calidad.

5.5. DECIDIR LOS PROCEDIMIENTOS QUE SE VAN A UTILIZAR PARA EFECTUAR LA EVALUACIÓN.

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, todo proceso de evaluación de un Centro educativo requiere tomar decisiones con respecto a, los instrumentos para recoger la información, la recogida de la información, análisis y tratamiento de la información, interpretación de los resultados y valoración y elaboración de informes.

Para concluir, resaltar que todos estos procedimientos no terminan con la puesta en marcha de la renovación, no es algo que tiene fin, es un proceso continuo que implica sucesivos ajustes para contribuir a un objetivo de permanente mejora y constante revisión. Así es de importante la evaluación, no

se pueden esperar resultados inmediatos e incluso, en el caso de que se produjeran, deben ser evaluados en la estabilidad del cambio, de ahí la necesidad que se realicen estudios longitudinales a través de varios años, para que muestren sus resultados, positivos o negativos, con cierta consistencia.

CAPITULO II

EVOLUCIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA

Como afirma Torres González (2005), toda organización educativa se configura en torno a una comunidad en la que se integran el profesorado, el alumnado y su familia, y todos ellos presentan una gran diversidad; son diversos en cuanto a su cultura, su educación, sus necesidades, intereses, ritmos, estilos de aprendizaje, motivaciones y expectativas.

Con la exposición de este primer apartado, intentaremos desde una perspectiva de análisis socio-histórico, ver la evolución que la atención a las personas con “diferencias” ha experimentado a través de los tiempos.

Haciéndonos eco de los estudios e investigaciones de Sánchez Palomino y Torres González (1.997: 23), en las siguientes páginas vamos a detallar la recopilación de datos obtenidos en cuanto a la trayectoria de la Educación Especial, haciendo especial hincapié en España. Ambos autores afirman que, la Educación Especial ha ido adquiriendo gran relevancia teórica y práctica, al tiempo que considerables progresos en la actitud de la sociedad, en el conocimiento teórico y en la organización de los servicios que demanda la atención educativa. Este pensamiento dinámico de la educación ha supuesto en las estructuras docentes una reflexión sobre sus prácticas, a la vez que innovaciones en las disposiciones organizativas de los Centros para atender a las necesidades que se les estaban presentando. Ello ha supuesto, asumir un gran compromiso por todos los estamentos educativos para compensar desigualdades y hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades. Sin embargo y en nuestra realidad más inmediata, aparece aún desplazada y disgregada, privada de un marco comprensivo y de una orientación bien definida, quizás debido a la pluridimensionalidad de su objeto de estudio – diagnóstico, intervención, formación del profesorado, recursos,.. - y a las necesarias correlaciones y convergencias de otras disciplinas que tienen algo que aportar al respecto. En cualquier caso, es importante señalar el gran avance que esta disciplina ha adquirido tanto en las tareas educativas de prevención, rehabilitación,... como en tareas formativas, de información, aptitud,..

En ese mismo sentido, Sánchez y Torres (1.997: 23) en la misma publicación llevan a cabo una aproximación histórica en relación al comienzo o inicios de la educación especial a finales del siglo XVI. Es en estos momentos cuando realmente surge la preocupación y el interés por la puesta en marcha de acciones reales y eficaces. Si este período estuvo dominado por el pesimismo y el negativismo hacia las personas que presentaban diferencias, en la edad antigua se aceptaba como practica habitual el infanticidio cuando se observaban “anormalidades” en los niños. Así en la edad media y moderna era frecuente el rechazo y repulsión hacia estos sujetos, no obstante, aparecen intentos para remediar los problemas que padecían, especialmente nos referimos a personas con trastornos sensoriales: sordomudos y ciegos. Ya Hipócrates en el siglo V a.C. nos habla de la anormalidad como una enfermedad, pero es difícil encontrar en la edad antigua, e incluso en la media, referencias al problema. La primera referencia expresa la encontramos en Paracelso (1530), quien al hablar de subnormales hace alusión a su " inocencia", es a principios de la edad moderna cuando aparecen los primeros "Centros especiales" para subnormales, habilitando para ello las vacías leproserías. Iniciándose el siglo XIX situamos el comienzo de lo que podríamos llamar rehabilitación de los subnormales. (Sánchez y Torres, 1.987: 24)

En 1789, Pinel intervino en un estudio clínico iniciado por Itard del caso del niño salvaje de Aveyron, concluyendo en que probablemente, se tratara de un sujeto con deficiencia mental, o que dicha deficiencia había sido producida por la situación de desarrollo tan específica. Con su método de trabajo, basado en una combinación de educación física y sensorial, intelectual y afectiva, sienta las bases de lo que más tarde se concretaría en la intervención médico-pedagógica. Según Marta Montessori durante este periodo se aprovechan esas experiencias para elaborar programas de educación especial, su método de trabajo se basaba en educación médica (baños, masajes y alimentación) y educación pedagógica (muscular, motora, sensorial y del lenguaje). Preconiza la libertad de acción y señala una serie de principios fundamentales de la Pedagogía General de nuestro siglo.

En relación a las primeras experiencias con deficientes visuales, se remonta al siglo XVII, concretamente a 1.784, con la creación del Instituto para niños ciegos en París. V. Haüy creó dicho Instituto con un carácter educativo

diseñando un método basado en la enseñanza a través de las letras en relieve, entre sus alumnos se encuentra L. Braille quien creará el sistema de lectoescritura al que bautiza con su nombre y que hoy día está reconocido internacionalmente como el más adecuado en la educación para invidentes.

En 1818 el psiquiatra francés Esquirol propone el término "idiota" para los retrasados mentales y los define como seres que no han desarrollado sus facultades intelectuales, es decir no son enfermos y por lo tanto no pueden recuperarse. La colaboración entre Segin -educador- y Esquirol -psiquiatra- constituye el primer equipo médico – pedagógico creado para intervenir con estos sujetos, es en 1837 cuando Segin crea la primera escuela dedicada especialmente a la educación de “débiles mentales”, utilizando metodologías específicas para el desarrollo de facultades y funciones mentales. Aportó una nueva definición de la deficiencia mental, centrada en lo positivo, describiendo lo intacto, las posibilidades que le quedan al sujeto y no hace hincapié en lo que está deteriorado o presenta una disfunción, para él, el estado en el que se encuentra el niño afectado por la deficiencia, no es permanente sino que puede ser modificado, es la función y no el órgano lo que no se desarrolla. Sus aportaciones más significativas se centran en:

- Hacer un planteamiento no patológico para la definición del déficit.
- Concebir que esta situación tenga solución.
- Elaborar un método estructurado para la educación de estos niños basado en la actividad, la inteligencia y la moralidad.
- Generalizar este método a otras disciplinas.

Es importante destacar también durante este periodo las aportaciones de educadores como Pereira, quien fomenta la educación de los sentidos sustituyendo la palabra por el tacto. En la medida en que avanzan los conocimientos psicológicos, se deja de considerar la inteligencia humana como un conjunto de facultades que pueden ser adiestradas individualmente, y se empieza a vislumbrar su sentido globalizador, al tiempo que se desechan los métodos que pretenden adiestrar por separado cada uno de los sentidos. En 1853

el cirujano inglés William Little elaboró la primera descripción de lo que hoy conocemos por parálisis cerebral, y en 1866 el médico inglés Langdon Down dio nombre al "Síndrome de Down" y propuso la denominación de "mongolismo" para pacientes que se suponían afectados de "degeneración racial".

En 1898 Claparede inicia en Ginebra clases para formación de "niños retrasados". O. Decroly, 3 años más tarde, en 1901, crea el Instituto laico de enseñanza especial para retrasados, aplicando su método en la enseñanza de niños normales, afirmando así, que para trabajar con estos niños había que desarrollar programas físicos (alimentación, medicación, hidroterapias, gimnasia,..) y educativos (instrucción dirigida al ámbito mental y social). En 1904, en colaboración con el neurólogo Francois Naville, abren la primera consulta médico - pedagógica destinada a establecer, mediante el diagnóstico, criterios para la identificación y valoración de alumnos destinados a las clases especiales que ya fueron incorporadas a la enseñanza pública. En 1905 Alfred Binet y Theodore Simón publican la primera escala de inteligencia, dando origen al desarrollo de la moderna psicometría.

En un ejercicio de síntesis, y haciendo referencia a los estudios de Kanner, Cabada (1.985: 11) presenta de forma esquemática los planteamientos básicos en los que las políticas de los gobiernos de las cuatro primeras décadas del siglo XX determinaban la respuesta educativa para este tipo de alumnos:

- Divulgación de los trabajos psicométricos de Binet-Simón. Con Freud aparecieron las tendencias dinámicas y Beers, destacó el valor de la importancia de la higiene mental.
- Se abrieron los primeros Centros de reeducación para delincuentes infantiles. Surgieron hogares para niños y aumentan las escuelas especializadas en enseñanza individualizadas.
- Se fundaron los primeros Centros de orientación infantil dirigidos por educadores, médicos, psicólogos y asistentes sociales que trabajaban en equipo. Se van abandonando los estudios y métodos unifactoriales, dando paso a los enfoques pluridisciplinarios, surgiendo modelos que facilitan el

acercamiento, comprensión y tratamiento de dificultades del niño en el marco familiar, escolar y social. Se fueron creando las primeras agrupaciones de padres de alumnos.

- Se generalizaban los métodos psicoterapéuticos, principalmente la terapéutica basada en la interpretación de los juegos.

Este autor, señala el incremento progresivo de la atención a ciegos y sordomudos en residencias especiales, iniciándose a finales de siglo, en Inglaterra, Alemania y Estados Unidos, la institucionalización de los deficientes mentales, que se ira extendiendo a lo largo del primer cuarto del siglo XX a la mayor parte de los sujetos excepcionales. Esta época, atravesada por una gran ambigüedad respecto del fenómeno de las diferencias individuales, implica, por una parte, la tendencia a segregar a estos sujetos, pues se les consideraba una amenaza social, y por otra, la segregación se entiende como algo beneficiosa para los propios sujetos excepcionales. Con Mayor Sánchez (1988, 10) sintetizamos los hitos fundamentales:

- Intentos de encontrar métodos de tratamiento.
- La actividad incansable de los reformadores sociales. Es especialmente importante destacarse a clérigos y médicos.
- La aparición de asociaciones de profesionales.
- El desarrollo científico y técnico nos permite disponer de métodos fiables de evaluación y tratamiento.

Muchos de los principios vigentes hoy en educación especial fueron propuestos y desarrollados en este período, pero no siempre fueron aceptados por la sociedad, contrastando el optimismo de los pioneros con el pesimismo respecto de las posibilidades educativas de estos sujetos.

En España, Fray Pedro Ponce de León en 1.550 sentó las bases para que en 1785 se creara el Instituto de Sordomudos, pero será en 1920 cuando el Estado establezca el Patronato Nacional de Sordomudos, Ciegos y Anormales Mentales.

Juan Pablo Bonet en 1620 publica su libro “Reducción de las letras y artes para enseñar a hablar a los mudos”, reseña básica para lo que posteriormente se conoció como el método oralista. Aún reconociendo la superioridad del método oral, el francés Michael de L’Epee promueve otro sistema, el sistema de signos, que permitió que grupos numerosos de sordos pudieran acceder a la enseñanza.

En 1930 el Ministerio de Instrucción Pública crea la Escuela Nacional de Anormales y un año más tarde, el Ministerio de Gobernación legisla potencia la atención a los enfermos mentales en las casas de salud.

En 1945 la Ley de Enseñanza Primaria establece la creación por el Estado de escuelas destinadas a la educación especial, en las que se atenderán a niños con deficiencias e inadaptaciones de tipo social, psíquico y físico, aunque el primer intento de coordinación, delimitación y clasificación aparece en 1953 con la creación del Patronato de Educación para la Infancia Anormal, que en 1955 pasó a denominarse Patronato Nacional de Educación Especial; y en 1965 se crea, por una parte, la Comisión Interministerial de Asistencia y Educación de Subnormales; y por otra, se regulan las actividades del Ministerio de la Educación Nacional para la Educación Especial. (Cabada 1.985: 16).

La Ley General de Educación de 1970 dispone que la Educación Especial tendrá como finalidad preparar, mediante un tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultados del sistema educativo, y para un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a si mismos y sentirse útiles a la sociedad. Al referirse a la integración, nos indica que la educación se llevará a cabo en Centros especiales cuando el grado de las anomalías lo haga absolutamente necesario, y cuando existan leves deficiencias en unidades de educación especial en Centros ordinarios.

En 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial, como organismo autónomo del Ministerio de Educación y Ciencia, con el fin de extender y perfeccionar la Educación Especial, justo después, en 1976, se crea el

Real Patronato de Educación especial, que en 1978 pasó a denominarse Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes.

Lentamente se fue produciendo un significativo cambio en las actitudes respecto de la excepcionalidad, que en el ámbito educativo se puede concretar en la aproximación a la idea de una educación para la diversidad, llegando incluso a lo que podríamos denominar un optimismo generalizado (Cabada 1.985: 18).

1.1. LA EDUCACIÓN ESPECIAL: LA INTEGRACIÓN/NORMALIZACIÓN DE SERVICIOS

Al delinear la evolución de la Educación Especial durante la primera mitad del siglo XX, hemos puesto en evidencia que al llegar a los años 40-50 (con sus métodos de diagnóstico e intervención, sus propias instituciones etc.) se fue separando cada vez más de la educación general, de tal manera que, el auge y el desarrollo de la Educación Especial, segregadora entre los años 40 y 60, son notablemente significativos.

Es en este período cuando se forja y define un modelo de Educación Especial segregador que, a pesar de los numerosos cambios conceptuales y del desarrollo de prácticas que suceden con posterioridad, cuadra con fuerza en la realidad educativa de muchos países. En España, por ejemplo, hasta los años 80 éste es el modelo que, sólo con ligeras variaciones, sigue siendo el predominante.

Desde los años 50 y hasta bien entrados los 70, se desarrolla un proceso complejo y multidimensional de carácter socio-educativo, centrado en una actitud crítica de los planteamientos de la Educación Especial como subsistema de la educación general y como realidad segregadora.

El enfoque de la atención a las personas diferentes, basado en la educación integrada en el discurso educativo, se concreta de formas distintas según las coordenadas contextuales de las distintas zonas geográficas, las cuales plantean formulaciones teóricas, disposiciones legales y experiencias de naturaleza diversa.

Sin embargo, en la segunda mitad de este siglo, dos autores, en la década de los 60, Bank-Mikkelsen en Dinamarca y Nirje (1969) en Estocolmo, establecen los principios de la normalización.

Surge así la “era de la integración escolar”, que desarrollamos a continuación:

a) Principio de normalización de los servicios educativos

El danés Bank-Mikkelsen fue el pionero en defender y formular el principio de normalización. Este principio se basa en poner al alcance de la persona deficiente las atenciones que necesite, a través de los servicios educativos ordinarios de su comunidad y sólo en situaciones excepcionales será atendido en instituciones específicas. Se trata de ofrecer todos los medios posibles (sociales, culturales, educativos) para favorecer la calidad de vida de las personas.

Implica igualdad de oportunidades para acceder a los bienes, a los medios y a los recursos de la comunidad y para vivir la propia vida. Además, a través de este principio, deberán cambiar las actitudes de toda la comunidad respecto a la persona con deficiencias manteniendo una actitud positiva hacia su normalización, ya que en las instituciones especiales se tiende a reproducir la marginación y la inadaptación.

Este principio viene a decir que la vida de un individuo discapacitado debe ser la misma que la de cualquier ciudadano en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones. Este concepto se extendió por Europa, EE UU y Canadá durante la década de los 70.

Desde esta atmósfera normalizadora surge con fuerza el otro principio fundamental de esta tercera etapa; el principio de integración educativa.

b) Principio de integración educativa

Este principio surgió como consecuencia de llevar el principio de normalización al marco escolar. La integración escolar, pretende proporcionar una variedad de alternativas instructivas, recursos, metodologías y actividades apropiadas al alumnado posibilitando así la máxima integración instructiva y social durante la jornada escolar normal.

Existen diferentes modos de plantear la integración escolar en los países de la Comunidad Económica Europea (CEE). Así, en Italia, Reino Unido, Grecia y España, la integración escolar se basa en que la escuela ordinaria deberá identificar y responder a las diferentes necesidades educativas de su alumnado, proporcionándole los medios y organizando el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma adecuada, con el fin de que participe en el conjunto de sus actividades educativas.

En Francia, Luxemburgo y Bélgica, la integración escolar se refiere al factor de aproximación del alumnado deficiente al medio social y escolar más normalizante, es un proceso extrínseco a la escuela ordinaria.

Finalmente, en Holanda, Alemania e Irlanda es necesario establecer los mecanismos de cooperación y apoyo entre la escuela especial y la ordinaria en función de las necesidades individuales de cada alumno/a.

García Pastor (1993) señalaba que el auge de los movimientos de integración en los diferentes países iba desarrollando acorde con el momento sociopolítico dominante.

Los países que forman la Comunidad Europea, ven clara la necesidad de coordinar y cooperar en diferentes programas para afianzar la integración del alumnado con Necesidades Educativas Especiales, así como su inserción al mundo laboral y social.

2. APROXIMACIÓN A LOS DIFERENTES CONCEPTOS AFINES

En este apartado vamos a exponer las principales diferenciaciones entre conceptos tan similares como: Educación Especial, integración, necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, dificultades de aprendizaje e inclusión.

Las bases y el concepto que han dado forma a la Educación Especial contemporánea han evolucionado y cambiado de forma significativa en las últimas décadas hasta el punto de que hoy se describe, define y explica de múltiples formas.

Se ha definido la Educación Especial, según Cardona (2006:110) como *“el estudio diferencial de la educación, cuando ese estudio recae sobre las personas con capacidades extremas, por exceso o por defecto”*.

Las situaciones de diversidad educativa, en términos de recursos y procesos para dar respuesta a estas necesidades, son las notas que hacen importante a la Educación Especial, estos términos son compartidos por la educación ordinaria y la Especial para poder llegar al desarrollo integral de la persona, los recursos y procesos serán considerados aspectos clave en el desarrollo dimensional de la calidad en la atención a la diversidad.

Birch (1974), uno de los teóricos más importantes en el desarrollo y difusión del concepto de “mainstreaming”, resaltó la relación entre la enseñanza especial y la ordinaria. Define la integración escolar como un “proceso que pretende unificar la educación ordinaria y la especial con el objeto de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños en base a sus necesidades de aprendizaje”.

En este sentido, uniendo las contribuciones de García Pastor (1993) y Wedell (1981), podríamos decir que la integración escolar es un proceso dinámico y cambiante de carácter interactivo y relativo, que acoge en un mismo contexto educativo a una gran heterogeneidad de alumnado en cuanto necesidades educativas, y que el sistema educativo debe responder con una diversidad de alternativas de acción educativa en consonancia con las características y necesidades del alumnado.

En palabras de Illan y Arnáiz (1996), en la integración exige una acomodación mutua entre sujetos integradores e integrados y una transformación progresiva de las estructuras sociales para dar una respuesta a sus necesidades reales.

Para Blanco (1997) y Rodríguez Gómez (1992) no son muchas, pero tampoco faltan las investigaciones empíricas, realizadas con rigor de ciencia, sobre los efectos comparativos de la educación integrada y segregada del alumnado diferente.

Haciendo una revisión del texto de Rodríguez Gómez (1992), autores como Dunn (1968) llegaron a las siguientes conclusiones:

- La primera fue que no existían evidencias científicas de que el alumnado mentalmente disminuido, que estuviese escolarizado permanentemente en aulas y en colegios especiales, alcanzase un rendimiento escolar superior que aquel otro ubicado en aulas ordinarias.
- Concluyeron también, que la adaptación social del alumnado discapacitado evaluada a través de los contactos interpersonales efectuados con el resto del alumnado, dentro y fuera del colegio, es mayor en aquel que ha sido escolarizado en aulas ordinarias que el que fue ubicado permanentemente en aulas y en colegios especiales.
- El autoconcepto igualmente resulta superior en el alumnado discapacitado que fue escolarizado en aulas ordinarias.

Por todo esto, Blanco (1997) estableció como razón importante el derecho a la educación en las condiciones más normales posibles, favoreciendo la socialización del alumnado con sus compañeros/as y posibilitando su integración y participación en la sociedad.

Se puede prever que la integración realizada adecuadamente es positiva tanto para el alumnado con algún tipo de discapacidad como para el resto, porque aprende con una metodología más individualizada, dispone de recursos y desarrolla valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración. También beneficia a todo el sistema educativo, en la medida que exige una mayor competencia profesional del profesorado y proyectos educativos más amplios y diversificados.

Alberte (2004) y Brennan (1988), afirman que las Necesidades Educativas Especiales, surgen cuando una deficiencia que puede ser física, sensorial, intelectual, emocional o cualquier combinación de éstas, afecte al aprendizaje de manera que hagan necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo,

especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumnado sea educado adecuada y eficazmente.

Álvarez y Soler (1996), critican el término Necesidades Educativas Especiales, por su ambigüedad y amplitud, porque se pasó de considerar un 2% de alumnado con Necesidades Educativas Especiales a un 20% al introducir este concepto. Por ello, se han producido acotaciones al término como las que proponen Brennan (1988) o Castiello (1995) que llegan incluso a introducir nuevos términos en sustitución de la expresión Necesidades Educativas Especiales, como es el de atención a la diversidad, que supone tomar conciencia de las diferencias fundamentales que posee el alumnado en el contexto de enseñanza-aprendizaje. Estas diferencias tienen relación con los estilos y los ritmos de aprendizaje, las experiencias y los conocimientos previos, la motivación y la atención, la diversidad de capacidades y los ritmos de maduración, el ajuste emocional y social etc.

De esta forma, la atención a la diversidad es un nuevo concepto que va sustituyendo poco a poco al de Necesidades Educativas Especiales y supone una ampliación de éste porque tiene en cuenta las diversas formas en que el alumnado se enfrenta al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para abordar esta diferenciación de conocimientos, experiencias, actitudes, expectativas,..., el contexto educativo tiene que definir qué modelo de aprendizaje y metodológico va a aplicar (Álvarez, 1995).

Apuntaba Arnáiz (2003), que la utilización del término diversidad pretendía introducir un significado más amplio que el que ha venido significando el de Educación Especial referido exclusivamente al alumnado que presenta alguna discapacidad.

Pero si extrapolamos los conceptos de diversidad, y de desigualdad al campo educativo, podemos hablar de personas diversas o diferentes en cuanto a capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje, valores culturales y podremos hablar de desigualdades en situaciones que producen desventajas y carencias en relación con otros individuos o colectivos.

La acción educativa, desde una perspectiva democrática, se regirá por dos líneas estratégicas:

- Respetar/compartir las diferencias (valores culturales, intereses y motivaciones, capacidades, peculiaridades etc.)
- Compensar/superar las desigualdades (ritmos y procesos de desarrollo, desigualdades de origen sexista, desajustes importantes con relación a los objetivos socialmente convenidos, NEE etc.)

En general, como se puede apreciar, se siguen dos grandes modelos para atender de manera integradora la diversidad del alumnado. Sólo una adecuada combinación de estrategias diferenciadoras y de estrategias igualadoras puede aproximarnos al objetivo de desarrollar en todo el alumnado sus máximas potencialidades. Bajo este nuevo rótulo de atención a la diversidad, se incluiría al alumnado ligado a culturas diferentes, aspectos referidos al género, asociados a discapacidad o sobredotación, a factores intra e interpersonales etc. En consecuencia, la diversidad es entendida como el conjunto de características que hacen diferentes a las personas y a los colectivos en relación a factores físicos, culturales, personales, sociales etc.

Respecto al término, dificultades de aprendizaje, cabe indicar que, alrededor éste, se aglutinaron algunos problemas de aprendizaje, especialmente relacionados con la lectoescritura. Siguiendo la guía del DSM-IV, se diagnostican trastornos de aprendizaje cuando el rendimiento del individuo en lectura, cálculo, en expresión escrita... es substancialmente inferior al esperado por la edad, la escolarización y el nivel de inteligencia.

Para concluir con el epígrafe y como se ha podido apreciar a lo largo de su desarrollo, la evolución de los diferentes conceptos, nos ha llevado hacia un nuevo enfoque, el de la atención a la diversidad, que va más allá de la integración y supone la inclusión social de todos los individuos atendiendo a sus diferencias.

3. LA ESCUELA INCLUSIVA

Como manifiesta Casar (2007), son numerosas las voces que manifiestan la necesidad de pensar, estudiar, proponer, comprometerse y creer en nuevas formas de entender la educación de la diversidad del alumnado, de superar las contradicciones y dilemas que han evidenciado el proceso de integración en su desarrollo práctico, nuevas perspectivas que comparten como punto de partida la idea de que la diversidad es un factor inherente a la naturaleza humana, positivo, valioso, enriquecedor y fuente de progreso socio-educativo.

En este caminar de cara a unos mejores niveles de atención e integración del alumnado con Necesidades Educativas Especiales habría que mencionar de un modo especial, al menos por la fuerte pisada que dejaron en España, a Hegarty (1990, 1994, 1994b), Hegarty et. al (1981, 1988, 1989) y más recientemente a Ainscow (2001) y su desarrollo de las escuelas inclusivas. El impacto a nivel internacional de esta corriente a favor del movimiento de la inclusión, quedó reflejada en los documentos de los organismos internacionales como son la UNESCO y UNICEF.

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994, en palabras de Arnaiz (2003), fue la que de manera más decisiva y explícita ha contribuido a impulsar la educación inclusiva en todo el mundo. En esta misma línea se encuentra el Informe de la UNESCO, realizado por la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, presidido por Delors, donde se dispone que la educación debe llegar a todos/as.

En las declaraciones e informes anteriormente citados, se puede comprobar que las causas que han suscitado la aparición de la inclusión son; por una parte, el hecho de reconocer la educación como un derecho, y, por otra, considerar la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de los Centros.

La inclusión es un potente agente de cambio que no se limita a plantear la necesidad de que las escuelas estén preparadas para acoger y educar al alumnado con diferencias, consideradas teóricamente “educables”, sino que la escuela debe ser capaz de acoger y educar a todo el alumnado. En palabras de Jiménez (2009)

el sentido comunitario, la convivencia, el apoyo mutuo, el trabajo comunitario etc. son principios claves que se deben guiar a todos los miembros de la comunidad escolar.

El objetivo de la inclusión es conseguir un sistema de educación para todos/as fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación. Arnaiz (2003) manifiesta que lo fundamental del proceso de inclusión es la serie de principios que formula y los valores que defiende, con la finalidad de asegurar que el alumno con deficiencias sea visto como un miembro valorado y necesitado en la comunidad escolar en todos los aspectos:

- La aceptación de la comunidad
- La educación basada en los resultados
- La educación intercultural
- La teoría de las inteligencias múltiples
- El aprendizaje constructivista
- El currículo común y diverso
- Las enseñanzas prácticas adaptadas
- La mejor evaluación-valoración sobre la actuación del alumnado
- La agrupación multiedad y flexible
- El uso de la tecnología en el aula
- Enseñando responsabilidad y a establecer la paz
- Las amistades y los vínculos sociales
- La formación de grupos de colaboración entre adultos y estudiantes

El movimiento a favor de la inclusión implica un proceso continuo (Ainscow, 2001) que se procesa internamente en la persona y se transmite con sus actos y acciones, es una práctica que parte de las personas concretas y sus necesidades y construye con ellas. Es un proceso participativo donde al valorar la diversidad (Alegre y Pérez, 2003) se respetan las capacidades de cada aprendiz y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar diferentes habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los demás. La inclusión, por lo tanto, se centra en las capacidades de los aprendices.

De esta manera, como establece Alegre (2004), podemos hablar de tres modelos educativos que han intentado abordar la diversidad de dichos aprendices: un doble sistema educativo (2 sistemas paralelos donde se acentúa el déficit y la atención especial segregada), un sistema educativo integrado (perdura el doble sistema pero se insiste en la integración de las Necesidades Educativas Especiales) y de un único sistema educativo diversificado (inclusivo, que atiende a la diversidad y que pretende alcanzar una educación de calidad para los aprendices).

La gran diversidad en las características del alumnado, como hemos visto, lleva a los Centros y al profesorado a tomar decisiones organizativas y didácticas para satisfacer mejor sus necesidades. Una de esas decisiones tiene que ver con el cómo enseñarles de la forma más efectiva. Como manifiesta Cardona (2006), el aprendizaje es más sólido cuando se tienen en cuenta las características no sólo individuales sino también del grupo, las diferencias culturales, sociales, étnicas, de género, lingüísticas etc.

Aunque los principios básicos de aprendizaje, la motivación y la enseñanza pueden aplicarse a todos/as los/las aprendices por igual, el lenguaje que utilizan, el grupo social al que pertenecen o el nivel socioeconómico familiar influye en el aprendizaje. De este modo, cuando en la enseñanza estas diferencias son tenidas en cuenta, aceptadas y respetadas, la motivación aumenta y el aprendizaje se fortalece (American Psychological Association, 1995).

Así, la escuela para tratar de responder a las diferencias de grupo, emplea estrategias como son educación multicultural, compensatoria, temprana y bilingüe.

La educación multicultural, se conceptualiza como una alternativa para dar respuesta a la diversidad creciente en la sociedad y en las aulas. Su concepto inicial, centrado exclusivamente en la cultura, se ha expandido para incluir cuestiones relativas a la clase social, capacidad, género y orientación sexual (Sleeter, 1991). En este sentido, la educación multicultural viene a ser una educación diferencial y sus defensores pretenden incluso transformar el lenguaje que se emplea en los Centros educativos. Desde esta perspectiva, se rechaza la

idea de la integración racial y cultural, pues considera que la sociedad debe ir más allá, debe aprender a apreciar, valorar y respetar las diferencias (Banks, 1997; Casanova, 1987; Sleeter, 1995).

No obstante, existe un problema, la naturaleza de las relaciones entre las culturas minoritarias y la cultura dominante, que es la que ejerce el control. Esta dificultad se manifiesta en problemas y conflictos interpersonales, problemas conceptuales, falta de fluencia en el lenguaje dominante y conflictos en el estilo de enseñar y aprender. Algunos de los problemas pueden aminorarse a través de una educación multicultural mejor diseñada y aplicada, pero en todo caso habrá que profundizar en la historia, en las bases y en la naturaleza de los grupos de referencia, en la comprensión del contexto sociohistórico que ha contribuido a configurar su identidad.

Así, como manifiesta Soriano (2005), como resultado de las migraciones llega alumnado de otros grupos étnicos y culturales a las escuelas españolas, en esta situación el profesorado está manifestando gran interés por los temas relacionados con la cultura que acompaña a las nuevas familias inmigradas a nuestro entorno geográfico. Integrarlos/las, respetando y valorando las diferentes culturas y apoyando la construcción de la identidad individual y colectiva de los chicos y las chicas, es una de las acciones que debe efectuar la escuela.

Las personas que viven en sociedades multiculturales sufren procesos de aculturación; es decir, se producen cambios en los patrones de cultura originarios de cada una de ellas, experimentando modificaciones los valores, las actitudes y las conductas durante este proceso (Berry, 1997; Cabrera et al., 2000). Por tanto, es necesario conocer cómo las personas se sitúan con relación a su grupo de origen y a otro/s grupo/s y cómo van creciendo en identidad cultural.

La educación multicultural, como manifiesta Cardona (2006), así como la compensatoria, temprana y bilingüe, que veremos a continuación, son algunas de las estrategias que adapta la escuela para tratar de responder a las diferencias de grupo.

Esta educación, se conceptualiza como una alternativa para dar respuesta a la diversidad creciente en la sociedad y en las aulas.

En cuanto a educación compensatoria, en el Decreto 176/2003 de junio, se determinó un conjunto de medidas y actuaciones, de carácter compensador, dirigidas al alumnado que por diversas circunstancias personales o sociales se encuentra en situación de desventaja para el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

Aramburu (2012), propone cinco consideraciones a tener en cuenta para llevar a cabo una adecuada educación compensatoria en el aula:

- La educación compensatoria, consiste en aplicar el principio: “A cada alumno/a según sus necesidades, y de cada alumno/a según sus capacidades”. Partiendo de lo básico y del rescate de lo no aprendido, y de lo no enseñado.
- La educación compensatoria, significa un currículo transversalizado, adaptado, y vinculado también al territorio, a través de itinerarios formativos de yacimientos “verdes” y “de género”.
- La educación compensatoria, debe ser de excelencia, que cualifique para la formación académica, profesional, continua, y para la inserción laboral y social.
- La educación compensatoria, debe ser garantista, preparatoria del éxito personal y social de nuestro alumnado.
- La educación compensatoria, necesita reprogramar las metodologías, basándose entre otras, en la inteligencia emocional y en las competencias básicas inclusivas, situando al alumnado proveniente de la exclusión social en las “altas expectativas” como requisito de una educación en y para la igualdad.

Podemos considerar los programas de intervención temprana como el conjunto de aquellas medidas e intervenciones destinadas al niño/a y su familia, con el objetivo de satisfacer las necesidades especiales de niños/as que muestran algún grado de retraso en su desarrollo, o niños/as que corren el riesgo de llegar a esa situación. Este concepto, tiene en cuenta dos aspectos estrechamente relacionados: la edad del niño/a y la actividad en sí misma. Ésta puede comenzar en el momento del nacimiento o en los primeros años de vida; en cualquier caso, antes de la escolarización.

El objetivo de los programas de intervención temprana, consiste en estimular y fomentar el desarrollo senso-motor, emocional, social e intelectual del niño, para que participe activamente en la vida social de la forma más autónoma posible.

La educación bilingüe ha existido de varias formas y para una variedad de propósitos desde hace más de doscientos años (Kloss, 1977). Actualmente, su interés educativo vuelve a resurgir como consecuencia de los movimientos migratorios, pero también como forma reivindicativa del derecho a ser enseñado/a en la lengua materna y como forma de adquirir una educación más completa y plural.

4. MEDIDAS Y PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Según Cantero (2008), las medidas de atención a la diversidad se basarán con una serie de principios básicos:

- De atención a la diversidad y educación común
- Autonomía pedagógica y organizativa
- Gestión y organización flexible de los contenidos
- Individualización y personalización de la enseñanza
- Inclusión escolar y social
- Enfoque multidisciplinar e interdisciplinar

4.1. ACTUACIONES Y MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La Orden del 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los Centros docentes públicos de Andalucía, recoge una serie de medidas de atención a la diversidad de carácter general para toda la enseñanza obligatoria (educación primaria y

educación secundaria obligatoria). A su vez, recoge una serie de medidas específicas para poder aplicarlas en la educación secundaria obligatoria.

a) Medidas de atención a la diversidad de carácter general para educación primaria y educación secundaria obligatoria

- **Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico:** Tiene como objetivo el mejor aprovechamiento de las clases según el ritmo de aprendizaje de cada sujeto. La aplicación de esta medida no supondrá en ningún caso la discriminación y siempre se considerará con carácter temporal y abierto, pudiendo en todo momento modificar los grupos según la evolución de cada alumno.

- **Desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales:** Su finalidad es la de reforzar su enseñanza, con esta medida se mejorará la atención individualizada, ya que la ratio profesor-alumno será mucho menor.

- **Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo docente dentro del aula:** Tiene como objetivo reforzar los aprendizajes instrumentales básicos en aquellos alumnos que presenten desfase en su nivel de aprendizaje, en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas.

- **Modelo flexible de horario lectivo semanal:** Pretende dar respuesta a unas necesidades educativas concretas del alumno.

b) Medidas de atención a la diversidad específicas para la Educación Secundaria Obligatoria

- **Agrupación de diferentes materias en ámbitos:** Esta medida tiene como fin facilitar la transición entre la etapa de educación primaria y la de educación secundaria, por lo cual se aplicará en el primer o segundo curso de la educación secundaria obligatoria. La agrupación de las materias en ámbitos puede hacerse en distinto grado, desde el mantenimiento de distintas programaciones para las distintas áreas impartidas por un mismo profesor, a la integración parcial o total de las respectivas programaciones. Aún en este último caso, las decisiones sobre la evaluación y promoción del alumnado no podrán modificarse.

- **Programación de actividades para las horas de libre disposición:** Esta medida tiene como finalidad ofertar al alumnado el complemento educativo más adecuado a sus necesidades e intereses y se podrá aplicar en los cursos primero y segundo de educación secundaria obligatoria. La duración de estas actividades será flexible, de modo que un alumno pueda realizar más de una de ellas a lo largo del curso.

- **Oferta de asignaturas optativas:** Estas materias ofertadas deben tener carácter práctico o aplicado y podrán contemplar una duración diferente a la anual para acomodarse mejor a los intereses del alumnado.

- **Agrupaciones de materias opcionales de cuarto curso:** La agrupación de materias en diferentes opciones deberá estar relacionada con la continuidad de los estudios de bachillerato y ciclos formativos, dado el carácter orientador de estos estudios y facilitar la obtención de la titulación de acuerdo con los intereses y necesidades del alumnado del Centro.

4.2. PROGRAMAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Es necesario, para determinados alumnos, que en los Centros educativos se lleven a cabo una serie de programas con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Éstos son los siguientes:

4.2.1. Programas de refuerzo

Los programas de refuerzo van dirigidos a los alumnos y alumnas que cumplan alguna de estas características: alumnado con dificultad para el aprendizaje en áreas o materias instrumentales básicas, con aprendizajes anteriores no adquiridos o alumnado que no ha promocionado de curso

- **Programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas:** Estos programas tienen por objeto asegurar los aprendizajes básicos de Lengua castellana y Literatura, primera Lengua extranjera y Matemáticas en educación primaria y educación secundaria obligatoria. Estarán formados por actividades motivadoras, que respondan a los intereses del alumnado y que conecten con su entorno social y cultural, tales como actividades que favorezcan la expresión y comunicación oral y escrita (teatros, periódicos escolares...) así como el dominio de la competencia matemáticas (resolución de problemas cotidianos, operaciones que se utilizan habitualmente...).

Los programas de refuerzo de áreas instrumentales básicas van dirigidos al alumnado de educación primaria o de primero o segundo de educación secundaria obligatoria que se encuentren en alguna de esas situaciones: alumnado que no promociona de curso, alumnado que aun promocionando, no ha superado alguna de las áreas o materias instrumentales básicas, alumnado que accede al primer curso de educación secundaria obligatoria y necesitan refuerzo en las materias instrumentales básicas, según lo recogido en el informe que se realizará de cada alumno al finalizar la educación primaria y alumnado al que se

le detecte, en cualquier momento del curso, dificultades en las áreas o materias instrumentales de Lengua castellana y literatura, Matemáticas y primera Lengua Extranjera.

- **Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos:** Este tipo de programas van destinados a aquel alumnado que promocione sin haber superado todas las áreas o materias. Estos programas deberán incluir las actividades, las estrategias que se van a utilizar y los criterios de evaluación.

Se pueden dar dos situaciones:

- Refuerzo de áreas o materias que tengan continuidad en el curso siguiente, donde el responsable del programa será el tutor o tutora o los maestros especialistas en la educación primaria o el profesor de la materia correspondiente en educación secundaria obligatoria.
- Refuerzo de materias que no tienen continuidad en el curso siguiente. En tal caso, el programa de refuerzo para la recuperación de aprendizajes no adquiridos se le asignará a un profesor o profesora del departamento correspondiente.

- **Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocione de curso:** Estos planes van destinados para el alumnado que no promocione de curso y establece que aquel alumnado que no promociones deberá seguir un plan específico personalizado, orientado a la superación de las dificultades en el curso anterior.

Estos planes podrán incluir la incorporación del alumnado a un programa de refuerzo de área o materias instrumentales básicas, así como un conjunto de

actividades programadas para realizar un seguimiento personalizado del alumno y el horario previsto para ello.

4.2.2. Programas de Adaptación Curricular

Se entiende como adaptación curricular la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada alumno o alumna.

Rodríguez (1992) define la adaptación curricular como la estrategia que se ha de seguir cuando un alumno necesita una modificación con la ayuda pedagógica que se ofrece a un grupo, debido a sus intereses, a sus motivaciones o a sus capacidades.

La realización de una adaptación curricular debe tener en cuenta los siguientes principios:

- *Principio de normalización:* En toda adaptación curricular se debe tomar como referente último el currículo ordinario.
- *Principio ecológico:* Es necesario que la adaptación curricular se elabore teniendo en cuenta siempre el contexto más inmediato del alumno (el Centro escolar, su entorno familiar, el grupo de alumnos...).
- *Principio de significatividad:* A la hora de realizar una adaptación curricular se intentará hacer modificando el mínimo de elementos del currículo ordinario, es decir, se irá de lo poco significativo a lo muy significativo. Se comenzaría por modificar los elementos de acceso, para continuar, si fuera necesario, adaptando los elementos básicos del currículum: evaluación, metodología, etc.
- *Principio de realidad:* Si queremos que una adaptación curricular sirva para algo, tenemos que partir de planteamientos realistas,

sabiendo exactamente de qué recursos disponemos, que competencias tiene el alumno y a dónde queremos llegar.

- *Principio de participación e implicación:* La aplicación de la adaptación curricular será responsabilidad directa del tutor y del resto del equipo docente que trabaja con el alumno. La toma de decisiones, el procedimiento a seguir, el seguimiento y evaluación se debe realizar de forma consensuada y los acuerdos tomados quedarán reflejados en el documento de adaptación correspondiente.

Los programas de adaptación curricular están dirigidos al alumnado de educación primaria o de educación secundaria obligatoria que se encuentren en alguna de estas situaciones: alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo, alumnado con dificultades graves de aprendizaje, alumnado con necesidades de compensación educativa y alumnado con altas capacidades intelectuales.

Los programas de adaptación curricular podrán ser de tres tipos:

1. Adaptaciones curriculares no significativas
2. Adaptaciones curriculares significativas
3. Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades

La línea que decide si una adaptación curricular es significativa o no, está en qué elementos del currículo se van a modificar, Si se modifica cualquier elemento que permita al alumno conseguir los objetivos establecidos en el currículum con carácter general, la adaptación será no significativa. Pero si por el contrario, se modifican o eliminan los objetivos de las áreas del currículum y por consiguiente, los criterios de evaluación, la adaptación se considerará significativa.

a) Adaptaciones curriculares no significativas

El MEC especifica que se realiza este tipo de adaptación cuando el desfase curricular que presenta el alumno respecto a su grupo de edad es poco importante. Este desfase puede estar ocasionado por dificultades graves de aprendizaje o de acceso al currículum asociadas a discapacidad o trastornos graves de conducta, por encontrarse en situación social desfavorecida o por haberse incorporado tardíamente al sistema educativo. En las adaptaciones curriculares no significativas se podrán modificar la metodología y los contenidos, pero nunca los objetivos ni los criterios de evaluación que rigen el currículum de su grupo de referencia.

Las adaptaciones curriculares serán propuestas y elaboradas por el equipo docente, bajo la coordinación del profesor o profesora tutor y con el asesoramiento del equipo o departamento de orientación. En dichas adaptaciones constarán las áreas o materias en las que se va a aplicar, la metodología, la organización de los contenidos, los criterios de evaluación y la organización de tiempos y espacios.

Las adaptaciones curriculares no significativas pueden ser individuales o grupales. Esta última se llevará a cabo cuando exista un grupo de alumnos que tengan un nivel de competencia curricular relativamente homogéneo. En ningún caso, estas adaptaciones curriculares grupales podrán suponer agrupamientos discriminatorios, asimismo, el Consejo Escolar garantizará la correcta aplicación de esta medida.

b) Adaptaciones curriculares significativas

El MEC, entiende por adaptación curricular significativa aquella que consiste en la eliminación de contenidos esenciales o nucleares y/u objetivos generales que se consideran básicos en las diferentes áreas curriculares y la consiguiente modificación de los respectivos criterios de evaluación, estas adaptaciones curriculares irán dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales, a fin de facilitar la accesibilidad de los mismos al currículum.

Para la realización de una adaptación de este tipo será necesaria una evaluación psicopedagógica previa, realizada por el equipo o departamento de orientación, con la colaboración del profesorado que imparte docencia al alumno. De dicha evaluación se emitirá un informe de evaluación psicopedagógica.

El responsable de la elaboración de las adaptaciones curriculares significativas será el profesorado especialista en educación especial, con la colaboración del profesorado del área o materia encargado de impartirla y contará con el asesoramiento de los equipos o departamento de orientación, mientras que su aplicación será responsabilidad del profesor o profesora del área o materia correspondiente, con la colaboración del profesorado de educación especial y el asesoramiento del equipo o departamento de orientación.

El alumnado con adaptación curricular significativa podrá prolongar un año más de lo establecido con carácter general su escolarización en educación secundaria obligatoria, siempre que ello favorezca la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Estas adaptaciones curriculares tendrán una duración de al menos un ciclo educativo de la etapa. Una vez concluido el ciclo, se adoptarán las decisiones de promoción y la conveniencia de la realización o no de una nueva adaptación. Esta decisión será tomada por el tutor, el profesorado implicado y el Equipo o Departamento de Orientación, oída previamente a la familia. De todo ello, quedará constancia, mediante un informe, en el expediente académico del alumno.

c) Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales

Este tipo de adaptación tiene como objetivo promover el desarrollo pleno y equilibrado de los objetivos generales de las etapas educativas, contemplando medidas extraordinarias orientadas a ampliar y enriquecer los contenidos del currículo ordinario y medidas excepcionales de flexibilización del periodo de escolarización. Para la realización de esta adaptación curricular, el Equipo o Departamento de Orientación deberá realizar previamente una evaluación

psicopedagógica, al igual que la adaptación curricular anterior, de dicha evaluación se emitirá un informe.

En la adaptación curricular para el alumnado con altas capacidades intelectuales, se establecerá una propuesta curricular por área o materias, en la que se recoja la ampliación y enriquecimiento de los contenidos y las actividades específicas de profundización. Su elaboración y aplicación será responsabilidad del profesorado del área o materia correspondiente, con el asesoramiento del Equipo o Departamento de Orientación.

Las medidas que se enumeran a continuación son las existentes en Andalucía para la flexibilización en la escolarización del alumnado con altas capacidades intelectuales:

- a) Anticipación de un año de la escolarización en el primer curso de la educación primaria.
- b) Reducción de un año de permanencia en la educación primaria
- c) Reducción de un año de permanencia en la educación secundaria obligatoria

4.2.3. Programas de diversificación curricular

Estos programas están diseñados para la educación secundaria obligatoria, en ellos, los Centros docentes organizarán programas de diversificación curricular para el alumnado, que tras la oportuna evaluación, precise de una organización de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general y de una metodología específica, para alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

- **Perfil del alumno que puede cursar el programa de diversificación curricular:** Podrán participar en este programa el alumnado de tercero o cuarto de la educación secundaria obligatoria.

Un alumno o alumna de tercero podrá cursar el programa de diversificación curricular cuando concurren las siguientes circunstancias:

a. Haber realizado el segundo curso de la educación secundaria obligatoria, no estar en condiciones de promocionar a tercero y haber repetido alguna vez en esta etapa educativa o haber realizado por primera vez el tercer curso y no estar en condiciones de promocionar a cuarto.

b. Existir posibilidades de que, con la incorporación al programa, el alumnado pueda desarrollar las capacidades necesarias para acceder al cuarto curso o, en su caso, realizar el mismo programa de diversificación curricular, con posibilidades de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

c. Haber sido objeto de otras medidas de atención a la diversidad en etapas educativas o cursos anteriores, incluida, en su caso, la adaptación curricular significativa, sin que las mismas hayan dado resultado.

Un alumno o alumna de cuarto podrá cursar el programa de diversificación curricular cuando concurren las siguientes circunstancias:

a. Haber realizado el tercer curso, promocionar a cuarto con materias pendientes y presentar dificultades evidentes para alcanzar el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

b. Haber cursado cuarto curso, presentar dificultades evidentes para alcanzar la titulación siguiendo el currículo con la estructura general de la etapa, y existir posibilidades de que con la incorporación al programa pueda alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

- **Duración de los programas de diversificación curricular:** Para el alumnado que se incorpora al programa una vez cursado cuarto curso de educación secundaria obligatoria, la duración será de un año. Para el alumnado que se incorpora al programa una vez cursado segundo o tercero, los Centros decidirán la duración del mismo en función de su edad, de sus circunstancias académicas y de su evolución durante el primer año del programa, previo informe del departamento de orientación y una vez oído al alumno y a su familia.

El alumnado que finalice el programa y no esté en condiciones de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y cumpla los requisitos de edad podrá permanecer un año más en el programa.

- **Procedimiento para la incorporación al programa de diversificación curricular:** Cuando el Equipo Educativo, coordinado por el tutor, considere que el progreso del alumno/a no es el adecuado, se valorará la conveniencia de proponer a este alumno/a para su incorporación a un programa de diversificación curricular. Una vez propuesto al alumno/a, el Departamento de Orientación del Centro elaborará un informe teniendo en cuenta la opinión del alumno/a y de su familia, Tras la valoración de este informe, la persona que ejerza la jefatura de estudios del Centro, con el visto bueno del director o directora, adoptará la decisión que proceda.

- **Estructura del programa de diversificación curricular:** El currículo del programa de diversificación curricular debe incluir para cada curso académico, los siguientes elementos:

1. **Ámbito lingüístico y social:** Incluye los aspectos básicos del currículo correspondiente a las materias de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Lengua Castellana y Literatura.

2. **Ámbito científico-tecnológico:** Incluye los aspectos básicos del currículo correspondiente a las materias de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Tecnología.

3. Tres materias obligatorias u opcionales, de entre aquellas que no hayan sido incluidas en los ámbitos anteriores. Estas materias se cursaran en el grupo ordinario. De entre estas materias, se debe incluir la primera Lengua Extranjera. Asimismo, cuando el alumno/a esté cursando tercero, deberá cursar la materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

4. Tutorías con su grupo clase, aplicadas por el profesor tutor, y de forma específica por el orientador o la orientadora del Centro.

5. Los Centros podrán incluir materias optativas de las que componen la oferta de tercero o cuarto curso de la etapa.

• **Distribución del horario semanal de los programas de diversificación curricular:** El horario lectivo semanal del alumnado que sigue estos programas será de treinta horas, la distribución de estas horas entre los distintos elementos que forman el programa debe regirse por los siguientes criterios:

1. Los ámbitos lingüístico y social y científico-tecnológico tendrán quince horas semanales a repartir entre los dos ámbitos de forma equilibrada. En aquellos Centros que incorporen el ámbito práctico, éste dispondrá de un máximo de tres horas semanales.

2. Las tres materias obligatorias u opcionales tendrán entre siete y diez horas semanales, en función a las horas asignadas a las materias que elija el alumnado.

3. La tutoría tendrá hasta tres horas semanales, de las que una corresponderá a la tutoría con el grupo de referencia y el resto a la tutoría específica con el orientador u orientadora del Centro.

4. Las materias optativas tendrán un máximo de cinco horas.

- **Agrupamientos del alumnado que cursa el programa de diversificación curricular:** El alumnado que cursa este programa se integrará en su grupo ordinario para cursar: Tres materias obligatorias u opcionales, las materias optativas y la tutoría de su grupo de referencia.

Si por el contrario, el alumnado que cursa este programa permanece en un grupo de diversificación curricular, entonces cursara: El ámbito lingüístico y social, el ámbito científico-tecnológico, la tutoría específica con el orientador u orientadora. Este grupo no podrá superar, con carácter general el número de quince alumnos/as.

- **Elaboración del programa de diversificación curricular:** El programa, en sus aspectos generales, será redactado por el Departamento de Orientación que, asimismo, coordinará las tareas de elaboración de la programación de los ámbitos, en cuya concreción deberán participar los departamentos de las materias que los integran. El programa de diversificación curricular deberá incluir: La estructura del programa de diversificación curricular para cada curso, criterios y procedimientos seguidos para el acceso y selección del alumnado. La programación de los ámbitos lingüístico y social y científico-tecnológico, y en su caso, el ámbito práctico, especificando la metodología a seguir, los contenidos a trabajar y los criterios de evaluación, planificación de las actividades formativas propias de la tutoría específica y criterios y procedimientos para la promoción y titulación del alumnado del programa.

- **Evaluación y promoción del alumnado que curse programas de diversificación curricular:** La evaluación del alumnado que curse estos programas tendrá como referente fundamental las competencias básicas y los objetivos de la educación secundaria obligatoria, así como los criterios de evaluación específicos del programa.

La evaluación la llevará a cabo el equipo docente que imparta el programa y los resultados de la evaluación final quedarán reflejados en las Actas de Evaluación de los grupos ordinarios el curso al que pertenezca cada alumno/a.

En el caso del alumnado que se ha incorporado al programa en el tercer curso, el equipo docente que le imparte clase decidirá si promociona a cuarto en régimen ordinario o si continúa un año más en el programa de diversificación curricular. Podrán acceder a cuarto curso aquellos alumnos y alumnas que, habiendo superado los ámbitos lingüístico y social y científico-tecnológico, tengan evaluación negativa, como máximo, en dos materias y, en su caso, en el ámbito práctico, siempre que a juicio del equipo docente, haya alcanzado los objetivos correspondientes al tercer curso.

- **Materias o ámbitos no superados:** El alumnado no tendrá que recuperar las materias no superadas de cursos previos a su incorporación al programa. El alumnado que se ha incorporado al programa de diversificación curricular desde tercer curso y no promocione a cuarto en régimen ordinario, continuará un año más en el programa. Asimismo, los ámbitos y materias que tengan continuidad en el año siguiente y que no hayan sido superadas, se recuperarán superándolos en el segundo año del programa. Si las materias no superadas no tienen continuidad en el curso siguiente, el alumnado deberá seguir un programa de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos.

- **Titulación del alumnado que sigue programas de diversificación curricular:** El alumnado que se ha incorporado a un programa de diversificación curricular desde cuarto curso o que está en el segundo año de realización del mismo obtendrá el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria si supera todos los ámbitos y materias que integran el programa. También podrán obtener el título aquellos que, habiendo superado el ámbito lingüístico y social y científico-tecnológico tengan evaluación negativa en el ámbito práctico si lo hay y en una o dos materias y, excepcionalmente en tres, siempre que a juicio del

equipo docente hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa. Aquellos alumnos que no hayan alcanzado los objetivos generales de la etapa, recibirán un certificado de escolaridad en el que consten los años y materias cursados.

4.3. OTRAS MEDIDAS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD

4.3.1. Programas de cualificación profesional inicial

Los programas de cualificación profesional inicial están regulados por el Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía (artículo 22) y por la Orden del 24 de Julio de 2008 por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial.

Estos programas de cualificación profesional inicial nacen con el fin de favorecer la inserción social, educativa y laboral de los jóvenes mayores de 16 años, que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Podrán incorporarse a un programa de cualificación profesional inicial aquellos alumnos que se encuentren en alguna de estas situaciones:

a) Jóvenes menores de 21 años que cumplan al menos 16 en el año natural de comienzo del programa y no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

b) Jóvenes menores de 22 años que cumplan al menos 16 en el año natural de comienzo del programa y estén diagnosticados como de necesidades educativas especiales, debidos a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial y no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

c) Excepcionalmente y con el acuerdo del alumno/a y sus padres o tutores legales, podrán incorporarse jóvenes de 15 años de edad cumplidos en el año natural de iniciación del programa que, habiendo realizado el segundo curso de educación secundaria obligatoria, estén en condiciones de promocionar a tercer curso y hayan repetido ya una vez en esta etapa.

En cualquier caso, la incorporación a estos programas requerirá la evaluación académica del equipo docente, la evaluación psicopedagógica del orientador u orientadora del Centro y el compromiso del alumno o alumna.

La oferta de programas de cualificación profesional inicial podrá adoptar modalidades diferentes, con el fin de satisfacer las necesidades personales, sociales y educativas del alumnado. Entre estas modalidades se deberá incluir una oferta específica para jóvenes con necesidades educativas especiales que, teniendo un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo, no puedan integrarse en una modalidad ordinaria.

Estos programas incluirán tres tipos de módulos:

a) Módulos específicos que desarrollarán las competencias del perfil profesional y que, en su caso, contemplarán una fase de prácticas en los Centros de trabajo, respetando las exigencias derivadas del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y Formación Profesional.

b) Módulos formativos de carácter general que posibiliten el desarrollo de las competencias básicas y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral.

c) Módulos que conduzcan a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, que tendrán carácter voluntario para el alumnado, excepto para aquellos que son incluidos en este programa a la edad de 15 años.

Los programas de cualificación profesional inicial tendrán una duración mínima de 1.800 horas distribuidas en dos cursos académicos, En relación a la ratio, se establece que estos programas tendrán, como máximo, veinte alumnos/as por grupo. En caso de que se encuentre matriculado alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, hasta un máximo de tres por programa, el número máximo de alumnos/as será de doce.

Cuando un alumno haya superado todos los módulos que integran un programa de cualificación profesional inicial, será propuesto para el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

4.3.2. Programa de acompañamiento escolar

Los Centros docentes públicos podrán desarrollar actividades de refuerzo y apoyo en horario de tarde dirigidas al alumnado que presente retraso escolar. Esta actividad será tutelada o impartida voluntariamente por el profesorado del Centro, con objeto de trabajar de forma específica las carencias detectadas en el alumnado.

El programa de acompañamiento escolar está regulado en la comunidad autónoma de Andalucía por las Instrucciones de 15 de Septiembre de 2011, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, sobre el desarrollo del programa de acompañamiento escolar destinado al alumnado escolarizado en segundo o tercer ciclo de la etapa de educación primaria o en el primer, segundo o tercer curso de la etapa de educación secundaria obligatoria.

Éste programa está orientado a:

- a. Facilitar al alumnado todas aquellas medidas que mejoren sus competencias básicas relacionadas con la comunicación lingüística y el razonamiento matemático.

- b. Optimizar la inclusión educativa y social del alumnado.

c. Mejorar la convivencia y el clima general del Centro docente estableciendo vínculos positivos de relación entre los miembros de la comunidad educativa implicados en el desarrollo del programa.

d. Facilitar en el alumnado la adquisición de hábitos de planificación y organización del trabajo escolar.

e. Contribuir a que el alumnado mejore el autoconcepto académico y la autoestima.

f. Mejorar el proceso de tránsito entre la etapa de educación primaria y educación secundaria obligatoria.

El programa de acompañamiento escolar está orientado al alumnado que requieran, entre otras medidas, apoyo y refuerzo en las áreas instrumentales básicas para el máximo desarrollo de sus competencias. El programa será priorizado para los Centros docentes que escolaricen a alumnado que presente una situación personal, social o económica que dificulte un proceso escolar normalizado. Igualmente, podrá ser destinatario de este programa el alumnado que deba permanecer en su domicilio por presentar necesidades específicas de apoyo educativo relacionadas con la salud.

El programa se desarrollará en horario de tarde y estará organizado en dos sesiones, cuatro horas semanales sin perjuicio del horario de exclusiva acordado por el Centro docente. El número de alumnos por grupo nunca será menor de 5 ni mayor de 10.

Para conseguir los objetivos propuestos, las sesiones de acompañamiento escolar abordarán los siguientes bloques de contenidos:

a. Competencias y aprendizajes instrumentales básicos: comprensión lectora, expresión oral y escrita y cálculo y resolución de problemas, entre otros.

b. Estrategias, técnicas y hábitos de estudio: planificación y organización del trabajo escolar, técnicas de trabajo intelectual, mejora de la lectura, motivación, constancia y esfuerzo personal.

c. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida diaria.

d. Coeducación, normas para la convivencia, mediación y resolución pacífica de conflictos.

f. Actividades motivadoras, funcionales y que faciliten el proceso de transferencia de los aprendizajes escolares como las visitas a espacios de la comunidad: comercios, cines, hogares y talleres de la zona.

Un alumno/a podrá ser dado de baja en el programa si presenta una renuncia expresa de su familia o tutores legales, si presenta faltas de asistencia reiteradas e injustificadas y si alcanza los objetivos del programa. Igualmente, podrá incorporarse al programa en cualquier momento del curso escolar, el alumnado que necesite apoyo o refuerzo en las áreas instrumentales o cualquier otra medida de carácter compensador relacionada con el programa, siempre y cuando las características del mismo así lo permitan.

5. FACTORES QUE DETERMINAN LA CALIDAD DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS EDUCATIVOS

Este apartado está elaborado con el fin de establecer cuáles son los elementos que se deben tener en cuenta para ofrecer una atención a la diversidad de calidad. De esta forma, se establece la relación directa con el cuestionario que se ha utilizado en este trabajo y se asienta la relación entre la evaluación, la calidad y la atención a la diversidad.

Cuando hablamos de integración escolar, como afirma Muñoz Cadavid (2000:33) “es necesario realizar un análisis acerca de todas aquellas variables

que en el contexto educativo pueden facilitar o dificultar dicha integración”. Realizaremos reflexiones acerca de la evaluación de diferentes aspectos que nos van a permitir valorar la capacidad de los Centros educativos a la hora de asumir la atención a la diversidad.

La evaluación, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, supone, como afirman Giné y Parcerisa (2000), una opción en sí misma “facilitadora” de la atención a la diversidad, siendo de vital importancia si se realiza en un contexto general de renovada preocupación por los procesos de evaluación de los sistemas educativos en todas sus dimensiones (González, 1995).

A modo de conclusión, para optimizar el sistema educativo hemos de mejorar primeramente los Centros y en ello ha de poseer una importancia esencial la evaluación para analizar su calidad y promover la mejora.

Realizamos a continuación un análisis sobre los diferentes aspectos de los centros educativos, íntimamente relacionados con una adecuada respuesta a la atención a la diversidad, entre ellos, el tipo de Centro educativo (ordinario, especial o escolarización combinada); el tipo de currículo que se quiera implementar a partir de la evaluación inicial del alumnado, ya sea de su competencia curricular, de la identificación del nivel que se ajusta a sus necesidades, de la identificación del tipo de adaptación curricular o medidas de refuerzo educativo que va a necesitar, o de la obtención de información de sus capacidades básicas); las infraestructuras y, el tipo de Necesidades de Educativas Especiales de carácter general (que afectan al currículo y que afectan al entorno). Todos ellos son condicionantes importantes para tener ciertas garantías de éxito en una atención a la diversidad que se considere de calidad.

5.1. EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO

El Centro educativo es una organización al servicio de un proyecto común, fruto de la elaboración, aceptación y compromiso de sus miembros.

El Centro escolar, como afirma González González (2003:27), considerado como organización, “constituye un contexto clave para el desarrollo del currículo, el aprendizaje del alumnado y la actividad docente que realiza el profesorado”. Éste está configurado por múltiples dimensiones y elementos que en su conjunto generan las condiciones organizativas en las que se van a desarrollar los procesos curriculares y de enseñanza influyentes en la actividad docente del profesorado y en el aprendizaje del alumnado.

Aunque frecuentemente hablamos de los Centros escolares en términos genéricos, los de Educación Primaria no son, organizativamente hablando, similares a los de Educación Secundaria, sino que cada uno de ellos posee unas características y peculiaridades organizativas y culturales propias; lo que, sin duda, afecta, entre otras cosas, al modo de relacionarse y trabajar el profesorado.

En los Centros de Educación Primaria, desde el punto de vista estructural, el profesorado está organizado en equipos, con el fin de asegurar la coordinación del currículo y de la enseñanza que recibe el alumnado que tiene a su cargo. En cambio, en los de Educación Secundaria, la unidad básica de coordinación docente viene representada por los departamentos, en los que básicamente se coordinará el currículo y la enseñanza de un área curricular o asignatura.

La optimización del proceso educativo de atención a la diversidad del alumnado con Necesidades Educativas Especiales está muy vinculada a la normalización y al desarrollo de Centros escolares de calidad, abiertos y permeables a las necesidades de todo el alumnado. Por ello, uno de los aspectos en los que la reforma ha hecho mayor hincapié ha sido en la necesidad de dar autonomía a los Centros escolares, reconociéndolos como la unidad y pieza clave del sistema educativo, en los que se ha de dar respuesta diferenciada a las distintas necesidades del alumnado (tal y como podíamos apreciar durante la evolución de la Educación Especial) de acuerdo con la diferente legislación que ha ido surgiendo en torno al tema hasta llegar a la conclusión de que los Centros preferentes de escolarización sean los ordinarios.

5.2. EL CURRÍCULO

El currículo, por su parte, ha de ser flexible, amplio y equilibrado. A partir de la LOE encontramos una nueva definición: “conjunto de objetivos, competencias técnicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley”; presenta un carácter abierto y flexible con el fin de permitir su adecuación a la realidad del contexto socioeconómico y cultural de cada Centro escolar, respetar el pluralismo cultural y responder, asimismo, a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado implicando activamente al profesorado en su desarrollo y concreción.

De acuerdo con García Pastor (1993), podemos diferenciar varios tipos de currículos:

- Un currículo básico que tiene interés por lo que se entiende que es fundamental en educación: leer, escribir, adquirir soltura en el cálculo y hallar idénticas formas de evaluación; éste es el tipo de trabajo que se sigue en el aula de Educación Especial (aún en un aula de integración).
- Un currículo único, porque es un currículo cerrado a cualquier tipo de adaptación, mediante el cual se enseña y se evalúa a todo el alumnado de la misma manera; se sigue imponiendo todavía en las aulas ordinarias lo cual presenta implicaciones negativas para todo el alumnado, como la segregación, la generación y la potenciación del fracaso escolar; es decir, un índice de fracaso en el alumnado que tenía un alto rendimiento.
- Y un currículo común, que presenta unos conocimientos generales para todo el alumnado pero que está abierto a cualquier tipo de adaptación; con un currículo flexibilizado estaríamos atacando directamente al fracaso escolar.

La respuesta del alumnado hay que buscarla en el currículo común ya que daría cabida a todo el alumnado modificando todo a través de las adaptaciones

curriculares sin adaptarse al alumnado norma o patrón. No es fácil desarrollarlo porque las dificultades del alumnado son muy diferentes.

Pero sí que podemos preguntarnos quién es nuestro alumnado y cómo nos llega, evaluándolo inicialmente; podemos diferenciar qué alumnado sigue al profesorado y elaborar alternativas para que este alumnado aumente.

La evaluación inicial exigirá una evaluación de competencias curriculares a través de las propias actividades de aprendizaje y evaluación, diseñadas con carácter general para el ciclo, para obtener información referida a las capacidades básicas del alumnado y del entorno (Ainscow, 1995; Jorba i Sanmartí, 1994).

5.3. EL CONTEXTO

El contexto es una fuente de demandas y una oferta de posibilidades en el que está inmerso el alumnado, la familia y el Centro. Está determinado por una serie de características: geográficas, sociales, económicas, y culturales.

El proceso educativo no puede ni debe ser necesariamente el mismo en todos los Centros, sino que tendrá que responder al contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentre ubicado, a las características de su alumnado y a la nueva concepción educativa que el profesorado y las familias mantengan. Por ello, es muy importante fomentar el intercambio con el entorno y la adaptación al medio social en el que se encuentra inserto el Centro educativo.

Es imprescindible un estudio pormenorizado del contexto sociocultural del Centro para conocer las características que definen a los miembros de su comunidad (profesorado, familia y alumnado) y conocer los medios con los que se puede contar para efectuar el proyecto. Obviamente, es la fuente más cambiante debido a la movilidad del profesorado y, sobre todo, del alumnado.

El contexto es el escenario donde se desarrolla la acción educativa y está muy influenciado por el tipo de familia, el alumnado, el profesorado y los medios de que se dispone; por ello, conviene indagar las coordenadas que

identifican el entorno familiar del alumnado, el perfil tanto del profesorado como del alumnado, así como los medios materiales de que se dispone.

Es un elemento clave en la calidad de la atención a la diversidad en Centros no universitarios, como manifiestan Muñoz et. al (2007), en su estudio.

5.4. LAS INFRAESTRUCTURAS

La infraestructura, es la condición de partida con la que cuenta el Centro docente para desarrollar su actividad. Son condiciones de entrada que posibilitan y garantizan su funcionamiento.

Coherentemente con los principios de normalización de servicios e integración escolar, se deberá disponer tanto de los medios de orden personal como material que va a necesitar el alumnado para desarrollar su propuesta curricular individualizada; son de gran importancia siempre que exista una adecuada planificación y coordinación entre las diferentes instancias implicadas. Los recursos son variados, pero lo importante no es la cantidad, sino las funciones que se les asignan y su modelo de intervención.

Recursos materiales

Entre los recursos materiales con los que debe contar un Centro educativo con alumnado con Necesidades Educativas Especiales estarían:

- Materiales e instrumentos que puedan mediar, facilitándolo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los objetivos contemplados en la propuesta curricular de un/a alumno/a o grupo.
- Hay que tener siempre presente el principio de normalización, por el cual no deben precisar recursos específicos salvo cuando sean imprescindibles, beneficiándose hasta donde sea posible de los recursos ordinarios puestos a disposición de todo el alumnado en general.

- Recursos que deben ponerse a disposición del alumnado según sus Necesidades Educativas Especiales para una atención a la diversidad de calidad.

Así, también es preciso tener en cuenta la calidad de las instalaciones implicadas en las actividades del Centro.

Recursos humanos

Tenemos que considerar asimismo, los recursos humanos implicados en la atención a la diversidad y las funciones que se les encomiendan a cada uno de ellos. Se parte del criterio de un trabajo colaborador por parte de todas las personas involucradas (las familias, el profesorado, el personal especialista, el alumnado...) como elemento esencial para conseguir una atención de calidad.

En función del alumnado, se necesitarán los siguientes apoyos:

- Para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales por deficiencias auditivas, será necesaria la atención de un/a profesional logopeda o especialista en audición y lenguaje que debe ser animador/a y coordinador/a de todas las actividades relacionadas con la integración y la educación del alumnado sordo en el Centro.
- Para el alumnado con deficiencias mentales, el profesorado especialista de Educación Especial como coordinador y dinamizador de la integración de este alumnado debe hacer llegar estas transformaciones al profesorado tutor.
- Para el alumnado con deficiencias visuales, el profesorado especialista en Educación Especial y el equipo interdisciplinar de apoyo a la integración de las deficiencias visuales.
- Para el alumnado con deficiencias motrices, es necesaria cierta formación básica a todo el profesorado del Centro. La persona

coordinadora de esta formación, de forma que todo el Centro asuma la responsabilidad de la integración será especialmente del profesorado de apoyo de Educación Especial. Además es necesario otro personal a mayores: logopeda, fisioterapeuta y auxiliar técnico educativo que atienda los desplazamientos dentro y fuera del Centro así como el cuidado del aseo.

Las respectivas funciones de cada tipo de profesor/a y los objetivos que se desarrollarán deben ser consecuencia del estudio previo de la situación de cada alumno/a y sus necesidades, todas ellas de forma coordinada junto al profesorado tutor encargado.

- Profesorado en general

Es importante, por parte del profesorado, considerar que el proceso de aprendizaje del alumnado con Necesidades Educativas Especiales no es diferente al del resto del alumnado, aunque precisen una serie de ayudas diferentes.

Es preciso incidir en la formación inicial y en la capacitación en servicios desde un enfoque interactivo de las Dificultades de Aprendizaje más ligado a los planteamientos educativos y curriculares ordinarios. A medida que la integración se vaya generalizando, todo el profesorado debería tener unos conocimientos básicos sobre las Necesidades Educativas Especiales y sobre la forma de organizar el currículo y la enseñanza para responder a sus necesidades.

Esta medida no implica restar importancia a la formación del personal especialista, en el que también es preciso introducir cambios para superar el enfoque clínico en el que se han formado. Además, un estilo de enseñanza flexible que parta de las necesidades, conocimientos e intereses del alumnado, que utilice diversidad de estrategias, que fomente la autonomía del alumnado y el trabajo cooperativo, que utilice la evaluación crítica en lugar de normativa... facilita la respuesta educativa a las necesidades individuales.

La adecuada atención a la diversidad del alumnado requiere un trabajo colaborativo entre todos los agentes involucrados en el proceso educativo: entre

el profesorado y el personal especialista, entre el profesorado y las familias y entre el propio alumnado, buscando soluciones entre ellos/as y realizando contribuciones desde perspectivas diferentes y complementarias para atender adecuadamente las necesidades de todo el alumnado.

Es también fundamental, el trabajo colaborador con las familias, que han de participar en las actividades de la escuela, en la evaluación y en la planificación del currículo más adecuado para el alumnado, en el apoyo de determinados aprendizajes en el hogar y en el control de sus progresos.

- Profesorado tutor

Establecemos a continuación, de manera resumida, las funciones que tendrá el profesorado tutor además de sus tareas docentes específicas según la legislación:

- La participación en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación, bajo la coordinación de la jefatura de estudios.
- Proporcionar, a principios de curso, al alumnado y a las familias, información documental o, en su defecto, indicarles donde pueden consultar todo lo referente al calendario escolar, horarios, horas de tutoría, actividades extraescolares y complementarias previstas, programas escolares y criterios de evaluación del grupo.
- El conocimiento de las características personales del alumnado a través del análisis de su expediente personal y de otros instrumentos válidos para conseguir este conocimiento, así como aspectos de su situación familiar y escolar que repercutan en el rendimiento académico de cada alumno/a.
- El desarrollo de un seguimiento global de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado para detectar dificultades y necesidades

especiales, con objeto de buscar las respuestas educativas y solicitar los oportunos asesoramientos y apoyos.

- Coordinar las adaptaciones curriculares necesarias para el alumnado de su grupo.
- Orientar al alumnado, de una manera directa e inmediata, en su proceso formativo.
- La información al resto de profesorado de grupo de las características del alumnado; especialmente, en aquellos casos que presenten problemas específicos.
- Coordinar el ajuste de las diferentes metodologías y principios de evaluación programados para el grupo.
- La organización y la presidencia de las sesiones de evaluación, de ser el caso.
- La coordinación del proceso de evaluación del alumnado de su grupo y la adopción de la decisión que proceda referente a la promoción del alumnado de ciclo, después de la audiencia con su familia.
- Atender, junto con el resto del profesorado, al alumnado mientras permanece en el Centro en los períodos de ocio.
- Colaborar con el equipo de orientación educativa y profesional del sector en los términos que establezca éste y la jefatura de estudios.
- La colaboración con el resto de profesorado tutor en el marco del Proyecto Educativo de Centro (en adelante PEC) y del Proyecto Curricular de Centro (PCC)

- La orientación de las demandas e inquietudes del alumnado y mediar ante el resto del profesorado, alumnado y equipo directivo en los problemas que se presenten.
- La información al alumnado del grupo, a sus familias y al profesorado de todo aquello que les afecte en relación con las actividades docentes y el rendimiento académico, con especial atención a los aspectos y las medidas que tiendan a facilitar la competencia lingüística del alumnado en las diferentes lenguas oficiales.
- Facilitar la cooperación educativa entre el profesorado y las familias del alumnado.
- Ejercer, de acuerdo con el proyecto curricular, la coordinación entre el resto de profesorado de grupo.
- Cubrir los documentos oficiales relativos a su grupo
- Controlar la falta de asistencia o puntualidad del alumnado y tener informadas a sus familias.
- Fomentar la colaboración de las familias en las actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos/as.
- Aquellas otras que le pudiesen encomendar para el mejor desarrollo de la acción tutorial.

Entre las funciones de este profesional, destacamos la de “colaboración con los demás tutores en el marco del PEC y del PCC”.

El profesorado tutor, para ofrecer esta orientación y asesoramiento, puede contar con el apoyo especializado de otros profesionales (equipo psicopedagógico).

- Profesorado de apoyo (Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje)

Entendemos el profesorado de apoyo (tanto el maestro/a de pedagogía terapéutica (PT) como el de Audición y Lenguajes como un recurso más del Centro para prevenir, atender, asesorar... en la atención a la diversidad del Centro y del aula.

En relación con las diferentes modalidades de escolarización, se pueden establecer diferentes modalidades de apoyo que efectuará el profesorado de Educación Especial. Siguiendo a Hegarty et. al (1988) podemos distinguir:

- Apoyo previo a la explicación del tema en el grupo-clase: se realizará fuera del aula ordinaria y servirá para que el alumnado aborde los temas con más seguridad. El profesorado de apoyo podrá alertar al profesorado de área sobre las dificultades que va a encontrar el alumnado. Este tipo de refuerzo es especialmente útil para el alumnado sordo o con dificultades moderadas de aprendizaje.
- Apoyo dentro del aula: en esta modalidad, el profesorado tutor o de área pueden repartirse las tareas dentro del aula e intercambiar roles, de forma que conozcan mejor las tareas del otro y que el alumnado en general perciba al profesorado de apoyo más integrado en la clase. Este tipo de apoyo es muy adecuado en los tiempos dedicados a la realización por parte del alumnado de tareas prácticas o ejercicios colectivos. En estas situaciones deben potenciarse también los grupos cooperativos que posibiliten la interacción social del alumnado con Necesidades Educativas Especiales con el resto de la clase.
- Apoyo posterior a la explicación del tema dentro del grupo-clase: el profesorado de apoyo junto con el profesorado tutor pueden valorar en qué ocasiones es necesario; puede ser útil en el caso del alumnado con dificultades de aprendizaje leves o moderadas o para el alumnado con deficiencia visual o motora; no es aconsejable para el alumnado con déficit auditivo.

- Apoyo previo y posterior a la explicación del tema: esta modalidad es adecuada para el alumnado que cursa el currículo con modificaciones significativas, como puede ser el alumnado sordo o con dificultades severas de aprendizaje; en general, esta modalidad de apoyo se prestará fuera del aula ordinaria.
- Apoyo máximo: esta modalidad es adecuada para el alumnado que presenta Necesidades Educativas Especiales graves y permanentes que esté escolarizado en aulas o Centros específicos de educación Especial.

Desde una cultura de atención a la diversidad el concepto de colaboración aparece como un presupuesto que va unido a planteamientos integradores y comprensivos. Será la colaboración la que ayude al profesorado a responder positivamente a la diversidad del alumnado (Ainscow, 1995).

Las relaciones que ha de establecer serán internas y externas al Centro con diferentes profesionales que se tratarán a continuación.

Así, establecerá relaciones internas: con el resto del profesorado del Centro, entre el profesorado de apoyo, con el fisioterapeuta, con el auxiliar técnico educativo, con las familias.

- Departamento de Orientación y los Equipos de Orientación Específicos

Desde principios del siglo XIX, la orientación escolar ha sido una actividad que ha ido creciendo paulatinamente en importancia en el contexto de la actividad educativa escolar. La progresiva expansión de la enseñanza y la mayor complejidad de las sociedades modernas han hecho que la escuela se haya enfrentado con más dificultades en el logro de sus objetivos tradicionales, al tiempo que las demandas sociales respecto a ella se han ido incrementando. En consecuencia se están dando importantes cambios conceptuales sobre la educación y la orientación, que desde planteamientos de carácter asistencial y clínico han evolucionado a otros de carácter más pedagógico que dejan de centrarse en el déficit, para poner el acento sobre la respuesta educativa.

En relación a la orientación educativa del alumnado con Necesidades Educativas Especiales hay que resaltar que no tiene porqué ser diferente, en esencia, a la que precisa el resto del alumnado, aunque tenga que ser especialmente intensa en ciertos momentos de su escolaridad, como puede ser el momento de su escolarización o el tránsito al mundo laboral. Destacamos tres ámbitos de intervención en la orientación de este alumnado:

- Orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Orientación para el proceso de inserción social y laboral
- Orientación personal

5.5. METAS Y OBJETIVOS

Cualquier organización se caracteriza, como afirma González González (2003:32) “por estar orientada a los fines, propósito o metas cuyo logro les confiere sentido”. En el caso de las organizaciones escolares, las metas frecuentemente se formulan en términos vagos y ambiguos. La ambigüedad contribuye a que sus miembros estén de acuerdo con ellas; son consensos aparentes que posiblemente no se produjesen si se entrase en dinámicas de concreción, clarificación y discusión conjunta.

Las metas y objetivos que el Centro tenga respecto a la atención a la diversidad, deben ser el marco de referencia de las decisiones y actividades que debe considerar a la hora de establecer todo marco de actuación, de acuerdo con el estudio realizado por Muñoz Cantero et. al (2007). Sería positivo, a la hora de definirlos, tener en cuenta factores como los recursos humanos, la estructura organizativa, la tipología de Centro en relación con su contexto, las infraestructuras, la viabilidad de los objetivos propuestos...

La planificación es una herramienta que el Centro puede diseñar para incrementar su eficacia en la consecución de los objetivos; en el caso de que se utilice, hay que tener en cuenta cómo se emplea para alcanzar las metas y mejorar la calidad de la atención a la diversidad. Puede ser definida como una

actividad deliberada consistente en desarrollar un conjunto de posibles acciones adecuadamente articuladas para alcanzar un conjunto de metas.

Algo en lo que, al llegar a cierto nivel de abstracción, han coincidido numerosos autores es en considerar la planificación como proceso (Alexander, 1992); por lo que, presentará carácter cíclico prácticamente en todo momento. Esta manera de entender el proceso de planificación ha tenido proyección en la educación escolar (Hopkins y MacGilchrist, 1998). Más aún, ha sido frecuente señalar la particular relevancia que ha adquirido en este ámbito el propio proceso sobre sus productos (en particular, los planes) atribuyéndosele no pocos beneficios interrelacionados, entre los que cabe destacar el desarrollo de capacidad de mejora en el Centro escolar (Davies y Ellison, 1999).

CAPITULO III

MARCO LEGISLATIVO

1. EVOLUCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.

A raíz de la Revolución Francesa, surgen los sistemas educativos nacionales en Europa, en España, concretamente, la Constitución de 1812 es la primera que incorporó la idea de la educación como una “obligación” en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado, sentando así las bases para el establecimiento del sistema educativo español.

Esta es la única Constitución en la historia de España que ha dedicado un título en exclusiva, en concreto el IX, “*a la instrucción pública*”, el cual, a pesar de respetar la estructura educativa existente en ese momento, en la que sólo se recogen la enseñanza primaria y universitaria, incluye importantes ideas renovadoras en el campo educativo, entre ellas cabe señalar la defensa de la universalidad de la educación primaria para toda la población sin excepciones y la uniformidad de los planes de enseñanzas para todo el Estado. Igualmente, se señala que las competencias en educación recaen sobre las Cortes y no sobre el Gobierno.

Una vez promulgada la Constitución, se procedió a la elaboración de una ley general de instrucción pública que ampliara y desarrollara los principios constitucionales. En este sentido Don Manuel José Quintana elaboró en 1814 un informe con gran trascendencia para el futuro de la educación en España: “*el Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*” o también llamado Informe Quintana, dicho informe es una exposición de principios básicos en el que se defiende que la educación debe ser igual, universal, uniforme, pública y libre; es decir, que constituye la mejor formulación del ideario liberal en lo que respecta a la educación.

Pocos meses después se produce el primer alzamiento militar y el gobierno surgido del golpe de Estado declaró nula la Constitución y los decretos de las Cortes, volviendo, de esta manera, al Antiguo Régimen.

El trienio de 1820-23, tras el pronunciamiento militar de Rafael de Riego se regula una nueva estructura educativa con la aprobación del “*Reglamento General de la Instrucción Pública*” de 1821, este Reglamento supone la

redacción en forma de ley del Informe Quintana y produjo las siguientes novedades:

- Estableció por primera vez carácter legal a una estructura del sistema educativo dividiéndolo en primera, segunda y tercera enseñanza.
- Sanciona la división de la instrucción en pública y privada.
- Determina la gratuidad de la enseñanza pública.

En 1823 llega la reacción absolutista y se restablece el poder absoluto de Fernando VII, se deroga el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 sustituyéndose por:

- Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino (1824), del Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras del Reino (1825),
- Reglamento general de las escuelas de latinidad y colegios de humanidades (1826).

Estas reformas, denominadas “*Plan de Calomarde*”, significaron un claro intento de hacer de la instrucción pública un instrumento del absolutismo. Las novedades más importantes de esta época serían:

- El establecimiento de la uniformidad de los estudios de todas las universidades.
- Una exhaustiva reglamentación, la centralización de las universidades y
- La articulación jerárquica del gobierno, la inspección y la dirección de las escuelas.

En 1833 comienza la regencia de M^a Cristina y con ella vuelven al poder los liberales por lo que siguiendo fielmente a sus ideas se aprueba en 1836 se aprueba el Plan General de Instrucción Pública” o “*Plan del duque de Rivas*”, que reguló los tres grados de enseñanza:

- La instrucción primaria, que comprende la primaria elemental y la superior.
- La instrucción secundaria, dividida en elemental y superior,
- La instrucción superior, a las que corresponden las facultades, las escuelas especiales y los estudios de erudición, respectivamente.

En 1843, con la mayoría de edad de Isabel II, se abre un nuevo período en la historia de España que dura hasta 1854, es en esta época cuando se aprueba la Constitución de 1845. En el terreno educativo se aprueba ese mismo año el Plan General de Estudios o “*Plan Pidal*”, en el que se renuncia a una educación universal y gratuita en todos los grados y se establecen las bases para la primera definición del sistema educativo contemporáneo, que se realiza con la promulgación de la Ley Moyano en 1857.

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, o “*Ley Moyano*” fue fruto del consenso entre progresistas y moderados, y significó la consolidación definitiva del sistema educativo liberal y el comienzo de la estabilidad del desarrollo de la instrucción pública, sobre todo en el nivel legislativo y de administración, durante más de un siglo. Esta ley supuso una marcada concepción centralista de la educación debido al carácter ecléctico y moderado en la solución de las cuestiones más problemáticas, como eran la intervención de la Iglesia en la enseñanza o el peso de los contenidos científicos en la segunda enseñanza; la promoción legal y la consolidación de una enseñanza privada, básicamente católica, a nivel primario y secundario; y, por último, la incorporación definitiva de los estudios técnicos y profesionales a la enseñanza postsecundaria.

En 1968 se proclaman dos normas fundamentales que siguieron vigentes durante la Primera República de 1873:

- El Decreto de 21 de octubre, que defendía el necesario equilibrio entre la educación pública y privada, la necesidad de unos estudios distintos en duración para personas con desiguales capacidades y la libertad de cátedra.

- El Decreto de 25 de octubre, organizaba la segunda enseñanza, entendiéndola como un complemento o ampliación de la Educación Primaria, que debía formar ciudadanos ilustrados dotándoles de una amplia instrucción, y regulaba las facultades de Filosofía y Letras, Ciencias, Farmacia, Derecho y Teología.

Aunque no se produjeron grandes innovaciones en este período en materia de política educativa, muchas de las reformas introducidas en el tema de la libertad de enseñanza se han incorporado al sistema educativo español definitivamente.

En 1876 se aprueba una nueva constitución que restaura la monarquía constitucional y que, aún siendo conservadora, supo conjugar principios de carácter más progresista con conservadores, pero la vocación conciliadora de esta ley no se transmitió a la política escolar, lo cual, junto con el sistema de partidos alternos, hizo de la educación un espacio de lucha política por la libertad de enseñanza, describiendo la legislación educativa como un movimiento de péndulo en función de quién ocupase el gobierno.

A finales del siglo XIX, la crisis interna y la independencia de las últimas colonias en Asia y América hicieron que se acuñase la famosa frase de *“salvar a España por la escuela”*, fruto de este sentimiento será el período de cambio producido a principios del siglo XX, en el que, se reforman las escuelas normales, la enseñanza secundaria y los planes de estudio de las enseñanzas universitarias. Estas reformas también afectan a la reglamentación de los exámenes, a la regulación de la enseñanza de la religión, a la titulación del profesorado, a la reordenación del Bachillerato y a la autonomía universitaria.

Durante la Segunda República, se aprueba una nueva Constitución que proclamaba la escuela única, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza. También, establece que los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial serán funcionarios y que se legislará con el fin de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se hallen condicionados más que por la aptitud y la vocación.

Se aprueban en estos años normas que permiten que en las escuelas primarias se enseñe en lengua materna, aunque sea diferente del castellano; se suprime la obligatoriedad de la enseñanza religiosa; se reforma la formación inicial de los docentes; y se regula la inspección de la primera y segunda enseñanza.

Durante los primeros años de la Dictadura de Franco, se mantiene la estructura del sistema educativo anterior convirtiéndose en un vehículo transmisor de su ideología proliferando los decretos y órdenes ministeriales con la idea de que *“la educación debe ser católica y patriótica”*. Así las cosas podemos caracterizar este sistema educativo en tres características que suponen una ruptura con los avances conseguidos durante el periodo anterior:

- Educación de acuerdo con la moral y el dogma católico y derecho de la Iglesia a la inspección de la enseñanza en todos los Centros docentes.
- Politización de la educación por medio de una orientación doctrinaria de todas las materias.
- Subsidiariedad del Estado en materia de educación, dejando todo el peso en la Iglesia.

También es de destacar la separación por sexo, debida a la prohibición de la escolarización mixta y el incremento del elitismo y la discriminación en la enseñanza, manifestados principalmente en la existencia de un sistema educativo de «doble vía»:

- El Bachillerato para las elites.
- Otra vía para las clases más desfavorecidas.

En la década de los 50 se observa una cierta apertura en el mundo de la enseñanza y aunque persisten la confesionalidad y el predominio de la Iglesia, remiten un el patriotismo y la preponderancia del adoctrinamiento político sobre lo técnico-pedagógico. Tres leyes básicas destacan en esta época:

- Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media que significa un nuevo enfoque de la educación, menos dogmático y más atento a la calidad

intelectual de la enseñanza; además de suponer el primer paso hacia la generalización de la escolaridad hasta los 14 años.

- Ley de Construcciones Escolares, donde se establece un sistema de convenio entre Estado y ayuntamientos y diputaciones para la construcción de escuelas.
- Ley sobre Enseñanzas Técnicas: contribuye también, de alguna manera, a la «normalización» del sistema, al incorporar a la Universidad las escuelas de ingenieros y arquitectos y abrirlas a un mayor número de alumnos.

Pasados unos años, en 1970 se promulga la **Ley general de Educación (LGE)**, con ella se pretendió superar las contradicciones internas en las que había caído el sistema por sucesivas reformas sectoriales, insuficientes para responder al acelerado cambio social y económico de la España de aquellos momentos. El espíritu de esta norma estaba basado en la tradición educativa liberal, diseñando un sistema educativo unitario ya que suprime la doble vía en los primeros niveles y flexible, creándose numerosas posibilidades de paso de una rama a otra en los niveles superiores. Además estructura el sistema en cuatro niveles, Educación Preescolar, Educación General Básica, Enseñanza Media y Enseñanza Universitaria.

Las características más relevantes del sistema educativo establecido por esta ley son:

1. Generalización de la educación de los 6 a los 14 años para toda la población integrándolos en un sistema único, no discriminatorio y de escolarización plena.
2. Preocupación por la calidad de la enseñanza para todos.
3. Fin del principio de subsidiariedad del Estado reconociendo la del Estado en la planificación de la enseñanza y en la provisión de puestos escolares.
4. Aumento de la presencia de la enseñanza privada en los niveles no universitarios.

5. Un sistema educativo poco selectivo en comparación con otros países.
6. Preocupación por establecer relaciones entre el sistema educativo y el mundo del trabajo
7. Configuración de un sistema educativo centralizado que trajo consigo una uniformidad en la enseñanza.

En noviembre de 1975 muere Franco y le sucede en la Jefatura del Estado el Rey D. Juan Carlos I nombrando a D. Adolfo Suárez González Presidente del Gobierno, esta nueva situación política supuso el desmantelamiento de las instituciones franquistas con la promulgación de la Ley de Reforma Política, que fue el vehículo legal necesario para llevar a España a un sistema político democrático culminando, no sin muchas dificultades, con la promulgación de la Constitución de 1978, actualmente vigente, que en el artículo 27 marca los principios generales de toda la legislación actual en materia educativa, introduciendo, profundas diferencias de enfoque y ciertas modificaciones parciales.

2. EL SISTEMA EDUCATIVO TRAS LA CONSTITUCIÓN DE 1978.

La Constitución Española aprobada en 1978, recoge en su Título I los derechos y deberes fundamentales entre los que se reconoce el derecho a la educación como uno de los derechos esenciales que los poderes públicos deben garantizar a todos los ciudadanos. El artículo 27 desarrolla los principios básicos relacionados con este derecho fundamental, reconociendo el derecho a la educación como un derecho fundamental de los ciudadanos:

1. Todos tienen el derecho a la educación y se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de Centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de Centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de los Centros en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los Centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

De la regulación constitucional podemos destacar las siguientes aportaciones, muchas de ellas sumamente esperadas:

- En el apartado 1 se reconoce el derecho a la educación de todos los ciudadanos sin discriminar por nacionalidad, raza, religión, clase social, ideología política o cualquier otro motivo de discriminación, además también reconoce la libertad de enseñanza.
- En el apartado 2, se establece como finalidad principal de la educación el pleno desarrollo de la personalidad y el respeto a los principios democráticos y al resto de los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución regulados por los

artículos 14 al 29. Este apartado conlleva a una educación orientada a unos principios éticos y sociales, técnicos y formativos de respeto a todos los ciudadanos acordes con lo expuesto en el apartado anterior.

- En el apartado 3, se establece la obligatoriedad del estado de tener una intervención activa para garantizar el derecho a de los padres en que sus hijos reciban una formación religiosa y moral acorde con sus convicciones, la interpretación de este apartado ha sido en los últimos tiempos cuestión de debate, entre los partidarios de una educación pública con una asignatura religiosa obligatoria y de una educación totalmente laica.
- En el apartado 4, se establece la obligatoriedad de una educación básica pública, aunque no especifica hasta que edad, ni su contenido, esta ambigüedad es un acierto del legislador, debido a que así se evita restringir la evolución y adaptación de la educación a los tiempos.
- En el apartado 5, establece la obligatoriedad del estado a establecer una programación educativa general básica teniendo en cuenta todos los sectores que intervienen en la sociedad y a dotar de Centros docentes suficientes para poder impartirla. Siguiendo la línea del apartado anterior no establece ni cual debe ser la programación básica ni cómo deben financiarse y crearse dichos Centros educativos.
- El apartado 6, complementando al anterior supone el reconocimiento constitucional de los Centros docentes privados, con la única condición del respeto a los principios constitucionales básicos entre ellos el respeto al programa educativo al que hace referencia el apartado anterior.
- El Apartado 7, representa un reconocimiento y una obligación del control de los Centros en los términos establecidos por la ley, no solo de los profesores, sino también de los padres y alumnos,

es decir, reconoce el derecho a la creación de asociaciones y representantes de padres, de alumnos, etc... pero siempre observando las estipulaciones impuestas por las leyes.

- El apartado 8, establece la obligatoriedad de inspección y homologación de los poderes públicos de la actividad de los Centros educativos.
- El apartado 9, establece la obligatoriedad de los poderes públicos de asistir y ayudar a los Centros educativos que cumplan con lo estipulado en las leyes.
- El apartado 10, es el reconocimiento de la libertad de cátedra de las universidades, aunque respetando como condición indispensable lo que establezca la legislación educativa.

Además del artículo anteriormente expuesto la Constitución hace referencia a otros derechos básicos en educación como la libertad de enseñanza en su artículo 20, la libertad ideológica y religiosa en su artículo 16 y el derecho a la cultura en el 44.

Esta declaración de principios establecida por la Constitución ha provocado una producción legislativa muy variada, afectando en ocasiones con mayor o menor fortuna a la calidad del sistema educativo español.

La primera norma legislativa a destacar en esta materia es la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980, que supuso el primer intento normativo de ajustar los principios de la actividad educativa, la organización de los Centros docentes y los derechos y deberes de los alumnos a los principios que marcaba la recién aprobada Constitución. Sin embargo, esta ley fue derogada pocos años más tarde.

Posteriormente y durante el gobierno del Partido Socialista (1982-1996) se aprobaron varias normas legislativas de las que destacamos cuatro leyes orgánicas básicas:

- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.

- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros docentes (LOPEG).

En el año 2002 se aprobó la Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE) que modificaba la LOGSE, la LODE y la LOPEG y proponía una serie de medidas con el principal objetivo de lograr una educación de calidad para todos. Pero la LOCE no fue llevada a efecto, siendo reemplazada por la LOE, que junto con muchas disposiciones a nivel estatal, autonómicas analizaremos más adelante.

3. LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO ESTATAL ACTUAL.

En los años finales del siglo XX, el desafío de los países occidentales consistió en conseguir que la educación pública fuera ampliamente generalizada y fuese ofrecida en unas condiciones de alta calidad, con la exigencia además de que tal beneficio alcanzase a todos los ciudadanos. En noviembre de 1990 se reunían en París los Ministros de Educación de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, con objeto de abordar cómo podía hacerse efectiva una educación y una formación de calidad para todos.

Catorce años más tarde, en septiembre de 2004, los más de sesenta ministros reunidos en Ginebra, con ocasión de la 47ª Conferencia Internacional de Educación convocada por la UNESCO, demostraban la misma inquietud, poniendo así de manifiesto la vigencia del desafío planteado en la década anterior. Si en 1990 eran los responsables de los países más desarrollados quienes llamaban la atención acerca de la necesidad de combinar calidad con equidad en la oferta educativa, en 2004 eran un número mucho más amplio de Estados de características y niveles de desarrollo muy diverso quienes

planteaban esta cuestión. Por tanto es a partir de este momento cuando se plantea el objetivo de lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales.

Hoy en día, la sociedad española tiene la indudable convicción de que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también de que ese beneficio debe llegar a todos los jóvenes, sin exclusiones y considera que la calidad y la equidad son dos principios indisociables. Además algunas evaluaciones internacionales recientes han puesto claramente de manifiesto que es posible combinar calidad y equidad y que no deben considerarse objetivos contrapuestos.

Por ese motivo y con el propósito de estimular un debate social sobre la educación, previamente a promover cualquier iniciativa legislativa, el Ministerio de Educación y Ciencia publicó en septiembre de 2004 el documento que lleva por título “*Una educación de calidad para todos y entre todos*”, en el que se presentaban un conjunto de análisis y diagnósticos sobre la situación educativa y se sometían a debate una serie de propuestas de solución.

Tanto las Comunidades Autónomas como las organizaciones representadas en los Consejos Escolares del Estado y Autonómicos fueron invitadas formalmente a expresar su opinión y manifestar su postura ante tales propuestas. Además, otras muchas personas, asociaciones y grupos hicieron llegar al Ministerio de Educación y Ciencia sus reflexiones y sus propias propuestas, que fueron difundidas por diversos medios, respondiendo así a la voluntad de transparencia que debe presidir cualquier debate público. El desarrollo de este proceso de debate, ha permitió contrastar posiciones y puntos de vista, acerca de los problemas existentes en el sistema educativo español y buscar el máximo grado de consenso en torno a sus posibles soluciones.

3.1. LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE).

Fruto de todo el trabajo descrito anteriormente, y con este espíritu de consenso se promulgó la Ley orgánica 2/2006 de educación (LOE) del 3 de

mayo, siendo la actual ley orgánica estatal que regula las enseñanzas educativas en España en los diferentes tramos de edades. Los principios fundamentales que presiden esta Ley son tres y vienen establecidos en su título preliminar:

- El primer principio representa la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo, que tiene un doble objetivo:
 - Por un lado reducir las elevadas tasas de abandono prematuro de la formación obligatoria.
 - Por otro lado, conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades, garantizando una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los Centros en los que están escolarizados.

- El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo propuesto por el principio anterior, no dejando solo la responsabilidad del éxito escolar al alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los Centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, cómo responsable último de la calidad del sistema educativo; para ello:
 - Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los Centros docentes.
 - Los Centros y el profesorado deberán esforzarse por construir un entorno de aprendizaje rico, motivador y exigente.

- Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo.
 - La sociedad, en general, habrá de apoyar al sistema educativo y crear un entorno favorable para la formación personal a lo largo de toda la vida.
- El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años para lograr una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI, y que podemos resumir en:
- En primer lugar, mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos.
 - En segundo lugar, facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.
 - En tercer lugar, está el objetivo de abrir estos sistemas al mundo exterior, lo que exige reforzar los lazos con la vida laboral, con la investigación y con la sociedad en general, desarrollar el espíritu emprendedor, mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros, aumentar la movilidad y los intercambios y reforzar la cooperación europea.

El título Preliminar, comienza con un capítulo dedicado a los principios y los fines de la educación, que constituyen la base en torno a la que debe organizarse el conjunto del sistema educativo.

En el Artículo 1, perteneciente a este Título Preliminar, destacamos el principio fundamental de la calidad de la educación para todo el alumnado, en condiciones de equidad y con garantía de igualdad de oportunidades que antes hemos mencionado y la participación de toda la comunidad educativa y del esfuerzo compartido que debe realizar el alumnado, las familias, el profesorado, los Centros, las Administraciones, las instituciones y la sociedad en su conjunto y que constituye el complemento necesario.

En este título preliminar, también ocupa un lugar relevante la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, que constituyen la base de la vida en común.

El artículo 2 de este título, habla de los fines de la educación destacado el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas.

El apartado segundo de este artículo 2, obliga a los poderes públicos a favorecer la calidad de la enseñanza y, la cualificación y formación del profesorado, el fomento del trabajo en equipo, la dotación de recursos para la educación, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación. Asimismo, se propone el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. Igualmente se insiste en la importancia de la preparación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable.

En el Título II, se regula “la equidad en la educación”, dentro de éste, su Capítulo III va dedicado a la “Escolarización en Centros públicos y privados concertados”, en este capítulo, el artículo 87 se dedica a la “admisión de los alumnos”, que dice:

Artículo 87. Equilibrio en la admisión de alumnos.

1. Con el fin de asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, las Administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Para ello, establecerán la proporción de alumnos de estas características que deban ser escolarizados en cada uno de los Centros públicos y privados concertados y garantizarán los recursos personales y económicos necesarios a los Centros para ofrecer dicho apoyo.

2. Para facilitar la escolarización y garantizar el derecho a la educación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo las Administraciones educativas podrán reservar hasta el final del período de preinscripción y matrícula una parte de las plazas de los Centros públicos y privados concertados. Asimismo, podrán autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos por aula en los Centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía.

3. Las Administraciones educativas adoptarán las medidas de escolarización previstas en los apartados anteriores atendiendo a las condiciones socioeconómicas y demográficas del área respectiva, así como a las de índole personal o familiar del alumnado que supongan una necesidad específica de apoyo educativo.

4. Los Centros públicos y privados concertados están obligados a mantener escolarizados a todos sus alumnos, hasta el final de la enseñanza obligatoria, salvo cambio de Centro producido por voluntad familiar o por aplicación de alguno de los supuestos previstos en la normativa sobre derechos y deberes de los alumnos.

De la redacción de este artículo podemos extraer las siguientes conclusiones con la finalidad de evitar la exclusión social de los alumnos con necesidades específicas de educación:

- La obligación de las Administraciones Públicas de garantizar la escolarización tanto en Centros públicos como en privados-concertados de estos alumnos, estableciendo unas proporciones adecuadas entre este tipo de alumnos y el resto del alumnado y destinando los recursos necesarios para llevar a cabo esta labor.
- Obligación de las Administraciones públicas de reservar el número suficiente de plazas para garantizar la escolarización de este tipo especial de alumnos pudiendo autorizar si es necesario hasta un aumento del 10 % el número máximo de alumnos por aula de una misma área de escolarización para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía.
- La adopción de las medidas anteriores se llevará a cabo teniendo en cuenta las condiciones socioeconómicas y demográficas de la zona de escolarización, así como a las de índole personal o familiar del alumnado necesitado de apoyo educativo específico.
- Por último, mantiene la obligación de los Centros públicos y privados-concertados de mantener escolarizados a todos sus alumnos, hasta el final de la enseñanza obligatoria, salvo cambio de Centro producido por voluntad familiar o por aplicación de alguno de los supuestos previstos en la normativa sobre derechos y deberes de los alumnos.

El Título IV es el encargado de regular los “Centros docentes”, dicho título en su Capítulo I establece los “Principios generales” que deben regir los mismos. De este capítulo destacamos el Artículo 109.

Dentro del Artículo 109, denominado “Programación de la red de Centros” podemos encontrar aspectos importantes y regulados como que:

1. En la programación de la oferta de plazas, las Administraciones educativas armonizarán las exigencias derivadas de la obligación que tienen los

poderes públicos de garantizar el derecho de todos a la educación y los derechos individuales de alumnos, padres y tutores.

2. Las Administraciones educativas programarán la oferta educativa de las enseñanzas que en esta Ley se declaran gratuitas teniendo en cuenta la oferta existente de Centros públicos y privados concertados y, como garantía de la calidad de la enseñanza, una adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo. Asimismo, las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas públicas suficientes especialmente en las zonas de nueva población.

3. Las Administraciones educativas deberán tener en cuenta las consignaciones presupuestarias existentes y el principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos.

En un primer vistazo, podemos comprobar que este artículo sigue el espíritu de nuestra Constitución al garantizar por parte de las Administraciones públicas, cuando se realiza la programación de la oferta de plazas, el derecho de todos a la educación y el respeto a los derechos individuales de los alumnos y libertades públicas.

El Capítulo II de este título, versa sobre los “Centros públicos” y en su Artículo 112 trata sobre los “medios materiales y humanos” que deben disponer los Centros públicos, estableciendo las siguientes obligaciones:

- La obligación de las Administraciones educativas de dotar a los Centros públicos de los medios materiales y humanos necesarios para ofrecer una educación de calidad garantizando la igualdad de oportunidades en la educación.
- La obligación de los Centros de disponer de la de la infraestructura informática necesaria para garantizar la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos.
- La obligación de las Administraciones educativas de proporcionar servicios educativos externos y de facilitar la relación de los Centros

públicos con su entorno y con la utilización por parte del mismo Centro de los recursos que estén a su alcance.

- La obligación de dotar de los recursos necesarios a los Centros que escolaricen al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en proporción mayor a la establecida con carácter general o para la zona en la que se ubiquen.
- La obligación de las Administraciones Públicas de proporcionar el apoyo necesario para una educación de calidad a los Centros que no puedan disponer de maestros de educación primaria suficientes.
- Por último, las Administraciones Públicas Educativas deben potenciar las actividades y servicios complementarios para ampliar la oferta educativa y así atender las nuevas demandas sociales, además de disponer de los medios adecuados, para aquellos Centros que atiendan a una elevada población de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo.

El Título V de esta Ley, trata sobre la “participación, autonomía y gobierno de los Centros”, dentro de su Capítulo II denominado “autonomía de los Centros”, se encuentra el Artículo 122 dedicado a los “recursos”:

Artículo 122. Recursos.

1. Los Centros estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para ofrecer una enseñanza de calidad y garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

2. Las Administraciones educativas podrán asignar mayores dotaciones de recursos a determinados Centros públicos o privados concertados en razón de los proyectos que así lo requieran o en atención a las condiciones de especial necesidad de la población que escolarizan.

3. Los Centros docentes públicos podrán obtener recursos complementarios, previa aprobación del Consejo Escolar, en los términos que establezcan las Administraciones educativas, dentro de los límites que la normativa vigente establece. Estos recursos no podrán provenir de las actividades llevadas a cabo por las asociaciones de padres y de alumnos en

cumplimiento de sus fines y deberán ser aplicados a sus gastos, de acuerdo con lo que las Administraciones educativas establezcan.

Tal y como establece el artículo indicado, aunque todos los Centros deben estar dotados de los recursos necesarios para poder realizar su función educadora según los criterios establecidos por esta ley, la cantidad de recursos asignados puede variar de un Centro a otro en virtud de los proyectos que así lo requieran o en atención a las condiciones de especial necesidad de la población que escolarizan. Además los Centros públicos podrán obtener, siempre previa aprobación del consejo escolar y según establezcan las Administraciones Públicas Educativas, recursos complementarios, pero dentro de los límites que establece esta Ley.

Además a esta posibilidad de obtener recursos complementarios, la Ley le pone el límite de que no pueden originarse por las actividades que las asociaciones de padres y alumnos hagan con objeto de sus fines debiendo aplicarlos a sus gastos según establezcan las Administraciones Públicas.

Un Apartado de mucho peso de esta Ley en torno al tema que estamos tratando, la calidad del sistema educativo, es el Título VI que está dedicado a la “evaluación del sistema educativo”.

Dentro de este título, el Artículo 140 dedicado a la finalidad de la evaluación establece:

1. La evaluación del sistema educativo tendrá como finalidad:
 - Contribuir a mejorar la calidad y la equidad de la educación.
 - Orientar las políticas educativas.
 - Aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo.
 - Ofrecer información sobre el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora establecidos por las Administraciones educativas.
 - Proporcionar información sobre el grado de consecución de los objetivos educativos españoles y europeos, así como del

cumplimiento de los compromisos educativos contraídos en relación con la demanda de la sociedad española y las metas fijadas en el contexto de la Unión Europea.

2. La finalidad establecida en el apartado anterior no podrá amparar que los resultados de las evaluaciones del sistema educativo, independientemente del ámbito territorial estatal o autonómico en el que se apliquen, puedan ser utilizados para valoraciones individuales de los alumnos o para establecer clasificaciones de los Centros.

Tal y como indica este artículo, la evaluación del sistema educativo persigue los siguientes objetivos básicos:

- Mejora de la calidad y la equidad del propio sistema educativo.
- Orientar las políticas educativas para lograr esa mejora de la calidad y equidad del sistema educativo.
- Incremento de la transparencia y eficacia del propio sistema educativo.
- Establecer y analizar los indicadores necesarios para verificar el grado de cumplimiento de los objetivos de mejora planteados por los compromisos contraídos con la sociedad española y la Unión Europea así como informar del resultado de dicho análisis tanto a nivel estatal como comunitario.

Por último, en el apartado segundo de este artículo, establece la prohibición de utilizar los resultados obtenidos de estas evaluaciones para hacer valoraciones individuales de los alumnos o para establecer clasificaciones de los Centros.

Respecto al ámbito de esta evaluación, según el Artículo 141 debe extenderse a todos los ámbitos educativos regulados por esta Ley y recaerá sobre los procesos de aprendizaje y resultados de los alumnos, la actividad del profesorado, los procesos educativos, la función directiva, el funcionamiento de los Centros docentes, la inspección y las propias Administraciones educativas.

Por el Artículo 142 de esta Ley, el organismo responsable de la evaluación del sistema educativo en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte es el “*Instituto Nacional de Evaluación Educativa*”. Las funciones que desarrolla este organismo vienen establecidas por el Artículo 143 que establece que se realizarán en coordinación con las Administraciones educativas y son:

- La coordinación de las políticas de evaluación general del sistema educativo y la realización, en colaboración con los organismos correspondientes de las Administraciones educativas, de las evaluaciones generales de diagnóstico.
- La coordinación de la participación del Estado español en las evaluaciones internacionales; la participación en la elaboración de los indicadores internacionales de la educación, así como el seguimiento de las actuaciones de la Unión Europea en este ámbito, sin perjuicio de las competencias de la Subsecretaría en materia estadística.
- La elaboración del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, y la realización de investigaciones y estudios de evaluación del sistema educativo y la difusión de la información que ofrezcan ambas actuaciones.

El Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará la estructura y funciones del Instituto de Evaluación, en el que se garantizará la participación de las Administraciones educativas.

Por último, la Ley no se olvida de la labor de los equipos directivos y del profesorado de los Centros docentes que deben colaborar con las Administraciones educativas en las evaluaciones que se realicen en sus Centros, estas evaluaciones de los Centros tendrán en cuenta las situaciones socioeconómicas y culturales de las familias y alumnos que acogen, el entorno del propio Centro y los recursos de que dispone.

La evaluación del sistema educativo también alcanza a la función directiva, así las cosas las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, podrán elaborar planes para la valoración de dicha función con la finalidad de mejorar el funcionamiento de los Centros educativos.

3.2. CASOS ESPECIALES: ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECÍFICAS.

Llegados a este punto, en nuestro análisis de la educación en el ámbito estatal debemos pasar a analizar dos casos especiales de alumnos con necesidades específicas, los alumnos superdotados intelectualmente y los alumnos con minusvalía.

El ámbito jurídico estatal dedica a estos casos dos normas básicas que analizaremos a continuación:

- Ley 13/1982 de Integración Social del Minusválido.
- Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente.

a) La integración social del minusválido.

Es el espíritu de la Ley 13/1982 lograr la integración social del minusválido y evitar o minimizar al máximo su exclusión social. Para ello esta norma se centra principalmente en el mundo laboral donde, pretende, entre otros objetivos, impulsar y fomentar la integración laboral de personas con discapacidad, aunque lo cierto es que esta norma es escasamente cumplida por las empresas.

Debido al objetivo inicial antes mencionado y como no podía ser de otra forma, esta norma regula aspectos interesantes que afectan a la educación de los minusválidos y que a continuación vemos.

El primer artículo de esta ley que menciona la educación de los minusválidos es el 3.1, que apunta que: los poderes públicos prestarán todos los recursos necesarios para el ejercicio de los derechos a que se refiere el artículo primero, constituyendo una obligación del Estado la prevención, los cuidados médicos y psicológicos, la rehabilitación adecuada, la educación, la orientación, la integración laboral, la garantía de unos derechos económicos, jurídicos sociales mínimos y la Seguridad Social.

Como podemos observar, la Ley, siguiendo la misma línea que la Constitución, establece la obligación de los poderes públicos para asignar todos los recursos necesarios para la integración del minusválido en el sistema educativo nacional.

La Sección 3ª, es la que dedica esta Ley a la regulación especial que requieren los minusválidos dentro del sistema educativo. Esta sección abarca los Artículos 23 al 31. De estos artículos podemos extraer las siguientes disposiciones:

- La obligación con carácter general de los poderes públicos de integrar al minusválido en el sistema ordinario de la educación general recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente Ley reconoce.
- La obligación de impartir una Educación Especial a aquellos minusválidos a los que les resulte imposible la integración en el sistema educativo ordinario. Esta Educación Especial vendrá determinada, para cada persona, después de una valoración global de los resultados del estudio y diagnóstico previo de contenido pluridimensional.
- La educación especial se impartirá en las instituciones ordinarias, públicas o privadas del sistema educativo general, según las condiciones de las deficiencias que afecten a cada alumno y se iniciará tan precozmente como lo requiera cada caso, acomodando su ulterior proceso al desarrollo psicobiológico de cada sujeto y no a criterios estrictamente cronológicos.
- La Educación Especial, debe cumplir con los siguientes objetivos:
 - o La superación de las deficiencias y de las consecuencias o secuelas derivadas de la minusvalía.
 - o La adquisición de conocimientos y hábitos que le doten de la mayor autonomía posible.

- La promoción de todas las capacidades del minusválido para el desarrollo armónico de su personalidad.
- La incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que permita a los minusválidos servirse y realizarse a si mismos.

El Artículo 27 establece la posibilidad de usar Centros específicos para impartir esta educación especial solo en casos en que la profundidad de esta minusvalía así lo requiera.

El Artículo 28, establece la obligación de contar para impartir esta educación con personal interdisciplinario técnicamente preparado que garantice las diversas atenciones que cada deficiente requiera. Para ello, este personal deberá contar además del título profesional adecuado a su respectiva función, la especialización, experiencia y aptitud necesarias para impartir este tipo de educación.

El Artículo 29 de esta Ley, también se ocupa del alumnado que por su minusvalía deban permanecer internos en hospitales durante una larga duración, y para ello prevé que dichos Centros hospitalarios contarán con una sección pedagógica para prevenir y evitar la marginación del proceso educativo de los alumnos en edad escolar internados.

b) La flexibilidad educativa para los Sobredotados.

El sistema educativo actual, también contempla un régimen especial para la educación de los alumnos superdotados. Es en esta cuestión donde el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, regula las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para el alumnado sobredotado intelectualmente que desarrolla el preámbulo de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación donde establece que uno de sus objetivos esenciales es:

“(...) conseguir el mayor poder cualificador del sistema educativo junto a la integración en éste del máximo número posible de alumnos y que el sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de

maduración de las personas para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos; (...)”

Además a través de esta Ley, se establece un marco general que permite a las Administraciones educativas garantizar una adecuada respuesta educativa a las circunstancias y necesidades que concurren en los alumnos sobredotados intelectualmente.

4. LA CALIDAD EDUCATIVA EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA.

Tras la reforma del Estatuto de Autonomía de Andalucía por la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía, se ha mantenido la línea del traspaso de competencias en materia de educación a la Junta de Andalucía iniciada por el Real Decreto 3936/1982, de 29 de diciembre. Es el artículo 52 de este Estatuto de Autonomía donde se establecen las competencias que corresponden a la Comunidad Autónoma en materia de enseñanza no universitaria. Además el artículo 10.3 2º, garantiza el acceso de todos los andaluces a una educación permanente y de calidad que les permita su realización personal y social.

4.1. LA LEY DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA (LEA).

En virtud de este traspaso de competencias, se promulga por la Junta de Andalucía la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, o también conocida por sus siglas como LEA. Esta Ley tiene como base cinco objetivos principales a demás de los establecidos por la Constitución y por la LOE:

- Asegurar el éxito escolar.
- Incrementar el número de titulados superiores.
- Incorporar las nuevas competencias al alumnado.

- Potenciar las buenas prácticas docentes.
- Profundizar en el proceso de modernidad de los Centros educativos.

Esta Ley en su exposición de motivos, sigue el mismo espíritu que la LOE en lo referente a los nuevos retos y objetivos que para el Siglo XXI se presentan en materia educativa, entre ellos la mejora de la calidad en la educación, actualización de conocimientos, nuevas herramientas educativas y un profesorado bien formado y reconocido.

También persigue la modernización de los Centros educativos con la incorporación de los mismos a las nuevas tecnologías de la información, una gestión de los Centros docentes ágil y eficaz, más participación y corresponsabilidad de las familias y del resto de agentes implicados, establecer nuevos puentes entre los intereses sociales y educativos y que las ventajas que de ello se deriven alcancen a toda la población, adoptando las medidas necesarias tanto para el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje, como para el que cuenta con mayor capacidad y motivación para aprender.

El Título VI de la Ley, trata sobre la evaluación del sistema educativo. Para ello se crea La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, a la que le dedica el Capítulo III de este título comprendiendo los Artículos 160 al 168. Este organismo está adscrito a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Corresponden a la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa los siguientes objetivos:

- El fomento de una cultura de la evaluación en general y de la autoevaluación en los Centros docentes, servicios, programas y actividades.
- La Homologación de los criterios y métodos de evaluación del Sistema Educativo Andaluz con organismos similares nacionales y europeos, para una mejora de la calidad y de la prestación del servicio educativo y así favorecer el estudio comparativo con otros sistemas educativos.

- Promocionar la evaluación continua en los Centros docentes de su propio funcionamiento, de los programas que desarrollan, de los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo y de los resultados de su alumnado.
- Facilitar el logro de los objetivos educativos de cada Centro docente para mejorar el rendimiento escolar y la continuidad del alumnado mediante la evaluación de los mismos.
- El fomento de la evaluación y acreditación del profesorado.
- Por último contribuir a la mejora de la calidad del Sistema Educativo Público de Andalucía dentro de su ámbito.

El órgano colegiado de carácter técnico de evaluación de la Agencia es la Comisión Técnica de Evaluación y Certificación. La Dirección General de la Agencia depende de la Secretaría General y de los departamentos que se determinen de acuerdo con lo que se establezca en la relación de puestos de trabajo. Además, la Agencia cuenta con un Comité Científico que asesorará al Consejo Rector y a la Dirección General.

Por último, en orden al cumplimiento de sus fines y objetivos, corresponden a la Agencia las siguientes funciones:

- La realización de las evaluaciones del sistema educativo andaluz.
- La elaboración de los criterios que permitan instaurar un sistema de información homogéneo para asegurar la evaluación objetiva del sistema educativo andaluz.
- Colaborar con los organismos nacionales e internacionales de evaluación educativa para el cumplimiento de sus fines y participar en los programas internacionales de evaluación educativa.
- El asesoramiento a la Administración educativa para proponer planes de mejora derivados de las evaluaciones que se lleven a cabo, así como el seguimiento y evaluación de la aplicación y eficacia de los mismos

- La Promoción de evaluaciones y estudios que contribuyan a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza.
- Cualquier otra función en el ámbito de la evaluación educativa y de la mejora de la calidad de la enseñanza que le sean atribuidas por disposición legal o reglamentaria.

En relación con el ejercicio de sus competencias y potestades administrativas corresponden a la Agencia:

- La elaboración, desarrollo y aplicación los planes plurianuales de evaluación general del sistema educativo andaluz.
- La elaboración y evaluación de los indicadores de calidad del sistema educativo andaluz, analizando sus resultados y realizando propuestas de mejora.
- La realización de evaluaciones generales de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado y el análisis de sus resultados.
- La Evaluación del funcionamiento de los Centros docentes, y de los programas y los servicios educativos para acreditar sus logros alcanzados.
- La evaluación de la formación, de las actividades docentes y de la gestión del profesorado y de la función directiva, y la acreditación, en su caso, de sus méritos a efectos de la promoción profesional y de la asignación de complementos retributivos.
- La evaluación del alcance de los objetivos de cada Centro docente público para mejorar los rendimientos escolares, fijados en su Plan de Centro para la asignación de los incentivos económicos a que se refiere el artículo 21 de esta ley.
- Por último el establecimiento y la publicidad de los procedimientos de evaluación.

Por último y para finalizar con este apartado, debemos señalar que las actividades de cooperación administrativa en materia educativa antes mencionadas entre las administraciones educativas andaluzas y otras administraciones educativas, ya sean a nivel autonómico, nacional o comunitario, deben servir para concertar el establecimiento de criterios y objetivos comunes con el fin de mejorar tanto la calidad del sistema educativo, como para garantizar su equidad.

4.2. EL RÉGIMEN ESPECÍFICO ANDALUZ.

Llegados a este punto del capítulo y una vez analizada la normativa general, vamos a proceder a analizar el ámbito jurídico específico andaluz en materia educativa. Para ello nos vamos a centrar en las siguientes áreas:

- La organización y el funcionamiento del sistema educativo Andaluz
- El desarrollo curricular.
- La orientación e intervención educativa.
- La atención a la diversidad y a las necesidades específicas de enseñanza.

4.2.1. La organización y el funcionamiento del sistema educativo Andaluz.

Tras la entrada en vigor de la LEA, se promulgaron una serie de normas jurídicas que desarrollan esta ley en materia organizativa. En concreto las más relevantes para la calidad en el sistema educativo andaluz son:

- DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- DECRETO 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los Centros públicos específicos de educación especial.

- ORDEN de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los Centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los Centros, del alumnado y del profesorado.
- ORDEN de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los Centros, del alumnado y del profesorado.

A continuación, vamos a analizar los aspectos más relevantes de estos reglamentos en materia de calidad educativa.

a) El Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

Este Reglamento es el instrumento por el que se posibilita el ejercicio de la autonomía a los Institutos de Educación Secundaria, autonomía que debe llevarse a cabo bajo su responsabilidad y con una flexibilización de las estructuras de organización y funcionamiento. Esto posibilita a los Centros a decidir qué estructuras organizativas deben crear, qué criterios deben utilizar para la designación de sus responsables, el número de horas que dedicarán al desempeño de las tareas asociadas a los órganos de gobierno y de coordinación docente, para permitir una mejor adaptación de cada Centro docente a su contexto y promover estrategias eficaces y eficientes para mejorar el éxito escolar del alumnado y la reducción del fracaso escolar y, en definitiva, para alcanzar la excelencia entendida como calidad desde la equidad.

Por otro lado, como no podía ser de otro modo, este Reglamento también se adhiere a la cultura de la evaluación de la calidad e innovación educativa y de la rendición de cuentas que debe llevarse a cabo mediante controles sociales e institucionales de sus resultados.

Este Reglamento también contempla la prevención de los riesgos y la promoción de la seguridad y la salud como parte del Plan de Centro, integrando estos aspectos en la organización y gestión del instituto y como factor indispensable para la calidad de la enseñanza.

En el Artículo 28.2 de este mismo Reglamento, se establece que los indicadores para la autoevaluación de los Centros de educación secundaria, serán propuestos por la Agencia Andaluza de Evaluación que deben complementarse con los indicadores de calidad que establece el departamento de formación, evaluación e innovación con un adecuado seguimiento. La medición de estos indicadores debe finalizar antes del 25 de junio de cada año, fecha límite también para la realización de aportaciones por parte del Claustro de Profesorado.

Por último, este reglamento se ocupa también de los consejos escolares de los institutos de formación secundaria, destacando entre sus funciones la de elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración, sobre el funcionamiento del instituto y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma.

4.2.2. El desarrollo curricular.

Para una mejora de la calidad de la educación no solo es necesario contar con buenos profesores, sino también con un buen programa de formación y con los recursos necesarios para llevarlo a cabo. La Junta de Andalucía para lograr este objetivo ha promulgado una serie de normas entre decretos, instrucciones y órdenes. A continuación pasamos a analizar las más relevantes:

a) DECRETO 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

Objeto y ámbito de aplicación: Establecer la ordenación general y las enseñanzas correspondientes en todos los Centros de educación infantil de la Comunidad Autónoma de Andalucía, teniendo en cuenta su carácter obligatorio y gratuito.

Finalidad de la Educación Infantil: El contenido del programa educativo de la educación infantil debe contribuir al desarrollo físico, afectivo,

social e intelectual de los niños y niñas, respetando los derechos de la infancia y atendiendo a su bienestar.

Objetivos del Currículo de la educación infantil: Los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación del currículo serán regulados por la Consejería de Educación. Según esta norma el currículo debe cumplir con los siguientes objetivos:

- Que los niños que cursen esta etapa adquieran los contenidos de educación necesarios y aprendizajes relevantes, significativos y motivadores.
- El currículo de la educación infantil se orientará a que los niños y niñas maximicen el desarrollo de sus capacidades, procurando que adquieran aprendizajes que les permitan interpretar el mundo que los rodea e interactuar en él.
- Facilitar la atención a la diversidad como pauta ordinaria de acción educativa del profesorado y demás profesionales de la educación y atenderá a las necesidades de apoyo para los niños y niñas que lo requieran.
- El currículo será único para toda la etapa de educación infantil y garantizará la continuidad educativa entre los dos ciclos que la constituyen.
- Los contenidos propios de la cultura andaluza, serán incorporados por los Centros de educación infantil en su proyecto educativo y en su propuesta pedagógica.
- Las diferentes áreas del currículo integrarán el desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad, la diversidad cultural, la sostenibilidad, la cultura de paz, los hábitos de consumo y vida saludable y la utilización del tiempo de ocio.
- El currículo debe contribuir a la superación de las desigualdades por razón de sexo y permitirá a aportación de las mujeres al desarrollo de nuestra sociedad y al conocimiento acumulado por la humanidad.

b) DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía.

Objeto y ámbito de aplicación: Establecer la ordenación general y las enseñanzas correspondientes en todos los Centros de educación primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía, teniendo en cuenta su carácter obligatorio y gratuito.

Finalidad de la Educación Primaria Obligatoria: Proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal, su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

Objetivos del Currículo de Educación Primaria: Los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación del currículo de esta etapa educativa, también son regulados por la Consejería de Educación. Según esta norma el currículo debe cumplir con los siguientes objetivos:

- Desarrollar las aptitudes y las capacidades del alumnado.
- Procurar que el alumnado adquiriera los conocimientos esenciales que le permitan comprender la sociedad en la que vive, y su evolución.
- Facilitar al alumno la adquisición de unos conocimientos coherentes, posibilitados por una visión interdisciplinar de los contenidos.
- Permitir una organización flexible, variada e individualizada de la ordenación de los contenidos y de su enseñanza, facilitando la atención a la diversidad como pauta de la acción educativa del profesorado.
- Atender las necesidades educativas especiales y la sobredotación intelectual, propiciando las adaptaciones curriculares específicas para el alumnado.

c) DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía.

Objeto y ámbito de aplicación: Establecer la ordenación general y las enseñanzas correspondientes en todos los Centros de educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía, teniendo en cuenta su carácter obligatorio y gratuito.

Finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria: El contenido del programa educativo de la educación secundaria debe lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico. Además desarrollar y consolidar en él hábitos de estudio y de trabajo; prepararle para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarle para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadano o ciudadana.

Objetivos del Currículo de la educación Secundaria: Los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación del currículo de esta etapa educativa, también son regulados por la Consejería de Educación. Según esta norma el currículo debe cumplir con los siguientes objetivos:

- Desarrollar las aptitudes y las capacidades del alumnado.
- Procurar que el alumnado adquiera los aprendizajes esenciales para entender la sociedad en la que vive, para actuar en ella y comprender su evolución.
- Facilitar que el alumnado adquiera unos conocimientos coherentes, actualizados y relevantes, posibilitados por una visión interdisciplinar de los contenidos.
- Integrar los aprendizajes y experiencias que se consiguen o adquieren dentro y fuera del espacio escolar.
- Permitir una organización flexible, variada e individualizada de la ordenación de los contenidos y de su enseñanza, facilitando la atención a

la diversidad como pauta ordinaria de la acción educativa del profesorado.

- Atender adecuadamente a las necesidades educativas especiales y a la sobredotación intelectual, propiciando adaptaciones curriculares específicas para el alumnado.

4.2.3. Necesidades específicas de apoyo educativo.

El Sistema Educativo Andaluz, también se ocupa de las necesidades educativas especiales para alumnado que por sus circunstancias individuales necesiten este tipo de educación. La educación especial, es aquella destinada a alumnado con necesidades educativas especiales debidas a sobredotación intelectual o bien a discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales. En sentido amplio comprende todas aquellas actuaciones encaminadas a compensar dichas necesidades.

Para cubrir estas necesidades, han promulgado por la Junta de Andalucía las siguientes normas:

- DECRETO 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.
- ORDEN de 19 de septiembre de 2002, por la que se regula el periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales.

Tanto el Real Decreto como la Orden, estipulan que esta norma es aplicable solo a los Centros docentes de Andalucía sostenidos con fondos públicos, lo cual en principio excluye los Centros privados.

Los objetivos que se pretenden conseguir con este Real Decreto son:

- Establecer las condiciones de escolarización, las enseñanzas y las medidas de apoyo, de adaptación y de acceso al currículo que

contribuyan a mejorar la calidad de la atención educativa que recibe el alumnado con necesidades educativas especiales por razón de su discapacidad.

- Determinar las medidas de atención personalizada aplicables a alumnado con sobredotación de sus capacidades intelectuales, para responder a sus necesidades educativas especiales a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Promover el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información y de los sistemas de comunicación aumentativos y alternativos.
- Impulsar la coordinación entre las diferentes Administraciones de la Comunidad Autónoma de Andalucía y del Estado para la convergencia de las acciones dirigidas al alumnado con discapacidad o sobredotación intelectual.
- Establecer un marco de colaboración y cooperación entre la Administración educativa y las entidades sin ánimo de lucro y las organizaciones que representen al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales o a sus representantes legales.
- Planificar la escolarización de manera equilibrada en cada una de las zonas educativas, de acuerdo con el principio de sectorización.

Por su parte, la ORDEN entra a regular los Programas de Garantía Social específicos para el alumnado con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad y los Programas de Formación para la Transición a la Vida Adulta y Laboral.

Una vez finalizados el período de formación básica de carácter obligatorio, el equipo educativo decidirá, en función de las capacidades, habilidades y destrezas alcanzadas por el alumno, qué tipo de programa ha de cursar para lograr los objetivos del periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral

Estos programas, tendrán una duración máxima de cuatro cursos, pudiendo comenzar el primer curso en el año natural en el que cumpla los 16 años de edad y prolongarse hasta los 20 años de edad. En todo caso, el último curso de escolaridad para un alumno/a en cualquiera de estos programas será el que se inicie el año natural en el que cumpla los 20 años de edad. Estos programas se podrán impartir en Centros específicos de educación especial, en institutos de educación secundaria y en Centros privados con autorizados para ello por la Consejería de Educación y Ciencia y con los que se haya formalizado el correspondiente concierto educativo. Los objetivos de estos programas son:

- Afianzar y desarrollar las capacidades físicas, afectivas, cognitivas, comunicativas y de inserción social del alumnado, promoviendo el mayor grado posible de autonomía personal y de integración social.
- Fomentar la participación del alumnado en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve la vida adulta: la vida doméstica, la actividad laboral, la utilización de los servicios de la comunidad, disfrute del ocio y tiempo libre, entre otros.
- Ofrecer una oferta formativa que promueva el desarrollo de las actitudes laborales de seguridad en el trabajo, el disfrute con las tareas y el conocimiento y el respeto de las normas elementales de trabajo, así como la adquisición de habilidades y destrezas laborales de carácter polivalente que faciliten su posterior inserción laboral.
- Desarrollar los conocimientos instrumentales, adquiridos en el período de la formación básica, afianzando las destrezas lingüísticas, la capacidad de razonamiento y resolución de problemas de la vida cotidiana, así como el desarrollo de la creatividad del alumnado.
- Potenciar los aspectos vinculados a la salud corporal, la seguridad personal y el equilibrio afectivo, necesarios para llevar una vida con la mayor calidad posible.

El contenido de estos programas será impartido por maestros/as con la especialidad de educación especial o de pedagogía terapéutica y por profesores/as técnicos de formación profesional o profesionales expertos del área

de empleo correspondiente al perfil del programa a aplicar. En el caso de que determinadas intervenciones individualizadas relacionadas con la comunicación, el lenguaje y la movilidad que puedan ser necesarias para este alumnado serán atendidas por el profesorado especializado en audición y lenguaje y los profesionales con destino en el Centro, según la organización pedagógica del mismo.

Por último y para finalizar, vamos a tratar la evaluación del proceso educativo de estos alumnos, la cual se realizará según los siguientes criterios:

- Se realizará una evaluación inicial del alumnado con la finalidad de adaptar la oferta curricular a su tipo y grado de discapacidad y a sus posibilidades de desarrollar actividades de iniciación laboral.
- La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado se llevará a cabo tomando como referencia los objetivos y los criterios establecidos en el proyecto curricular y la evolución experimentada por el alumno/a a lo largo del mismo.
- Trimestralmente, el tutor de cada grupo debe informar a los representantes legales del alumno sobre la evolución de su proceso de aprendizaje, aportándoles valoraciones cualitativas del mismo.
- Al finalizar el curso, el tutor, con la colaboración del resto de profesorado y profesionales participantes en el programa, debe elaborar un informe individualizado de evaluación de cada alumno que se incluirá en su expediente académico.
- En caso de que el alumno/a cambie de Centro se debe elaborar un informe individualizado en el que se reflejarán los progresos alcanzados.

Al finalizar el programa, cada alumno/a recibirá un certificado acreditativo, otorgado por el Centro en el que el alumno/a ha cursado estas enseñanzas, en el que consten los datos personales y la fecha en que inició y terminó el programa.

4.2.4. Los Equipos de orientación Educativa.

Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica son los responsables de la Orientación Educativa en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria, interviniendo en escuelas infantiles y en los Centros educativos dedicados a impartir esta formación.

Su función es determinar las necesidades específicas de apoyo, que puedan presentar los alumnos, por necesidades educativas especiales, dificultades específicas de aprendizaje y altas capacidades.

La Comunidad autónoma de Andalucía ha promulgado normas jurídicas que regulan este tipo de equipos, entre las que destacan:

- DECRETO 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa.
- ORDEN de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa.

La finalidad de estos equipos es colaborar en la mejora de la calidad educativa, especialmente en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales y en coordinación con los servicios sociales y sanitarios existentes.

Los Equipos de Orientación Educativa desarrollarán funciones especializadas incluidas en las áreas y ámbitos siguientes:

- **Ámbito de Orientación y Acción Tutorial** que incluye el área de apoyo a la función tutorial del profesorado y el área de orientación vocacional y profesional.
- **Ámbito de atención a la diversidad** que incluye el área de atención a las necesidades educativas especiales y al área de la compensación educativa.

En éste último ámbito, el área de atención a las necesidades educativas especiales abarca las actuaciones dirigidas al sector de la población escolar con alguna discapacidad sensorial, motórica, psíquica o alteraciones graves del desarrollo. También abarca las actuaciones dirigidas al alumnado con un desarrollo superior de sus capacidades intelectuales. Sus funciones especiales son:

- Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado con necesidades educativas especiales y proponer la modalidad de escolarización más adecuada.
- Asesorar al profesorado y a los padres en relación con la atención educativa que precisen estos alumnos.
- Asistir al profesorado sobre la elaboración, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares individualizadas.
- Prestar atención educativa directa al alumnado con dificultades de tipo cognitivo, de desarrollo de la comunicación oral y escrita, problemas de tipo motórico o dificultades generalizadas de aprendizaje, que necesiten una intervención especializada.
- Elaborar, adaptar, distribuir y divulgar materiales e instrumentos psicopedagógicos de utilidad para el profesorado en relación con las necesidades educativas del alumnado.
- Planificar y desarrollar acciones educativas para la prevención y atención precoz de los niños con necesidades educativas especiales.

El área de compensación educativa abarca las actuaciones dirigidas al sector de la población escolar que por razones sociales, económicas o geográficas tienen dificultades para una progresión normal en su proceso de aprendizaje. Sus funciones especiales son:

- El Impulso y coordinación de las actuaciones y programas de compensación educativa de carácter externo o institucional que se desarrollen en su zona, promovidas por la Consejería de Educación y Ciencia.
- El asesoramiento al profesorado de los Centros docentes en el diseño y aplicación de estrategias, técnicas y programas específicos de compensación educativa, integrados en el Proyecto Curricular del Centro.
- El asesoramiento a los Centros en el análisis de la situación de riesgo o desventaja en que determinados grupos de alumnos y alumnas pudieran encontrarse y proponer las actuaciones pedagógicas que se consideren pertinentes para compensar con medidas concretas dicha situación.
- Participar en el diseño y desarrollo de programas de garantía social para los alumnos y alumnas que los precisen, en colaboración con los Equipos Docentes y Departamentos de Orientación de los Centros.

Como hemos visto a lo largo de este capítulo donde se enmarca la legislación educativa tanto a nivel nacional como autonómico, son muchas las Leyes, Reales Decretos, Reglamentos y Ordenes los que han ido modificándose a lo largo de la historia, y es por ello por lo que considero que en algunas ocasiones no se ofrece una educación de calidad, el cambio constante de un modelo a otro, no da lugar a ver los progresos, la evolución del sistema educativo no se ve de un año para otro, es un proyecto que todos debemos considerarlo a medio-largo plazo y no impacientarnos.

ESTUDIO EMPÍRICO

CAPITULO IV

METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. CONCRECIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

De los análisis realizados en la fundamentación teórica, podemos deducir el gran esfuerzo institucional y de la investigación educativa para resolver las ayudas básicas contempladas en la normativa para atender la diversidad de dificultades en las situaciones de interacción de los entornos educativos tal y como están planteados tanto por normativa como por innovaciones de los Centros a través de sus planes de mejora.

De la investigación al respecto, se concluyen varios aspectos relevantes que sintetizamos a fin de declarar a cuál de ellos, no resuelto, se destina nuestro estudio para aportar conocimiento y decisiones que habrían de tenerse en cuenta.

En general hay acuerdo mayoritario en las investigaciones revisadas sobre que la promiscuidad y deficiencia de los recursos que disponen los Centros para atender la diversidad que les encargan y con la que se conforman, dificultan desde la planificación hasta su ejecución y evaluación de acciones que potencialmente podrían llevarse a cabo para generar más calidad en la oferta formativa.

El número de estudiantes que conforman las aulas de ESO, su diversidad de situaciones personales, y la escasa dotación de personal de apoyo, no solo constituye un hándicap para la acción educativa de los centros sino que la percepción del profesorado para cumplir con los encargos de atención a estas situaciones está sobrecargada de creencias de autoeficacia negativa, con lo que su motivación para implicarse en planes de mejora en baja.

La interacción del profesorado, el centro y las familias implicadas en las situaciones de atención es muy baja. La causa de ello no estaría tanto en la voluntad del profesorado para implicarse y organizarla sino en las condiciones institucionales de recursos, planificación de tiempos e infraestructuras y capacitación específicos, no contempladas por la normativa ni responsables administrativos y por consecuencia no dotada a los Centros con la que elaborar proyectos educativos inclusivos.

La organización docente posible, en la variedad de Centros implicados, sigue siendo necesariamente rígida para planificar acciones de atención a la

diversidad en cuanto estas presupongan sistemas de organización más abiertos y flexibles.

En la bibliografía revisada, tratamos sobre la importancia de poder colaborar en programas en los que se trabaja conjuntamente, tanto con otras instituciones educativas como con Servicios Sociales u Hospitales, este aspecto es relevante, ya que según algunos docentes, en la mayoría de los casos esas relaciones no se dan debido al poco tiempo del que dispone, la escasez de recursos con los que cuenta para llevarlo a cabo y el poco apoyo con el que cuentan para poder desarrollarlo.

La existencia de tutores específicos para que coordinen las adaptaciones curriculares o simplemente la formación del profesorado ordinario, supone una dificultad en los Centros educativos, ya que en el primer caso, en ocasiones es insuficiente el personal especializado con el que cuentan los Centros para atender su diversidad, mientras que en el segundo, en lo que a la formación del profesorado se refiere, aún teniendo interés, algunos profesores no realizan esa formación, debido a la escasa oferta de interés que se les proporciona así como a las facilidades a las que pueden acogerse, ya que una gran parte de esa formación se hace fuera del horario laboral.

En los Centros de secundaria, nos encontramos con que el profesorado que imparte su docencia no responde a un único perfil profesional, en un mismo Centro trabajan profesores con diferente formación y titulación, pertenecientes a distintos colectivos docentes. Tanto sus percepciones como sus creencias sobre la calidad de un Centro educativo centrado en los planes de atención a la diversidad, hacen una situación de investigación que consideramos relevante para comprender la interpretación personal que efectúan los profesores, de aquellos aspectos significativos a esta temática. Con sus opiniones estamos en mejor disposición de analizar las diferencias existentes 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 base a estos planteamientos, nos planteamos describir su percepción a través de sus opiniones obtenidas mediante un instrumento elaborado al efecto

que aplicaremos una vez obtengamos evidencias de fiabilidad y validez que nos aseguren interpretaciones e inferencias válidas.

2. OBJETIVOS

Así, y teniendo en cuenta nuestro compromiso e interés en la mejora de la calidad para la atención a la diversidad a través de planes de mejora, nos planteamos como meta, determinar los componentes principales de análisis de la calidad de los Centros que atienden la diversidad, desde la perspectiva del profesorado. A esta pretensión llegaremos a través de los siguientes objetivos:

- Describir los diseños y desarrollos de los Planes de Mejora en atención a la diversidad en Centros de Educación Secundaria.
- Apreciar la percepción del cumplimiento de los planes a través de la opinión del profesorado.

3. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

El intento de profundizar en el conocimiento de una determinada realidad resulta imprescindible para determinar el conjunto de procedimientos con los que acceder al contexto social investigado abordando el conjunto de objetivos mediante los cuales queremos lograr el fin último de nuestra investigación. En este sentido, el método científico se concibe como ese procedimiento a través del cual se va a poder abordar dicho fin. Como características clarificadoras de este método podemos hacer referencia a las expuestas por Colás y Buendía (1994):

Fácticas. Hace referencia a problemas centrados básicamente en la experiencia y en datos empíricos, aunque también admiten datos o hechos de carácter subjetivo o interno.

Racionales. Se centra en la búsqueda sistemática y coherente de los principios que engloban el conjunto de teorías e ideas de la realidad investigada.

Contrastables. Se trata de validar los enunciados teóricos de la investigación. De esta forma se garantiza una mayor fiabilidad sobre los resultados obtenidos.

Objetivas. Consiste en obtener la correlación entre los hechos y las afirmaciones realizadas.

Análíticas. Se basa en ofrecer una metodología rigurosa y precisa de forma que garantice el éxito de la investigación.

Sistemáticas. Se centra en ofrecer un carácter estructurado y definido de las diferentes teorías que queremos investigar.

Autocorrectivas. Consiste en garantizar una revisión constante de las teorías y de los resultados obtenidos de forma que se puedan ir ofreciendo reestructuraciones y propuestas de mejora conforme vayan apareciendo nuevos cambios en la realidad social investigada.

Por otra parte, la naturaleza del problema planteado así como los objetivos de investigación declarados han de tener una estrecha relación de dependencia con el planteamiento metodológico seleccionado para la consecución de los objetivos (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sanz, 1995). Hay formas diferentes de concebir e interpretar la realidad sobre un determinado tema, ya que cada proyecto o estudio de investigación utiliza aquella metodología que considera más adecuada según el modelo conceptual en el que se apoya (Sandín, 2003).

Nuestros objetivos de investigación, precisan estrategias metodológicas diversas tanto, para recoger la información como para integrarla y analizarla. De ahí que aunque los resolvamos desde el nivel de descripción e investigación evaluativa, partamos de criterios de complementariedad paradigmática y metodológica. A continuación se describirá la selección del método y los instrumentos de medida utilizados para la recogida de datos, así como lo concerniente a la elección y descripción de la muestra que forma parte de este trabajo.

4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio realizado, de carácter descriptivo y evaluativo, 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, 1987: 268) 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.

No manipularemos variables independientes para descubrir qué efectos produce en el estado de opinión del profesorado, ni tampoco asignaremos los profesores participantes a grupos controlados; únicamente trataremos de descifrar y constatar sus reflexiones acerca de los planes de mejora para atender la diversidad.

Por consiguiente, entendemos que este diseño de investigación resulta apropiado a nuestros fines, proceso de obtención y posterior tratamiento de los datos. (Kerlinger, 1987: 276-277) afirma a este propósito “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*.”

Las razones principales que fundamentan la elección del método de encuesta para esta investigación son:

- Como pretendemos saber qué piensan los profesores acerca de la diversidad, nos planteamos: ¿por qué no preguntárselo a ellos mismos? Esta metodología, nos permite preguntarles y, por tanto, obtener directamente la información que necesitamos.

Se ha hablado y escrito mucho sobre los problemas que genera la diversidad, posibles vías de solución, etc., en la Educación Secundaria

Obligatoria, 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 “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).

El segundo motivo que nos llevó a utilizar este método es como bien define 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, 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.).

5. TRABAJO DE CAMPO

Como 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 desarrollar 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. 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:

1. Permite estudiar todas las dimensiones e indicadores que habíamos identificado en nuestra propuesta de estudio sobre la problemática generada por la diversidad.
2. De las tres formas principales de aplicación del cuestionario, elegimos que fuese mediante una visita personal. El encargado de entregarlos los cuestionarios al profesorado fue un miembro del equipo directivo de su Centro, con el que previamente nos habíamos entrevistado, explicándole todos los pormenores y mostrando éste su interés por participar, desde ese momento ya 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. Para facilitar al profesorado la tarea y evitar así la baja tasa de respuesta tuvimos en cuenta los siguientes aspectos:

- Claridad del lenguaje, de tal modo que las preguntas puedan ser entendidas sin lugar a dudas.
- Instrucciones claras, precisas, destacadas de modo especial.
- En la *Introducción* (1ª 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.
- Entrevista, previa llamada telefónica, 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.

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).

En cuanto al tipo de preguntas que hemos formulado, son cerradas de dos tipos: la mayoría (38) de escala valorativa de 0 a 5 y 14 de ellas, de tres alternativas de “sí, no, no sabe/no contesta” a elegir la opción que mejor refleje su opinión o realidad.

Con las primeras se pretende conocer el grado de importancia que le dan los profesores a las diferentes dimensiones que se han de tener en cuenta para atender la diversidad para la mejora de los Centros educativos, también mide el grado de cumplimiento que éstos creen con el que se está llevando a cabo en los Centros.

Son 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.

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 y Jiménez, 1999: 157-158; Padilla y otros, 1998: 126-138).

Como la mayor parte de las preguntas pretenden recabar opiniones, nos hemos decidido por un modelo de medición tipo Likert. Por tanto, se han presentado frases que expresan la opinión sobre un tema y los encuestados deben manifestar el grado de importancia con cada una de ellas.

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 del cuestionario, 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).

En resumen, hemos tenido en cuenta en el diseño de nuestro cuestionario, entre otras varias, las orientaciones de Argimón y Jiménez (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).

6. POBLACIÓN Y MUESTRA PARTICIPANTE

En este punto se trata de determinar las características principales de los sujetos sobre los que se investigarán, puesto que necesitamos saber quiénes serán (edad, sexo, contexto socioeducativo...), cómo les localizaremos, cuántos necesitaremos, cómo los seleccionaremos, cómo debemos comportarnos con ellos, etc. De esta forma y teniendo en cuenta los parámetros descritos, obtendremos el tipo de muestra adecuada para estudiarla, someterla a las pruebas necesarias y contrastar con ella los objetivos redactados al inicio de la investigación.

Las características que deben reunir en un primer momento los emisores de datos son básicamente tres (León y Montero, 2004):

Representatividad. Cuanto mayor sea el número de participantes, mejor será su representatividad, ya que es más fácil que contengan las variables que nos interesan estudiar.

Idoneidad. Nos referimos a que los participantes deben adecuarse con la naturaleza de los fenómenos que se van a estudiar. Necesitamos fijarnos bien en cuál es el fenómeno que se va a investigar, cuáles son sus variables y cuál es la forma de producirlas u observarlas.

Accesibilidad. La representatividad y la idoneidad deben ser logradas dentro de unos parámetros razonables y por lo tanto, accesibles con el fin de obtener los datos que precisamos para el correcto desarrollo de la investigación.

Por lo que respecta a esta última característica de accesibilidad hay que señalar que en determinadas ocasiones y dependiendo de la muestra objeto de estudio existen grandes dificultades a la hora de acceder a todos los sujetos sobre los que nos gustaría obtener los datos que necesitamos para nuestra investigación. Fox (1981) determina esa dificultad de acceso hasta alcanzar la muestra final de la que recopilaremos los datos en cinco grandes estadios o etapas: universo, *población*, muestra invitada, muestra aceptante y muestra productora de datos. Por lo tanto, la descripción y clarificación de la población se hace necesaria para detectar quiénes son los sujetos que aportan información valiosa a la investigación.

6.1. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA

6.1.1. Centros

Ante esta considerable casuística y dado el interés que teníamos en que entre los Centros participantes existieran Centros, bien en proceso o bien con la certificación de gestión de la calidad ya implantada, se han obtenido los datos de la población a través de dos procedimientos:

En primer lugar, mediante análisis documental utilizando como fuente el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. De él obtuvimos la resolución de Centros seleccionados para la implantación y certificación de sistemas de gestión de la calidad, éstos eran seis:

- IES Hostelera de San Roque de Cádiz

- IES Las Fuentezuelas de Jaén

- IES Virgen del Carmen de Jaén

- IES Auringis de Jaén

- IES Guadalentín de Pozo Alcón de Jaén

- IES Miraflores de los Ángeles de Málaga

De estos Centros, y una vez establecida comunicación con sus respectivos directores, finalmente participaron tres, aquellos que mostraron interés en colaborar con esta investigación y que describiremos a continuación.

En definitiva, contamos con un total de tres Centros, de los cuales a continuación presentaré una breve descripción general de sus principales características:

Por expreso deseo de los directores, mantendremos anonimato de los Centros participantes, por lo que no aparecerán en la investigación los datos identificativos de los mismos aunque sí sus características. Los Centros serán identificados de la siguiente forma: Calidad A, Calidad B y Calidad C.

Como mencioné anteriormente, participaron tres Institutos de Educación Secundaria (IES), aquellos que mostraron interés en participar en la investigación. Al ser una convocatoria procedente del BOJA, los Centros se encuentran dispersos por diferentes provincias andaluzas, de manera que contamos con dos Centros que se encontraban en Jaén, mientras que el último se encontraba en Málaga. Todos estos Centros llevaron a cabo como he comentado al inicio, la Certificación de Sistema de Gestión de la Calidad basado en la Norma UNE EN ISO 9001/2008, a ello les ha llevado su interés por participar en un proyecto que les vincule con la mejora de la formación que se imparte y se recibe.

Uno de estos Centros con certificación de Sistemas de Garantía de la Calidad que participó en esta investigación es el Instituto de Educación

Secundaria, denominado Calidad A; este instituto ha adoptado un compromiso con la mejora continua y la satisfacción de toda la Comunidad Educativa. Los estudios ofertados por este Centro son Educación Secundaria Obligatoria, de Ciencias y Tecnología y Humanidades y Ciencias Sociales, el ciclo formativo de Grado Medio de Técnico en Atención Sociosanitaria, y los de Grado Superior en Educación Infantil, en Imagen y el de Técnico Superior en Sonido.

Un segundo Centro, que denominaremos Calidad B, es un Instituto de Educación Secundaria, que se encuentra cercano al Centro de la ciudad al que pertenece, es de carácter público y cuenta con una amplia trayectoria ya que fue creado en 1931 se construyó con el nombre de Escuela Elemental del Trabajo, en la que se impartían estudios de Oficialía, bajo la dirección y gestión del Patronato Provincial de Enseñanza Media y Profesional. Tras ser modificada su ubicación y nombre en varias ocasiones, con la entrada en vigor de la LOGSE adquiere su definitiva denominación. Es un instituto en el que se imparten los dos ciclos de Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato en las ramas de Humanidades y Ciencias Sociales y Ciencias y Tecnología. Para aquellos que deseen una formación más profesionalizante, cuenta con Programas de Cualificación Profesional Inicial, y con Ciclos Formativos, tanto de Grado Medio como Superior.

El último Centro con Certificación de Sistemas de Garantía de la Calidad que participó en esta investigación es el Instituto de Educación Secundaria, denominado Calidad C, de titularidad pública, el Centro se encuentra situado en una barriada a las afuera de la ciudad. Es de línea tres y tiene más de 500 alumnos. En él se imparten al igual que en el anterior la Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y Bachillerato de Ciencias de la Naturaleza y la Salud. En cuanto a la formación profesional, cuenta con el Ciclo Formativo de Grado Medio de Laboratorio de Imagen.

6.1.2. Profesores

La población y muestra objeto de estudio de esta investigación está constituida por:

El conjunto de profesoras y profesores que imparten docencia en los tres Centros de Educación Secundaria que han implantado Sistemas de Gestión de la Calidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía que mostraron su disponibilidad para participar en la investigación. Recordamos que los otros tres Centros que implantaron plan de mejora declinaron amablemente su negativa a participar en nuestra la investigación. Decir que intentamos convencerles de la importancia y beneficios que tanto para ellos como para nosotros tendría su participación en el estudio, pero al final no fue posible su presencia.

A continuación presentamos el número de profesores que son los que, en sentido estricto, constituyen la muestra, es decir, de los que se obtuvieron datos. Su distribución, número y porcentaje son los que se exponen en la tabla siguiente (tabla 1).

Tabla nº 1. Representación de profesores de la población en la muestra

Tipología del Centro	Profesorado total del Centro	Profesorado participante	Porcentaje de participación
Centro Calidad A	41	37	94,24
Centro Calidad B	48	45	93,75
Centro Calidad C	46	30	65,22
Totales	135	112	

Tomando como base la información proporcionada por los directores de los Centros, la población ha sido de 135 profesores. Se invitó, por tanto, a participar en la investigación a todos ellos, produciendo datos, una vez eliminados todos aquellos cuestionarios que presentaban algún problema 112

que representan el 82,96% del total de la población invitada a participar; numero que creemos aceptable para este tipo de investigaciones.

Tabla 2. Representación de profesores en la muestra productora de datos

Tipología del Centro	Frecuencia de profesores	Porcentaje de Profesores
Calidad A	37	33
Calidad B	45	40
Calidad C	30	27
Total	112	100,0

Tabla 3. Caracterización de la muestra según el sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	50	44,8
Mujer	63	55,2
Total	112	100,0

Para finalizar, 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. Los que respondieron como ya hemos indicado fueron 112, que suponían el 82,96% de la población, de los cuales 50 (44,8%) son hombres y 63 (55,2) mujeres. Esta 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.

7. EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE TRABAJO O DE INVESTIGACIÓN

7.1. INTRODUCCIÓN

Para Babbie (2000), Bisquerra (2004) y Del Rincón y otros (1995), en la investigación educativa, los instrumentos o técnicas de recogida de datos más habituales son: test, cuestionarios, entrevistas, observación, así como escalas de estimación, inventario de creencias o listas de control.

El cuestionario se presenta como el instrumento que va a ser aplicado a una muestra de sujetos representativa llevada a cabo dentro de una realidad social en la que se ha percibido un problema y de la que se trata de obtener mediciones cuantitativas. Es decir, es la forma de preguntar a los sujetos partícipes de nuestra investigación los datos que nos interesan obtener.

Este instrumento antes de ser aplicado a la muestra, ha tenido que pasar por un diseño previo en el que se han recogido las diferentes etapas que deben configurarlo.

Según Padilla, González y Pérez (1998), el primer paso que habría que dar en la elaboración del cuestionario sería describir lo más detalladamente posible el objetivo u objetivos que se pretende alcanzar. De ahí que el propio objetivo del cuestionario pueda considerarse como la primera fuente de información. A este respecto, Harvatopoulos, Livan y Sarnin (1992) consideran que un cuestionario debe responder a tres objetivos:

- *Estimar magnitudes.* Por ejemplo, para estimar el porcentaje de votantes de un partido político en unas elecciones.
- *Describir una población.* Detallar las características de un determinado grupo social (por ejemplo: intereses, problemas, composición étnica, etc.).
- *Verificar hipótesis.* Se trata de obtener los datos para examinar hipótesis sobre relaciones entre variables (por ejemplo: varía la

intención de voto con la edad, la importancia atribuida al trabajo depende del género, etc.).

Por otro lado, Buendía, Colás y Hernández (1997), consideran que en la elaboración de un instrumento de medida se tienen que tener en cuenta una serie de consideraciones:

Establecer cuestiones para la identificación y clasificación como género, nivel de estudios, profesión, edad, etc.

Determinar cuál será el tipo de pregunta a realizar, dependiendo de aspectos como la forma de su administración, el tipo de información que estamos buscando,...

Establecer un orden adecuado en la pregunta.

Determinar el número de preguntas necesario para obtener la información.

La redacción de las preguntas de la forma más clara y sencilla posible.

Establecer los aspectos formales del instrumento, márgenes, tipo del letra, aspectos,...

Redactar las instrucciones y escritos necesarios para su cumplimentación.

7.2. ESTRUCTURA Y CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO UTILIZADO

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 suficientemente a nuestros objetivos, procedimos a elaborar el nuestro propio.

Para la elaboración del cuestionario se siguieron los siguientes pasos:

1. Revisión bibliográfica
2. Estudio de dimensiones y selección de indicadores.
3. Elaboración de una batería de ítems correspondientes a cada dimensión.
4. Elaboración de la primera versión del cuestionario.

5. Valoración del cuestionario: Juicio de expertos
6. Elaboración del cuestionario definitivo con las sugerencias recibidas.

En nuestro primer punto, tras la revisión y análisis de la literatura especializada sobre:

- La atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria.
- Atención a la diversidad y calidad educativa.
- Los planes de mejora en los Centros educativos
- Revisión de cuestionarios utilizados en diferentes investigaciones para recoger información sobre la opinión y actitud del profesorado ante los planes de mejora y la atención a la diversidad.
- La revisión de la legislación actual tanto a nivel estatal como autonómico.

Tras ver los indicadores que más se repetían en la literatura y extraídas las dimensiones que considerábamos importantes, fuimos elaborando los ítems, algunos de los cuales fueron seleccionados directamente de otros cuestionarios, tesis e investigaciones que nos parecieron de gran interés.

Más concretamente, el cuestionario partió de los siguientes materiales

- Atención a la diversidad y calidad educativa de Mercedes Cuevas, Francisco Díaz, Arturo M. Fuentes y José Antonio Pareja.
- Modelo sistémico de Evaluación de Planes de Mejora de Isabel Cantón.
- Planes de Mejora en los Centros educativos de Isabel Cantón.
- Atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria de Jesús Cárdenas y Luis Manuel Timón.
- Pedagogía Diferencial y Atención a la diversidad de Carmen Jiménez y María de los Ángeles González.

- La calidad en los Centros docentes del siglo XXI de Haïm Gaziél, Marc Warnet e Isabel Cantón.
- Evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un Centro educativo de Galicia. Plan de Mejoras, tesis doctoral de Eva María Espiñeira Bellón.

Una vez terminada la revisión bibliográfica, quedando clarificadas las dimensiones en las que nos íbamos a centrar y realizada una gran batería de preguntas, se procedió a la elaboración de un primer cuestionario (Ver anexo 1), este primer cuestionario, fue entregado a 9 expertos para su validación y así llegar al instrumento definitivo que utilizaremos en nuestra investigación como instrumento de recogida de información.

7.2.1. CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DEL INSTRUMENTO

Los parámetros de calidad de un instrumento de medida hacen referencia a los criterios de fiabilidad y validez, es decir, a la consistencia y coherencia del instrumento, así como si realmente mide las dimensiones para las cuales fue elaborado. En este sentido, pasamos a detallar el grado de calidad de nuestro instrumento de recogida de la información.

Las normas establecidas por la American Psychological Association (APA), comúnmente aceptadas en sus sucesivas revisiones (1954, 1966, 1974, 1985...) plantean la validez desde una perspectiva teórico-práctica. Por tanto, desde el punto de vista teórico se habla de validez de constructo y de contenido; y en el plano práctico de validez de criterio.

Según Salmerón (2008) es preciso entender la validez de constructo como un proceso mediante el cual “*acumulamos evidencias, pruebas empíricas, sobre relaciones teóricamente importantes, que apoyan (o demuestran en cierto grado) una determinada inferencia o interpretación de las puntuaciones*”. Por tanto, es donde se sintetiza tanto lo empírico como los juicios racionales, se evidencia su novedad y complejidad.

Por otro lado, la validez de contenido es aquella que se alcanza en la medida que las cuestiones que integran el instrumento sean representativas de la cantidad de las conductas posibles. Mientras que la validez de criterio, ya sea concurrente o predictiva se utiliza para ver la correlación con otras pruebas que miden lo mismo, o con un criterio externo.

En nuestro caso el estudio de la validez se centra en la de contenido, ya que no habíamos establecido la comparación con ninguna otra prueba.

7.2.2. VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Una prueba es válida cuando mide precisamente lo que pretende medir. Por tanto, un instrumento tiene validez si se ha comprobado que sirve para algún fin práctico.

La validez de contenido se logra en el momento en que los ítems que componen nuestro cuestionario sean suficientes y representativos, en la adecuada proporción, para medir los diferentes núcleos temáticos y que cada uno mida la dimensión a que se adjudica.

Se ha llevado a cabo la validación del contenido de los ítems, para valorar el grado de ajuste de estos a las dimensiones en cuestión. Ésta evidencia de validez se lleva a cabo a través del *juicio de expertos* en la materia, tratando de lograr su acuerdo mediante los cambios necesarios en los ítems en que sus apreciaciones difieran (Pérez Juste y García Ramos, 1989).

El cuestionario ha sido validado por 9 expertos, tanto del ámbito de la metodología, compuesto por profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, como del ámbito de la atención a la diversidad, en este caso son profesores de Educación Secundaria y habilitados en Pedagogía Terapéutica.

El análisis e interpretación de las puntuaciones obtenidas por las dimensiones y los ítems se hizo teniendo en cuenta que:

Como el número de jueces fue nueve, se utilizó una escala numérica de asignación del grado de ajuste, que oscilaba de 1 a 4, cuyo equivalente cualitativo fue:

ESCALA NÚMÉRICA Y SU EQUIVALENTE CUALITATIVO			
1	2	3	4
(Nada)	(Poco)	(Bastante)	(Totalmente)

Por lo tanto, la puntuación máxima que podían obtener tanto las dimensiones como los ítems era de $9 \times 4 = 36$. Establecimos como punto de corte $9 \times 3 = 27$, al considerar 1 y 2 negativos y 3 y 4 positivos. En esta primera parte se han validado seis dimensiones: Entorno del Centro Educativo, Definición del plan de mejora, Planificación del plan de mejora, Programas educativos del alumnado, Recursos humanos para atender la diversidad, Equipaciones y Recursos. Primero se procedió a validar las dimensiones y posteriormente los ítems. Como resultado de la validación el nombre de la dimensión “Programas educativos del alumnado” fue modificado por el de “Diseños curriculares” y de los 57 ítems propuestos inicialmente quedaron un total de 53 ítems en la versión definitiva (ver anexo 2). Otra de la recomendaciones de los expertos fue que se incluyera la variable sexo que inicialmente no estaba contemplada así como que se eliminara como opciones de respuesta en el destino actual Educación Infantil y Educación Primaria ya que el instrumento solo iba a ser utilizado en Educación Secundaria Obligatoria.

Número de Jueces	Dimensiones iniciales	Dimensiones definitivas	Ítems iniciales	Ítems definitivos
9	6	6	57	53

La parte de preguntas en escala que componen el cuestionario queda así:

DIMENSIÓN	ÍTEMS DE LA DIMENSIÓN
<p>Entorno del Centro Educativo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato 2. Las características de todo el alumnado del centro. 3. Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno de barrio y municipio. 4. Las posibilidades de interacción con las familias o tutores. 5. El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende. 6. Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales 7. La colaboración con otros centros educativos 8. Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas. 9. Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales. 10. Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios
<p>Definición del Plan de Mejora</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad 2. Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender. 3. Los recursos disponibles. 4. La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora. 5. Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro 6. Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados 7. Las consecuencias de no poner en

	<p>marcha determinadas mejoras</p> <p>8. El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos</p>
<p>Planificación del Plan de Mejora</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Debe elaborarse una Programación de medidas 2. Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad 3. Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro 4. Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC Programaciones...) y los de atención a la diversidad 5. El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad
<p>Diseños Curriculares</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan. 2. La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados 3. La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro. 4. La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado 5. La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad 6. El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro

<p align="center">Recursos Humanos para atender la diversidad</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias 2. La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados 3. La formación continua al profesorado y demás personal 4. La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos. 5. La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE. 6. La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos
<p align="center">Equipaciones y Recursos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro 2. La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE. 3. La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas

Para las preguntas dicotómicas, los ítems generales son:

<p>PENSANDO EN TU CENTRO</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Son adecuadas las medidas de atención a la diversidad ofertada por la administración? 2. ¿Hay permeabilidad con el entorno social para optimizar recursos de atención a su diversidad? 3. ¿Se han consensuado objetivos específicos en el centro para atender a su diversidad? 4. ¿Los itinerarios organizados para el alumnado con NEE son adecuadas a la realidad de la diversidad que el centro tiene?

5. ¿El equipo docente actual y demás personal cubren las necesidades?
6. ¿La distribución de funciones del personal es adecuada?
7. ¿La organización y disposición de los espacios es adecuada y suficiente?
8. ¿La comunicación entre los diferentes recursos humanos es ágil?
9. ¿La capacitación e implicación del profesorado es suficiente?
10. ¿Se facilita por el Centro el empleo de diversas estrategias de aprendizaje y enseñanza
11. ¿Las modalidades de enseñanza fomentan la autonomía y responsabilidad de los alumnos/as?
12. ¿Se fomenta el aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza en todas las aulas del centro?
13. ¿Los diseños de evaluación se utilizan con intereses formativos y de mejora?
14. ¿Se comprueba de forma empírica si las metodologías empleadas para atender la diversidad del alumnado están resultando eficaces?
15. En general, ¿los procesos de inclusión educativa que se desarrollan en el centro son adecuados?

7.3. ANÁLISIS FACTORIAL COMO PROCEDIMIENTO PARA LA VALIDEZ DE CONSTRUCTO.

El análisis factorial puede utilizarse para estudiar la estructura presente en el cuestionario, de modo que tras un estudio empírico, podamos afirmar que determinados ítems se explican mejor desde una dimensión que desde otra, incluso aconsejar que se eliminen algunos dada su escasa consistencia interna con los demás ítems de las diferentes dimensiones identificadas (García, Gil y Rodríguez 1999).

En primer lugar describiremos el proceso que hemos seguido utilizando el análisis factorial como herramienta para la validación de constructo para, posteriormente, presentar el estudio y los resultados obtenidos sobre la fiabilidad del cuestionario utilizado.

Nos gustaría señalar, como reconoce Catell (1972) que en ningún análisis factorial existe un método a priori capaz de determinar la situación de los factores (ejes) en relación con los demás dentro del espacio factorial. En este sentido, Thurstone (1935) propuso que fueran rotados hasta alcanzar una

explicación factorial lo más sencilla posible. Por este motivo, el cuestionario ha sido sometido a diferentes métodos de extracción y rotación, hasta conseguir el que nos ha permitido una explicación factorial lo más sencilla posible. De esta manera, siguiendo a García, Gil y Rodríguez (1999), hemos realizado un análisis factorial atendiendo a:

- **Condiciones de aplicación.** Para la aplicación del análisis factorial son necesarios una serie de requisitos.

a) Matriz de correlaciones. Uno de los requisitos que deben cumplirse para que el análisis factorial tenga sentido es que las variables estén altamente intercorrelacionadas.

b) La Prueba de esfericidad de Bartlett se emplea para probar la hipótesis de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad.

c) La Medida de adecuación muestral de KMO es otro indicador de la relación entre variables. Valores bajos en el índice de KMO desaconsejan la aplicación del análisis factorial, puesto que las correlaciones entre pares de ítems no pueden explicarse a partir de otros ítems. Kaiser elaboró una escala en la que los índices KMO entre 0'9 y 1 se catalogan como “maravillosos”, entre 0'80 y 0'90 como “meritorios”, entre 0'70 y 0'80 como “medianos”, entre 0'50 y 0'60 como “bajos”, y entre 0 y 0'50 como “inaceptables”.

- **Determinación de las comunalidades.** Se denomina comunalidad a la proporción de varianza explicada por los componentes. Una comunalidad cercana a cero indica que los componentes no explican la variabilidad de una variable, mientras que un valor de uno indica que la variable queda totalmente explicada por los componentes.
- **Método de extracción:** Hemos empleado el método de componentes principales, ya que pretendemos averiguar si los ítems del cuestionario se pueden resumir de alguna forma, es decir, si existe algo común entre ellos. Mediante este método intentaremos agrupar los ítems en componentes que

puedan explicar la mayoría de la varianza observada en las respuestas ofrecidas por los sujetos.

- **Método de rotación:** El tipo de rotación que se elija dependerá del grado de correlación entre los componentes. Hemos realizado un análisis factorial varimax para el cuestionario correspondiente a cada una de las dimensiones de nuestro modelo. El método varimax considera que los factores están correlacionados entre sí. Con éste método pretendemos reducir el número de factores.

El programa SPSS 10.0 nos ha permitido realizar el análisis factorial de todas las dimensiones por lo que nos hemos centrado en obtener un primer acercamiento sobre la estructura del cuestionario por subdimensiones. Este estudio es únicamente exploratorio para posteriormente seguir avanzando y mejorando la estructura del modelo a partir de otras aplicaciones.

A continuación presentamos los resultados obtenidos del análisis factorial así como la interpretación de dichos resultados del cuestionario atendiendo a los aspectos recogidos anteriormente.

7.3.1. Análisis factorial del cuestionario importancia

7.3.1.1. Matriz de correlaciones.

La matriz de correlaciones obtenida nos muestra que son muchas las correlaciones mayores que 0'30 lo que señala la conveniencia de seguir con la factorización.

El determinante de nuestra matriz es muy bajo ($1'092E-16$), lo que indica que los datos pueden ser adecuados para realizar un análisis factorial.

7.3.1.2. Condiciones necesarias para la aplicación del análisis factorial.

7.3.1.2.1 La Prueba de esfericidad de Bartlett. En la tabla 1 se observa que el valor del grado de significación es de 0'000, por lo que se rechaza la hipótesis nula de que nuestra matriz de correlaciones es una matriz de identidad, lo que quiere decir que existen intercorrelaciones significativas. Esto indica que la matriz de datos es adecuada para proceder al análisis factorial.

7.3.1.2.2. La Medida de adecuación muestral de KMO. De acuerdo con la escala propuesta por Kaiser y anteriormente expuesta, como hemos obtenido un valor de 0'88, la matriz es adecuada para realizar el análisis factorial.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,882
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	11370,302
	gl	706
	Sig.	,000

Nos encontramos entonces con una matriz de correlaciones que supera suficientemente todas las condiciones para que pueda realizarse el análisis factorial.

7.3.1.3. Determinación de las comunalidades.

En la columna “Extracción” de la tabla 2 se recogen las comunalidades de cada variable. Así, podemos afirmar que los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 2. *Comunalidades*

Items	Inicial	Extracción
p1 Importancia: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato.	1,000	,712
p2 Importancia: Las características de todo el alumnado del Centro.	1,000	,674
p3 Importancia: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	1,000	,663
p4 Importancia: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	1,000	,672
p5 Importancia: El grado de autonomía del Centro para atender la diversidad que comprende.	1,000	,655
p6 Importancia: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales.	1,000	,609
p7 Importancia: La colaboración con otros Centros educativos.	1,000	,835
p8 Importancia: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros Centros y sus especialistas.	1,000	,775
p9 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	1,000	,758
p10 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios.	1,000	,686
p11 Importancia: Grado de consenso en los objetivos del Centro para atender su diversidad.	1,000	,767

Items	Inicial	Extracción
p12 Importancia: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	1,000	,548
P13 Importancia: Los recursos disponibles.	1,000	,642
p14 Importancia: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	1,000	,736
p15 Importancia: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el Centro.	1,000	,728
p16 Importancia: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados.	1,000	,743
p17 Importancia: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras.	1,000	,648
p18 Importancia: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos.	1,000	,767
p19 Importancia: Debe elaborarse una Programación de medidas.	1,000	,747
p20 Importancia: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del Centro educativo para atender la diversidad.	1,000	,762
p21 Importancia: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del Centro.	1,000	,603
p22 Importancia: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad.	1,000	,719
p23 Importancia: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad.	1,000	,723
p24 Importancia: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	1,000	,785
p25 Importancia: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados.	1,000	,711

Items	Inicial	Extracción
p26 Importancia: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y Centro.	1,000	,786
p27 Importancia: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado.	1,000	,703
p28 Importancia: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del Centro en la atención a la diversidad.	1,000	,783
p29 Importancia: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y Centro.	1,000	,748
p30 Importancia: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias.	1,000	,763
p31 Importancia: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados.	1,000	,788
p32 Importancia: La formación continua al profesorado y demás personal.	1,000	,707
p33 Importancia: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	1,000	,674
p34 Importancia: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	1,000	,602
p35 Importancia: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos.	1,000	,720
p36 Importancia: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada Centro.	1,000	,777
p37 Importancia: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	1,000	,821
p38 Importancia: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del Centro y especialmente en las aulas.	1,000	,833

Método de extracción: Análisis de Componentes principales

8.3.1.4. Extracción de componentes

El método que vamos a utilizar, como hemos señalado anteriormente, es el de componentes principales. Este método parte de la idea de maximizar la varianza explicada. En la tabla 3 se muestra en primer lugar los autovalores iniciales. Como podemos observar, hay ocho componentes con autovalor por encima de uno, lo que nos indica que van a ser extraídos ocho componentes, que explican el 72.028% del total de la varianza. El primero de ellos explica el 40,149%, es decir, con un solo componente se logra explicar casi la mitad de la variabilidad.

Como podemos observar estos valores coinciden con los de la segunda parte de la tabla. En dicha tabla se contempla un máximo de 38 componentes, esto se debe a que podemos extraer tantos componentes como variables tengamos que analizar.

Tabla 3. *Varianza total explicada*

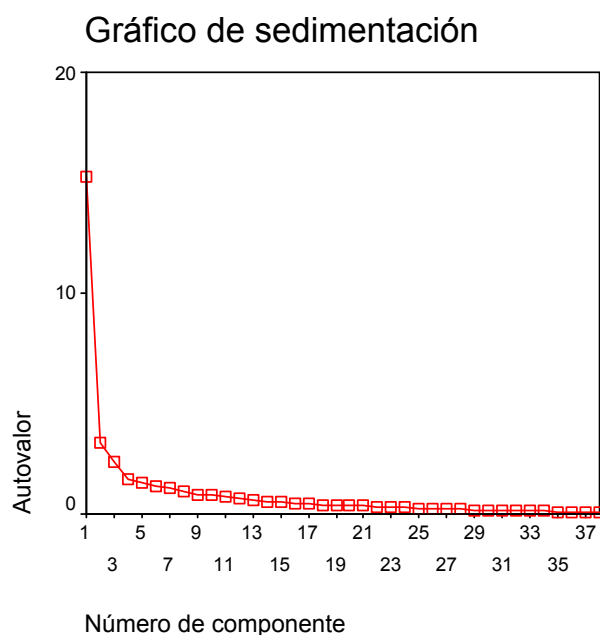
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	15,257	40,149	40,149	15,257	40,149	40,149	6,190	16,289	16,289
2	3,259	8,577	48,726	3,259	8,577	48,726	4,873	12,824	29,113
3	2,369	6,234	54,960	2,369	6,234	54,960	3,804	10,011	39,124
4	1,608	4,230	59,190	1,608	4,230	59,190	3,421	9,001	48,126
5	1,425	3,750	62,941	1,425	3,750	62,941	2,763	7,270	55,396
6	1,294	3,405	66,345	1,294	3,405	66,345	2,535	6,670	62,066
7	1,144	3,011	69,357	1,144	3,011	69,357	1,921	5,056	67,122
8	1,015	2,671	72,028	1,015	2,671	72,028	1,864	4,905	72,028
9	,904	2,379	74,407						
10	,850	2,236	76,643						
11	,810	2,132	78,775						
12	,680	1,790	80,565						
13	,659	1,735	82,301						
14	,561	1,476	83,777						
15	,521	1,370	85,147						
16	,511	1,344	86,490						
17	,479	1,260	87,750						
18	,429	1,129	88,879						
19	,420	1,105	89,984						
20	,380	1,001	90,985						
21	,364	,958	91,943						

22	,328	,862	92,806					
23	,319	,838	93,644					
24	,287	,755	94,399					
25	,252	,663	95,062					
26	,222	,584	95,647					
27	,209	,550	96,197					
28	,200	,527	96,724					
29	,188	,495	97,219					
30	,171	,450	97,669					
31	,150	,395	98,064					
32	,141	,371	98,435					
33	,133	,351	98,786					
34	,120	,316	99,102					
35	,107	,282	99,384					
36	,097	,254	99,638					
37	,078	,204	99,842					
38	,060	,158	100,000					

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerán ocho componentes.

De esta manera, podemos observar como en el componente noveno el autovalor es menor que uno.



En la tabla 4 se recogen los pesos factoriales de cada variable en los ocho componentes extraídos. Un peso o carga nos indica el grado de correlación entre la variable y el componente. Como límite razonable se suele adoptar, para pesos factoriales ortogonales, 0'30. Otros autores aluden a pesos factoriales con valores superiores a 0'40 e incluso a 0'50, para interpretar la relación entre una

variable y un factor. En este caso, hemos optado por mostrar sólo pesos mayores a 0'30.

Tabla 4. *Matriz de componentes*

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
p1 Importancia: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato.				,645		,418		
p2 Importancia: Las características de todo el alumnado del Centro.		,366				,642		
p3 Importancia: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.		,670						
p4 Importancia: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.					,473	,546		
p5 Importancia: El grado de autonomía del Centro para atender la diversidad que comprende.		,494						,466
p6 Importancia: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales						,733		
p7 Importancia: La colaboración con otros Centros educativos		,304			,817			
p8 Importancia: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros Centros y sus especialistas.					,823			
p9 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.		,409			,375	,378		- ,336
p10 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios.		,413	,399		,305	,375		
p11 Importancia: Grado de consenso en los objetivos del Centro para atender su diversidad.				,801				

p12 Importancia: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.		,643				
p13 Importancia: Los recursos disponibles.		,692				
p14 Importancia: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	,302	,539		,478		
p15 Importancia: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el Centro.		,527	,342	,497		
p16 Importancia: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados.		,638	,445			
p17 Importancia: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras.		,614				
p18 Importancia: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos.	,466	,542			,360	
p19 Importancia: Debe elaborarse una Programación de medidas	,688		,337			
p20 Importancia: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del Centro educativo para atender la diversidad.	,763	,316				
p21 Importancia: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del Centro	,615		,364			
p22 Importancia: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	,568				,394	
p23 Importancia: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las	,730					

acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad							
p24 Importancia: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	,381	,308		,656			
p25 Importancia: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	,313	,432	,320	,338			,366
p26 Importancia: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y Centro.			,332	,339			,655
p27 Importancia: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	,617				,308	,344	
p28 Importancia: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del Centro en la atención a la diversidad	,414			,399		,370	,331
p29 Importancia: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y Centro	,541		,343	,452			
p30 Importancia: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	,617		,341	,360			
p31 Importancia: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados						,829	
p32 Importancia: La formación continua al profesorado y demás personal	,595		,406		,309		
p33 Importancia: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	,527					,450	

p34 Importancia: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	,517					,403	,302
p35 Importancia: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	,642	,355					,407
p36 Importancia: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada Centro	,369		,734				
p37 Importancia: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	,342		,769				
p38 Importancia: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del Centro y especialmente en las aulas			,807				

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Según la matriz de rotación comprobamos que a partir de las respuestas de los profesores/as al cuestionario importancia, obtenemos siete dimensiones que hacen referencia a lo que debería tener el entorno del Centro, las relaciones externas del Centro, definición del plan de mejora, planificación del plan de mejora, diseños curriculares, recursos humanos y equipaciones y recursos.

Tabla 5 *Matriz de componentes rotados*

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
p1 Importancia: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato				,645		,418		
p2 Importancia: Las características de todo el alumnado del Centro.		,366				,642		
p3 Importancia: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.		,670						

p4 Importancia: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.				,473	,546		
p5 Importancia: El grado de autonomía del Centro para atender la diversidad que comprende.	,494						,466
p6 Importancia: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales.					,733		
p7 Importancia: La colaboración con otros Centros educativos.	,304			,817			
p8 Importancia: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros Centros y sus especialistas.				,823			
p9 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	,409			,375	,378		- ,336
p10 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios	,413	,399		,305	,375		
p11 Importancia: Grado de consenso en los objetivos del Centro para atender su diversidad				,801			
p12 Importancia: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	,643						
p13 Importancia: Los recursos disponibles.	,692						
p14 Importancia: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	,302	,539		,478			
p15 Importancia: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el Centro	,527	,342		,497			
p16 Importancia: Las limitaciones	,638	,445					

para alcanzar los objetivos consensuados						
p17 Importancia: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras.	,614					
p18 Importancia: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos.	,466	,542		,360		
p19 Importancia: Debe elaborarse una Programación de medidas.	,688		,337			
p20 Importancia: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del Centro educativo para atender la diversidad.	,763	,316				
p21 Importancia: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del Centro	,615		,364			
p22 Importancia: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	,568			,394		
p23 Importancia: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad.	,730					
p24 Importancia: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	,381	,308		,656		
p25 Importancia: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados.	,313	,432	,320	,338		,366
p26 Importancia: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y Centro.			,332	,339		,655
p27 Importancia: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado.	,617				,308	,344

p28 Importancia: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del Centro en la atención a la diversidad.	,414		,399		,370	,331
p29 Importancia: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y Centro.	,541	,343	,452			
p30 Importancia: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias.	,617	,341	,360			
p31 Importancia: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados					,829	
p32 Importancia: La formación continua al profesorado y demás personal	,595	,406			,309	
p33 Importancia: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	,527				,450	
p34 Importancia: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	,517				,403	,302
p35 Importancia: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	,642	,355				,407
p36 Importancia: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada Centro	,369	,734				
p37 Importancia: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	,342	,769				

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,862
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	11323,709
	gl	703
	Sig.	,000

Nos encontramos entonces con una matriz de correlaciones que supera suficientemente todas las condiciones para que pueda realizarse el análisis factorial.

7.3.2.3. Determinación de las comunalidades.

En la columna “Extracción” de la tabla 2 se recogen las comunalidades de cada variable. Así, podemos afirmar que los ítems son explicados por los componentes, puesto que no hay valores próximos a cero.

Tabla 2. *Comunalidades*

Items	Inicial	Extracción
p1 Cumplimiento: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato.	1,000	,771
p2 Cumplimiento: Las características de todo el alumnado del Centro.	1,000	,733
p3 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	1,000	,609
p4 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	1,000	,582

Items	Inicial	Extracción
p5 Cumplimiento: El grado de autonomía del Centro para atender la diversidad que comprende.	1,000	,664
p6 Cumplimiento: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales.	1,000	,549
p7 Cumplimiento: La colaboración con otros Centros educativos.	1,000	,711
p8 Importancia: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros Centros y sus especialistas.	1,000	,784
p9 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	1,000	,814
p10 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios.	1,000	,773
p11 Cumplimiento: Grado de consenso en los objetivos del Centro para atender su diversidad.	1,000	,701
p12 Cumplimiento: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	1,000	,754
p13 Cumplimiento: Los recursos disponibles.	1,000	,649
p14 Cumplimiento: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	1,000	,671
p15 Cumplimiento: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el Centro.	1,000	,675
p16 Cumplimiento: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados.	1,000	,608
p17 Cumplimiento: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras.	1,000	,659
p18 Cumplimiento: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos.	1,000	,748
p19 Cumplimiento: Debe elaborarse una Programación de medidas.	1,000	,699

Items	Inicial	Extracción
p20 Cumplimiento: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del Centro educativo para atender la diversidad.	1,000	,755
p21 Cumplimiento: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del Centro.	1,000	,757
p22 Cumplimiento: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad.	1,000	,769
p23 Cumplimiento: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad.	1,000	,584
p24 Cumplimiento: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	1,000	,630
p25 Cumplimiento: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados.	1,000	,788
p26 Cumplimiento: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y Centro.	1,000	,735
p27 Cumplimiento: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado.	1,000	,722
p28 Cumplimiento: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del Centro en la atención a la diversidad.	1,000	,759
p29 Cumplimiento: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y Centro.	1,000	,747
p30 Cumplimiento: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias.	1,000	,734
p31 Cumplimiento: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados.	1,000	,722
p32 Cumplimiento: La formación continua al profesorado y demás personal.	1,000	,685
p33 Cumplimiento: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	1,000	,724

Items	Inicial	Extracción
p34 Cumplimiento: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	1,000	,791
p35 Cumplimiento: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos.	1,000	,708
p36 Cumplimiento: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada Centro.	1,000	,802
p37 Cumplimiento: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	1,000	,831
p38 Cumplimiento: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del Centro y especialmente en las aulas.	1,000	,780

Método de extracción: Análisis de Componentes principales

7.3.2.4. Extracción de componentes

El método que vamos a utilizar, como hemos señalado anteriormente, es el de componentes principales. Este método parte de la idea de maximizar la varianza explicada. En la tabla 3 se muestra en primer lugar los autovalores iniciales. Como podemos observar, hay ocho componentes con autovalor por encima de uno, lo que nos indica que van a ser extraídos ocho componentes, que explican el 71,517% del total de la varianza. El primero de ellos explica el 39,063%, es decir, con un solo componente se logra explicar casi la mitad de la variabilidad.

Como podemos observar estos valores coinciden con los de la segunda parte de la tabla. En dicha tabla se contempla un máximo de 38 componentes, esto se debe a que podemos extraer tantos componentes como variables tengamos que analizar.

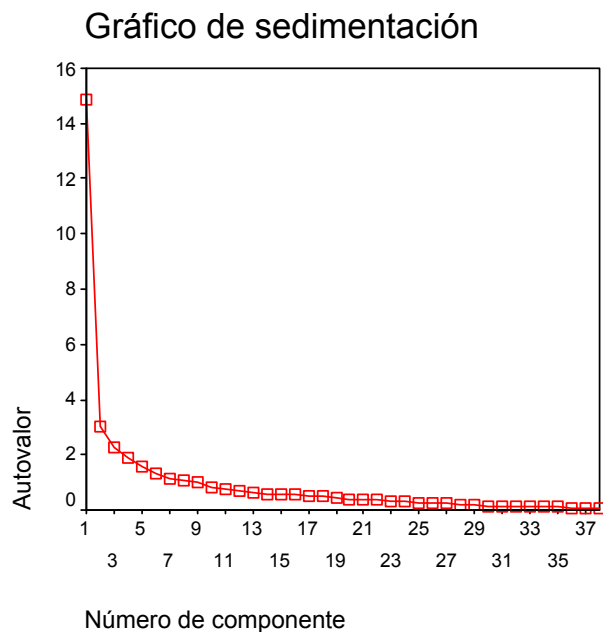
Tabla 3. *Varianza total explicada*

Componente	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	14,844	39,063	39,063	14,844	39,063	39,063	4,405	11,593	11,593
2	3,040	8,001	47,063	3,040	8,001	47,063	4,006	10,543	22,136
3	2,287	6,020	53,083	2,287	6,020	53,083	3,595	9,459	31,595
4	1,884	4,958	58,041	1,884	4,958	58,041	3,505	9,225	40,820
5	1,550	4,080	62,121	1,550	4,080	62,121	3,375	8,882	49,702
6	1,349	3,549	65,670	1,349	3,549	65,670	3,291	8,660	58,362
7	1,148	3,021	68,691	1,148	3,021	68,691	2,942	7,742	66,105
8	1,074	2,826	71,517	1,074	2,826	71,517	2,057	5,412	71,517
9	1,000	2,631	74,147						
10	,793	2,088	76,235						
11	,747	1,965	78,201						
12	,704	1,852	80,053						
13	,639	1,681	81,735						
14	,596	1,568	83,303						
15	,577	1,520	84,822						
16	,548	1,443	86,266						
17	,504	1,327	87,592						
18	,475	1,251	88,843						
19	,431	1,134	89,977						
20	,398	1,047	91,025						
21	,369	,970	91,995						
22	,356	,938	92,933						
23	,301	,793	93,726						
24	,293	,772	94,498						
25	,255	,671	95,168						
26	,246	,648	95,816						
27	,227	,598	96,414						
28	,210	,552	96,966						
29	,183	,481	97,447						
30	,154	,406	97,853						
31	,144	,380	98,233						
32	,128	,337	98,570						
33	,127	,335	98,905						
34	,112	,295	99,200						
35	,097	,256	99,455						
36	,074	,195	99,651						
37	,069	,181	99,831						
38	,064	,169	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Según el gráfico de sedimentación se extraerán ocho componentes.

De esta manera, podemos observar como en el componente noveno el autovalor es menor que uno.



En la tabla 4 se recogen los pesos factoriales de cada variable en los ocho componentes extraídos. Un peso o carga nos indica el grado de correlación entre la variable y el componente. Como límite razonable se suele adoptar, para pesos factoriales ortogonales, 0'30. Otros autores aluden a pesos factoriales con valores superiores a 0'40 e incluso a 0'50, para interpretar la relación entre una variable y un factor. En este caso, hemos optado por mostrar sólo pesos mayores a 0'30.

Tabla 4. *Matriz de componentes*

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
p1 Cumplimiento: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato.	,474	- ,434				,487		
p2 Cumplimiento: Las características de todo el alumnado del Centro.	,441	- ,504					,322	
p3 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	,520	- ,472						

p4 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	,602	- ,362					
p5 Cumplimiento: El grado de autonomía del Centro para atender la diversidad que comprende.	,599					- ,300	
p6 Cumplimiento: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	,525				,362		
p7 Cumplimiento: La colaboración con otros Centros educativos	,670						
p8 Cumplimiento: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros Centros y sus especialistas.	,630	- ,478					
p9 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	,676	- ,460					
p10 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios.	,581				,450		
p11 Cumplimiento: Grado de consenso en los objetivos del Centro para atender su diversidad.	,498	,429				- ,301	
p12 Cumplimiento: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	,558				- ,326	,336	- ,333

p13 Cumplimiento: Los recursos disponibles.	,471	,505				
p14 Cumplimiento: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	,742					
p15 Cumplimiento: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el Centro.	,503	,398				
p16 Cumplimiento: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados.	,579		-	,432		
p17 Cumplimiento: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras.	,715					
p18 Cumplimiento: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos.	,600	,439			-	,303
p19 Cumplimiento: Debe elaborarse una Programación de medidas	,655				-	,326
p20 Cumplimiento: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del Centro educativo para atender la diversidad.	,775		-	,350		
p21 Cumplimiento: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del Centro	,701					,301
p22 Cumplimiento: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y	,776					

los de atención a la diversidad						
p23 Cumplimiento: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad	,679					
p24 Cumplimiento: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	,705					
p25 Cumplimiento: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	,760					
p26 Cumplimiento: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y Centro.	,527		-	,487		-
p27 Cumplimiento: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	,662		-	,397		
p28 Cumplimiento: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del Centro en la atención a la diversidad	,761		-	,321		
p29 Cumplimiento: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y Centro	,767					

p30 Cumplimiento: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	,501	,517				
p31 Cumplimiento: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	,644	,386				
p32 Cumplimiento: La formación continua al profesorado y demás personal	,572	,350		-	,314	
p33 Cumplimiento: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	,641	,336				
p34 Cumplimiento: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	,654	,529				
p35 Cumplimiento: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	,603	,489				
p36 Cumplimiento: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada Centro	,494	,393	,417	,395		
p37 Cumplimiento: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	,608	,323	,448			

p38 Cumplimiento: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del Centro y especialmente en las aulas	,612	,320	,371					,301
---	------	------	------	--	--	--	--	------

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Según la matriz de rotación comprobamos que a partir de las respuestas de los profesores/as al cuestionario importancia, obtenemos siete dimensiones que hacen referencia a lo que debería tener el entorno del Centro, las relaciones externas del Centro, definición del plan de mejora, planificación del plan de mejora, diseños curriculares, recursos humanos y equipaciones y recursos.

Tabla 5 *Matriz de componentes rotados*

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
p1 Cumplimiento: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato.				,767	,309			
p2 Cumplimiento: Las características de todo el alumnado del Centro.				,818				
p3 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.		,444		,580				
p4 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.				,477				,412
p5 Cumplimiento: El grado de autonomía del Centro para atender la diversidad que comprende.	,322							,643
p6 Cumplimiento: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	,537							

p7 Cumplimiento: La colaboración con otros Centros educativos	,624		,333			
p8 Cumplimiento: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros Centros y sus especialistas.	,788					
p9 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	,774					
p10 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios.	,526					,618
p11 Cumplimiento: Grado de consenso en los objetivos del Centro para atender su diversidad.		,715				
p12 Cumplimiento: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	,424	,657				
p13 Cumplimiento: Los recursos disponibles.		,424	,466		,488	
p14 Cumplimiento: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	,353	,521				,303
p15 Cumplimiento: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el Centro.			,710		,334	

p16 Cumplimiento: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados.					,589		
p17 Cumplimiento: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras.	,386	,485		,402			
p18 Cumplimiento: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos.		,738					
p19 Cumplimiento: Debe elaborarse una Programación de medidas				,589	,307		
p20 Cumplimiento: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del Centro educativo para atender la diversidad.		,486	,371	,462			
p21 Cumplimiento: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del Centro		,391		,620			
p22 Cumplimiento: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	,330	,346	,381	,510			
p23 Cumplimiento: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad				,366			,398
p24 Cumplimiento: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	,511		,342				
p25 Cumplimiento: La adecuación de la competencia	,589		,474				

curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados							
p26 Cumplimiento: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y Centro.	,709					,383	
p27 Cumplimiento: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	,701						
p28 Cumplimiento: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del Centro en la atención a la diversidad	,707						
p29 Cumplimiento: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y Centro	,578		,440	,355			
p30 Cumplimiento: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias						,724	
p31 Cumplimiento: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	,374	,437				,591	
p32 Cumplimiento: La formación continua al profesorado y demás personal						,691	
p33 Cumplimiento: La dotación de tutores específicos para coordinar las	,377			,370		,508	,358

adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.								
p34 Cumplimiento: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	,338	,312				,697		
p35 Cumplimiento: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	,359	,636				,363		
p36 Cumplimiento: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada Centro						,301	,768	
p37 Cumplimiento: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.							,771	
p38 Cumplimiento: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del Centro y especialmente en las aulas	,316	,345					,722	

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización varimax con Kaiser.

La rotación ha convergido en 10 iteraciones.

7.4. FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

Dado que nuestras variables de análisis son opiniones, la validez de contenido evidenciada es suficiente para el uso del cuestionario como instrumento de recogida de datos en esta investigación. No obstante se aportan análisis factoriales para confirmar la estructura predeterminada. Para evidenciar la fiabilidad de las inferencias que hagamos, estimamos la consistencia interna tanto global de todos los ítems el instrumento, así como de cada una de sus dimensiones con los ítems que la integran. Lo hemos realizado calculando el coeficiente alfa de Cronbach, con el programa SPSS. Estos son los resultados observados:

a) Cuestionario global sobre la importancia para la calidad del plan de atención a la diversidad

Número de Casos = 112

Número de ítems = 38

Alpha = 0,9569

a. 1. Entorno del Centro educativo

Número de casos = 112

Número de ítems = 10

Alpha = 0,8641

a.2. Definición del plan de mejora

Número de casos = 112

Número de ítems = 8

Alpha = 0,8893

a.3. Planificación del plan de mejora

Número de casos = 112

Número de ítems = 5

Alpha = 0,8713

a.4. Diseños curriculares

Número de casos = 112

Número de ítems = 6

Alpha = 0,8947

a.5. Recursos humanos para atender la diversidad

Número de casos = 112

Número de ítems = 6

Alpha = 0,8050

a.6. Equipaciones y recursos

Número de casos = 112

Número de ítems = 3

Alpha = 0,8938

b) Cuestionario global sobre el grado de cumplimiento de los planes de calidad en los Centros

Número de casos = 112

Número de ítems = 38

Alpha = 0,9548

b.1. Entorno del Centro educativo

Número de casos = 112

Número de ítems = 10

Alpha = 0,8818

b.2. Definición del plan de mejora

Número de casos= 112

Número de ítems = 8

Alpha = 0,8577

b.3. Planificación del plan de mejora

Número de casos = 112

Número de ítems = 5

Alpha = 0,8803

b.4. Diseños curriculares

Número de casos=112

Número de ítems = 6

Alpha = 0,8807

b.5. Recursos humanos para atender la diversidad

Número de casos = 112

Número de ítems = 6

Alpha = 0,8572

b.6. Equipaciones y recursos

Número de casos= 112

Número de ítems = 3

Alpha = 0,8468

El valor del coeficiente de fiabilidad observado en todos los casos es suficientemente alto como para validar las inferencias y conclusiones realizadas en esta investigación..

CAPITULO V

ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS Y CONCLUSIONES

1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DEL CUESTIONARIO

A continuación, procede el análisis de las evidencias, examinar y organizar la información sin perder de vista el objetivo perseguido. En virtud de la naturaleza de las evidencias recogidas, el proceso analítico requerirá del paquete estadístico SPSS.

Para analizar las respuestas a las variables agrupadas en las distintas dimensiones hemos decidido categorizarlas en aquellas que representan puntos fuertes (variables que tienen una media de valor 3 o superior), y aquellas que implican puntos débiles (variables que demuestran una media de valor inferior a 3).

Para el efecto utilizaremos los estadísticos descriptivos obtenidos de la muestra y que se pueden visualizar en las siguientes tablas en las que aparecen los valores de la media y desviación típica de los profesores de la muestra con relación a los planes de mejora en los Centros educativos.

Dimensión: Entorno del Centro educativo

Ítem	Importancia		Cumplimiento	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. Tip
p1 Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato	4,27	,795	3,19	,874
p2 Las características de todo el alumnado del Centro	4,18	,901	3,27	,854
p3 Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	3,73	1,039	2,81	,985
p4 Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	4,48	,759	3,45	,782

p5 El grado de autonomía del Centro para atender la diversidad que comprende.	4,17	,918	3,26	,863
p6 Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	4,10	,936	2,70	,984
p7 La colaboración con otros Centros educativos	3,46	1,005	2,74	,864
p8 Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros Centros y sus especialistas.	3,62	,974	2,43	,932
p9 Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	3,77	,944	2,58	,889
p10 Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios	3,78	,994	2,65	1,028

Tabla 1: Estadísticos descriptivos de la dimensión “entorno del Centro educativo”

En esta primera dimensión, podemos observar de forma global que el grado de cumplimiento de los planes de mejora en los Centros es mucho más bajo que la importancia que le dan los docentes a éste en todos los ítems, en algunos con una diferencia de casi dos puntos. También existe una relación entre el grado de importancia y el nivel de cumplimiento que se realiza de cada cuestión, ya que aquellos ítems que tienen mayor grado de importancia, son los que a su vez obtienen mayor puntuación en el aspecto de cumplimiento, aunque aún así, la mayoría de los ítems correspondientes al cumplimiento se encuentran por debajo de la media, por lo que podríamos calificarlos como puntos débiles.

Si observamos la tabla de forma mas pormenorizada, vemos cómo la pregunta “las posibilidades de interacción con las familias o tutores”, es la que mayor puntuación ha obtenido en el grado de importancia, posee un 4,48 sobre 5, lo que nos indica que el profesorado considera la interacción un aspecto importante a la hora de llevar a cabo un plan de mejora para atender a la diversidad.

Respecto al grado de cumplimiento real que nos encontramos en los Centros, sigue siendo la cuestión “las posibilidades de interacción con las familias o tutores” la que mayor puntuación obtiene, coincidiendo así con el apartado importancia. En cuanto a las cuestiones las características de todo el alumnado del Centro y el grado de autonomía del Centro para atender la diversidad que comprende son las que mayor grado de cumplimiento tienen en los Centros de secundaria.

Los ítems 3 y 6, correspondientes a “las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio” y a “las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales”, son los que están más lejos de cumplirse frente a la importancia que le da el profesorado, en el primero, como podemos observar, el nivel de importancia que le es otorgado es de 3,73 mientras que su grado de cumplimiento es de 2,81. Es más amplia aun la diferencia existente en el ítem número 6, ya que el grado de cumplimiento es de 2,70 mientras que a la importancia le dan un 4,10, ya que consideran este ítem importante para que el plan sea de calidad.

Dimensión: Definición del Plan de mejora

Item	Importancia		Cumplimiento	
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. tip
p11 Grado de consenso en los objetivos del Centro para atender su diversidad	4,07	,848	3,14	,812
p12 Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	3,62	1,028	2,77	,867
p13 Los recursos disponibles.	4,09	,965	2,78	,906
p14 La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	4,02	,886	3,06	,816
p15 Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el Centro	4,07	,891	3,03	,915
p16 Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados	3,80	,873	3,12	,679
p17 Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras	3,69	,979	3,02	,862
p18 El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos	4,03	,967	2,99	,791

Tabla 2: Estadísticos descriptivos de la dimensión “definición del plan de mejora”

En esta dimensión, observamos a diferencia de la anterior, que la mayoría de los ítems que para el profesorado son considerados de gran importancia para que un plan de atención a la diversidad se considera de calidad, tienen un grado de

cumplimiento aceptable, en mayor o menor medida, ya que casi todos se encuentran por encima de la media. Son dos los únicos que se alejan, tanto de la media como del grado de importancia que se les da, este es el caso del ítem número 13 “los recursos disponibles”, a pesar de ser el que más cerca está de la media en el apartado de importancia con un 4,09, en el de cumplimiento sólo cuenta con 2,78, en este ítem la diferencia es muy significativa, ya que nos indica que se le presta poca atención a los recursos con los que debe contar un Centro. Pero por debajo de esta puntuación está la de “grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender” que es la primera puntuación más baja que podemos encontrar, tiene sólo 2,77 en su grado de cumplimiento que aparece con un 3,62 en el nivel de importancia. Lo ítems 11 y 15, que hacen referencia al “grado de consenso en los objetivos del Centro para atender su diversidad” y a “las infraestructuras físicas y ambientales para atender a la diversidad” ante ésta, son los que mayor grado de importancia obtienen con un 4,07, siendo a su vez la primera la que mayor grado de cumplimiento obtiene. En cuanto al ítem 16 “las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados” es en el que observamos un cercano grado de importancia y de cumplimiento con 3,80 en el primero y 3,12 en el segundo.

Dimensión: Planificación del Plan de Mejora

Item	Importancia		Cumplimiento	
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. tip
p19 Debe elaborarse una Programación de medidas	4,10	,852	3,20	,759
p20 Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del Centro educativo para atender la diversidad	4,22	,791	3,07	,861
p21 Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del Centro	3,97	,721	2,99	,859
p22 Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	4,07	,858	3,22	,828
p23 El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad	4,24	,795	3,04	,861

Tabla 3: Estadísticos descriptivos de la dimensión “planificación plan de mejora”

Esta tercera dimensión, globalmente obtiene una media muy alta en sus dos categorías, estando el grado de importancia alrededor de 4 y el nivel de importancia sobre 3, sólo en el cumplimiento nos encontramos con una pregunta que no llega a la media, es la referida a si “debe explicitarse la estrategia para optimiza los recursos del entorno social del Centro”, con una media de 2,99, pero aún así, consideramos que tiene un nivel alto de cumplimiento. Resaltamos que en cuanto al grado de cumplimiento, es una dimensión que se da en gran

medida, por eso, creemos que es una de las acciones a la que los Centros de educación secundaria prestan especial atención.

En el ítem 23 “el grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad” se ha obtenido una puntuación media de 4,24 en importancia y una media de 3.06 en cumplimiento, lo que nos indica que el profesorado considera muy importante la implicación de todos los agentes educativos en la planificación de los planes de mejora en los Centros; esto está en consonancia con algunos datos comentados anteriormente ya que en algunas de las dimensiones, aquellos que obtuvieron mayor media fueron las referentes a la interacción con la familia.

Dimensión: Diseños curriculares

Item	Importancia		Cumplimiento	
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. Tip.
p24 La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	3,93	,867	2,87	,825
p25 La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	4,09	,931	3,22	,885
p26 La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y Centro.	4,37	,889	2,73	1,188
p27 La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	4,44	,730	3,05	,980
p28 La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del Centro en la atención a la diversidad	4,15	,722	3,02	,846
p29 El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y Centro	4,17	,789	3,05	,864

Tabla 4: Estadísticos descriptivos de la dimensión “diseños curriculares”

En esta tabla podemos apreciar que el diseño curricular es un aspecto de relevancia para el profesorado, el hecho de que la mayoría de las medias estén por encima de 4, incluso que alguna ronde el 4,5, nos indica que son para los profesores de gran importancia a la hora de llevar a cabo un plan de mejora en el

Centro, sobre todo, cuando se hace referencia “la coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado” así como “la adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y Centro”. Menos aceptado es cuando se trata “la modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan, ya que este ítem no llega a superar el 3,93 de media.

En cuanto al grado de cumplimiento en la realidad de estas cuestiones, como podemos observar la mayoría se encuentra en una media por encima de 3, por lo que podríamos decir que existe un cumplimiento medio-alto. Por otro lado, observamos una media de 2,73 en “la adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y Centro”, aún siendo ésta a una de las que más importancia había dado el profesorado. Este caso muestra que en la práctica, ésta ratio no se cumple, ya que ha obtenido una puntuación media de 2.73 en el grado de cumplimiento.

El ítem “adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados”, aún no siendo de los ítems a los que el profesorado ha dado mayor importancia, ha sido el que en el grado de cumplimiento ha obtenido el valor más alto con una puntuación media de 3,22.

Dimensión: Recursos humanos para atender la diversidad

Item	Importancia		Cumplimiento	
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. Tip.
p30 La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	4,43	,777	3,08	1,189
p31 La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	3,90	,767	2,40	,902
p32 La formación continua al profesorado y demás personal	4,28	,749	2,82	,967
p33 La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	4,20	,807	2,68	1,107
p34 La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	3,90	,989	2,43	1,022
p35 La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	3,95	,905	2,19	,908

Tabla 5: Estadísticos descriptivos de la dimensión “recursos humanos para atender la diversidad”

En cuanto a la dimensión recursos humanos para atender la diversidad, de forma global podemos decir que encontramos resultados variados, por un lado y empezando con la categoría importancia para la calidad del plan de mejora para atender la diversidad, observamos que los valores oscilan entre 4,43 de valor medio en “la capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias” y una media de 3,90 tanto en “la dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados” como en “la constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE”.

En la categoría de cumplimiento, es mayor la diferencia entre valores en los distintos indicadores, ya que oscilan entre un valor medio de 2,19 en “la dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos” y una media de 3,08 en “la capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias”, que a su vez es el que considera el profesorado de mayor importancia. Pero en general, salvo éste último, el resto no llegan a superar el umbral de lo que consideramos un punto fuerte en el Centro, que como describimos al principio del análisis hemos considerado una puntuación media de 3.

Dimensión: Equipaciones y recursos

Item	Importancia		Cumplimiento	
	Media	Desv. Tip.	Media	Desv. Tip.
p36 La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada Centro	4,07	,838	2,75	,910
p37 La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE	4,14	,742	2,62	,842
p38 La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del Centro y especialmente en las aulas	4,12	,795	2,73	,883

Tabla 6: Estadísticos descriptivos de la dimensión “equipaciones y recursos”

Tal y como se puede observar la tabla de esta dimensión, es en la que la diferencia que existe entre el grado de cumplimiento que se lleva a cabo en los Centros de los indicadores y el nivel de importancia que el profesorado les otorga es mayor. En los tres ítems, se observan diferencias de más de un punto en la media, observando cómo estos aspectos son bastantes importantes para el profesorado, mientras que su nivel de cumplimiento en todas esta entre poco y normal, más cercano a este último. De esta dimensión, resaltamos que el ítem 37 “la cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE”, es el que presenta mayor diferencia entre el grado importancia con una media de 4.14 y el de grado de cumplimiento con una media de 2.62, lo que nos indica que la cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE no son suficientes en relación con lo que el profesorado considera importante.

Dimensión: opinión general sobre el Centro en el que se trabaja

Ítems	Valores	Porcentaje
En general		
p1 ¿Son adecuadas las medidas de atención a la diversidad ofertada por la administración?	Si	41
	No	59
p2 ¿Hay permeabilidad con el entorno social para optimizar recursos de atención a su diversidad?	Si	38,5
	No	61,5
p3 ¿Se han consensuado objetivos específicos en el Centro para atender a su diversidad?	Si	73,5
	No	26,5
p4 ¿Los itinerarios organizados para el alumnado con NEE son adecuadas a la realidad de la diversidad que el Centro tiene?	Si	50,8
	No	49,2
p5 ¿El equipo docente actual y demás personal cubren las necesidades?	Si	51,2
	No	48,8
p6 ¿La distribución de funciones del personal es adecuada?	Si	57,4
	No	42,6
p7 ¿La organización y disposición de los espacios es adecuada y suficiente?	Si	38
	No	62
Sobre la metodología		
p8 ¿La comunicación entre los diferentes recursos humanos es ágil?	Si	60,2
	No	39,8
p9 ¿La capacitación e implicación del profesorado es suficiente?	Si	47,7
	No	52,3

p10 ¿Se facilita por el Centro el empleo de diversas estrategias de aprendizaje y enseñanza?	Si	72,1
	No	27,9
p11 ¿Las modalidades de enseñanza fomentan la autonomía y responsabilidad de los alumnos/as?	Si	63,1
	No	36,9
p12 ¿Se fomenta el aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza en todas las aulas del Centro?	Si	39,1
	No	60,9
p13 ¿Los diseños de evaluación se utilizan con intereses formativos y de mejora?	Si	62,3
	No	37,7
p14 ¿Se comprueba de forma empírica si las metodologías empleadas para atender la diversidad del alumnado están resultando eficaces?	Si	24,6
	No	75,4
p15 En general, ¿los procesos de inclusión educativa que se desarrollan en el Centro son adecuados?	Si	79
	No	21

Tabla 7: Porcentajes con relación a los Centros en los que ha trabajado el profesorado

Observando la tabla anterior, referente a la opinión que el profesorado tiene con relación a los Centros donde han trabajado, podemos ver que son 7 los ítems los que han obtenido un porcentaje mayor en el sí, estos son: “¿Se han consensuado objetivos específicos en el Centro para atender a su diversidad?” un 73,5%, “¿La distribución de funciones del personal es adecuada?” ha sido valorado positivamente con un 57,4%, el ítem “¿La comunicación entre los diferentes recursos humanos es ágil?” ha obtenido un 60,2%, mientras que “¿Se facilita por el Centro el empleo de diversas estrategias de aprendizaje y enseñanza?” y “¿Las modalidades de enseñanza fomentan la autonomía y responsabilidad de los alumnos/as?” han sido valoradas afirmativamente con un 72,1% y 63,1% respectivamente. En el mismo sentido las cuestiones “¿Los diseños de evaluación se utilizan con intereses formativos y de mejora?” y “En general, ¿los procesos de inclusión educativa que se desarrollan en el Centro son

adecuados?” han obtenido un porcentaje de 62,3% para el primero y de 79% para el segundo.

En el caso opuesto, los ítems que no han sido valorados satisfactoriamente por el profesorado y que de forma generalizada éstos han respondido que no se solían realizar en los Centros donde han estado trabajando serían: “¿Son adecuadas las medidas de atención a la diversidad ofertada por la administración?” con un 59%, el segundo ítem que hace referencia a “¿Hay permeabilidad con el entorno social para optimizar recursos de atención a su diversidad?” también ha obtenido una respuesta negativa que supone el 61,6%. La cuestión referente a “¿La organización y disposición de los espacios es adecuada y suficiente?” obtiene un valor de 62%, representando de este modo el desacuerdo del profesorado en cuanto al cumplimiento de éste en los Centros donde trabajaron. Los ítems “¿Se fomenta el aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza en todas las aulas del Centro?” y “¿Se comprueba de forma empírica si las metodologías empleadas para atender la diversidad del alumnado están resultando eficaces?” han obtenido un porcentaje del 60,9 y del 75,4 respectivamente.

Diferencias entre las percepciones del profesorado en función del sexo

A continuación, vamos a describir las diferencias que existen en las respuestas teniendo en cuenta la variable sexo, es decir, queremos conocer si existen diferencias significativas entre las opiniones de los hombres y las mujeres. Aquellas puntuaciones que aparecen en la tabla han presentado diferencias, puesto que se encuentran con un valor inferior a 0,05 que sería el límite fijado. Vamos a realizar este análisis por bloques, el primero será el referente a las cuestiones que miden el nivel de importancia que da el profesorado a la calidad de los planes de mejora para atender la diversidad y el segundo será el que muestre el grado de cumplimiento de estas cuestiones en la realidad de los Centros.

Ítems	Sexo	Media Importancia	Significatividad
p2 Las características de todo el alumnado del Centro.	Hombre	3,77	0,001
	Mujer	4,39	
p6 Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	Hombre	3,34	0,000
	Mujer	4,05	
p9 Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	Hombre	3,43	0,012
	Mujer	3,88	
p14 La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	Hombre	3,58	0,001
	Mujer	4,14	
p16 Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados	Hombre	3,92	0,023
	Mujer	3,58	
p19 Debe elaborarse una programación de medidas	Hombre	4,28	0,000
	Mujer	3,81	
p26 La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y Centro.	Hombre	4,32	0,005
	Mujer	3,83	

p27 La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	Hombre	4,06	0,049
	Mujer	4,34	
p28 La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del Centro en la atención a la diversidad	Hombre	4,17	0,017
	Mujer	3,90	
p30 La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	Hombre	4,57	0,000
	Mujer	4,05	
p35 La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con la familia en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos.	Hombre	4,02	0,015
	Mujer	3,59	

Tabla 8: Análisis de diferencias significativas por sexo. Variable importancia.

En el apartado importancia contamos con 11 ítems en los cuales existen diferencias significativas. En los ítems “Las características de todo el alumnado del Centro”, “Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales”, “La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora” y “La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado” la media es superior en el grupo de las mujeres. Por el contrario, son las preguntas “Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados”, “Debe elaborarse una programación de medidas”, “La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y Centro”, “La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del Centro en la atención a la diversidad”, “La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias” y “La dotación de personas encargadas de fomentar

acciones de colaboración con la familia en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos” en las que los hombre tiene una media superior.

A continuación presentamos los resultados procedentes del bloque cumplimiento:

Ítems	Sexo	Media Cumplimiento	Significatividad
P6 Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	Hombre	2,91	0,015
	Mujer	2,47	
P8 Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros Centros y sus especialistas	Hombre	2,79	0,002
	Mujer	2,31	
p9 Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	Hombre	2,89	0,017
	Mujer	2,54	
p13 Los recursos disponibles	Hombre	2,30	0,002
	Mujer	2,88	
p16 Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados	Hombre	2,96	0,024
	Mujer	3,27	
p17 Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras	Hombre	2,81	0,023
	Mujer	3,17	
p18 El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos	Hombre	2,58	0,000
	Mujer	3,19	

p26 La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y Centro.	Hombre	3,06	0,003
	Mujer	2,44	
p27 La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	Hombre	3,06	0,006
	Mujer	2,63	
p30 La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	Hombre	3,09	0,014
	Mujer	2,58	
p31 La dotación de profesorado voluntario para la dotación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	Hombre	2,74	0,008
	Mujer	2,27	
p34 La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE	Hombre	2,55	0,003
	Mujer	1,93	
p35 La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con la familia en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos.	Hombre	2,60	0,000
	Mujer	1,75	

Tabla 9: Análisis de diferencias significativas por sexo. Variable cumplimiento.

Los datos obtenidos en el bloque cumplimiento, encontramos que son 13 las preguntas que presentan diferencias significativas entre las respuestas obtenidas de los hombres y de las mujeres. Son los ítems “Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales”, “Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros Centros y sus especialistas”, “Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales”, “La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y Centro”, “La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado”, “La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias”, “La dotación de profesorado voluntario para la dotación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados”, “La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE” y “La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con la familia en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos” en los cuales los hombres obtienen medias superiores a las de las mujeres, por el contrario, la media de las mujeres se encuentra por encima de los hombres en los ítems: “Los recursos disponibles”, “Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados”, “Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras” y “El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos”.

2. CONCLUSIONES

Nuestro primer objetivo fue, describir para mejorar los diseños y desarrollos de los Planes de Mejora en atención a la diversidad en Centros de Educación Secundaria. Lo hemos hecho fundamentalmente a través de los datos recogidos y analizados con el cuestionario construido al efecto, por ello, partiendo de la estructura de dimensiones de dicho cuestionario, iremos aportando inferencias y conclusiones relacionándolas con cada una de ellas:

- Respecto a la interacción con el Entorno del Centro Educativo, el profesorado considera que éste tiene poca relevancia para el diseño de un plan que mejore las relaciones y colaboraciones con otras instituciones y agentes sociales del entorno. El centro educativo sigue siendo una isla aislada del entorno al que sirve. Consideramos por tanto necesarias la implantación de acciones de formación y sensibilización del profesorado hacia el fortalecimiento de instituciones y servicios del entorno próximo de Centro. Es preciso cambiar sus percepciones de eficacia en la interacción con ellos, ya que su opinión mayoritaria de que ésta dificulta más que beneficia, consideramos no acertada. Los criterios en que apoyan su percepción (tiempo de trabajo conjunto, necesidad de consensos entre entidades con diferentes funciones, tiempo extra para trabajar simultáneamente fuera del horario académico) son más propios de desacuerdos laborales, porque algo parecido ocurre si las relaciones son necesarias plantearlas con docentes o profesionales de otros Centros educativos, los motivos de rechazo son los mismos. No ocurre igual si la institución con la que han de interactuar es la familiar; aquí, el profesorado la considera de gran relevancia para llevar a cabo un plan de mejora. La totalidad del profesorado encuestado opina que la relación con la familia es fundamental, pero una relación con diferente intensidad según la dirección en que se ha de demandar y es que consideran que una buena atención a la diversidad no se genera solo dentro del centro, es la familia y demás agentes del entorno los que han de estar en contacto y mantener una relación constante para obtener información de las diferentes situaciones a las que hay que hacer frente o en las que hay que trabajar.

- Respecto a lo que consideran de los planes de mejora, en general, cabe destacar que el profesorado los considera de gran importancia si existe consenso entre las partes implicadas para: la determinación de objetivos de acción y recursos para atender la diversidad y en los diferentes procedimientos para el seguimiento de éstos y sobre todo para establecer los recursos disponibles con los que se va a contar. De no ser así, ni para esto, al menos consideramos imprescindible que el Consejo Escolar defina y determine a nivel de proyecto de centro, lo que se puede o no se puede hacer para satisfacer las diferentes necesidades en el alumnado a atender, aún así.

- En cuanto a la planificación del plan de mejora, el profesorado está muy motivado y lo demuestra con su gran implicación, e importancia que conceden a todo lo que ésta dimensión lleva implícito, aun siendo conscientes que les supone mayor trabajo elaborando documentos y planificando acciones. Esto nos lleva a inferir de la necesidad explicitar en documentos las actuaciones del plan en cada una de sus facetas. Ello favorece la organización para actuar en su momento así como para recurrir a los apoyos y recursos de todo tipo previamente consensuados y elaborados con todos los profesionales participantes del Centro.

- Los diseños curriculares, la dimensión mejor valorada, resalta la importancia que el profesorado concede a la coordinación, implicación y trabajo conjunto de todo el profesorado del Centro, aportando soluciones, intercambiando opiniones, formas posible de trabajar...Cuando el profesorado, directamente responsable de atender necesidades especiales, cuenta con ese contexto de colaboración en la definición del diseño curricular, siente apoyo de sus compañeros, siente que no está solo y ello facilita su trabajo y aumenta su motivación. Un aspecto que dificulta un diseño coherente es la ratio observada profesor-alumno; existe malestar en el profesorado por este aspecto y es generalizado. Con la ratio actual es muy difícil atender las necesidades especiales de todos si además, admitimos con ellos y ellas, que el nivel de aprendizaje y dominio de

estrategias para aprender no está catalogada como tal necesidad y sin embargo supone una de las grandes necesidades especiales de atender.

- Los agentes para atender la diversidad y los recursos materiales con los que se cuenta para ello, son considerados por el profesorado y nosotros de gran importancia para dar respuesta a las necesidades educativas diferentes con las que se puede encontrar. No es necesaria una investigación para esta conclusión pero se precisa insistencia de todos los ámbitos para seguir insistiendo que sin personal cualificado de apoyo, es el profesorado especialista en cada materia el que día a día se encuentra dentro del aula con tanta diversidad de situaciones a las que dar respuesta que además de apoyos específicos precisa formación complementaria en estrategias docentes específicas y recursos específicos. La deficiencia en formación y recursos ya presupone una situación predictora de baja calidad en la gestión educativa de la diversidad en aulas y centro, y desde luego invalida cualquier diseño curricular.

Para concluir de manera general en cuanto a este apartado, podemos decir que el profesorado considera que el diseño de un plan de atención a la diversidad engloba muchos aspectos a tener en cuenta, pero siempre considerando de los más importantes, un número adecuado de alumnos por clases para que la enseñanza sea más personalizada, una estrecha relación de trabajo entre el centro y las familias, unos recursos materiales adecuados a las diferentes diversidades que se dan en el centro, colaboración entre los diferentes profesionales del centro, así como la formación continua de estos para estar en constante renovación.

En cuanto a nuestro segundo objetivo, referente a la percepción del cumplimiento de los planes de mejora a través de la opinión del profesorado, lo vamos a ir desarrollando al igual que el objetivo primero siguiendo las dimensiones de nuestro cuestionario.

- En cuanto al entorno educativo, el profesorado tiene una percepción negativa general, esto es debido a que las relaciones o colaboraciones con otras entidades no se dan en el grado que el profesorado considera adecuado, pero esta percepción cambia en función de los hombres y las mujeres, ya que los hombres han valorado de manera superior el cumplimiento de estos aspectos con relación a las mujeres. Esto es debido, como pudimos comprobar, a que las mujeres son más exigentes a la hora de comprometerse a trabajar con otras entidades, se implican en mayor medida, requieren de mayor tiempo para dedicarle a ese trabajo, ya que la percepción del tiempo es relativa, lo que unos consideran suficiente, a ellas les resultaba poco. Como vimos en el objetivo anterior, esta dimensión aun siendo de gran importancia, el tiempo que se le dedica o el nivel de implicación que se tiene con ella, tanto por el personal del Centro como por el mismo Centro es insuficiente para cubrir las expectativas.

- Respecto a la definición del plan de mejora, nos encontramos con que la percepción recogida sobre su cumplimiento es positiva, en este caso, creo que llega a ese nivel de cumplimiento puesto que al ser documentos oficiales la mayoría de ellos, tienen que estar realizados con antelación. Aún así, los hombre son quienes están menos conformes con que esto sucede y dan menor puntuación, las mujer otorgan una mayor puntuación a todos aquellos que tienen que ver con los objetivos.

- En el caso de la planificación, nos encontramos con que el profesorado cumple con lo establecido a la hora de llevar a cabo el plan de mejora, ya que no existe prácticamente ninguna diferencia entre sus diversos aspectos, así como en la percepción que tiene de ello cada sexo, esto nos lleva a pensar, que en este caso existe una gran vinculación en la planificación por parte del profesorado, de manera que se llegan a cumplir los objetivos y por ello, el buen reconocimiento que tienen por su parte.

- Referente a los diseños curriculares, podemos apreciar que son dos los aspectos donde el profesorado muestra su preocupación, una adecuada ratio profesor-alumno adaptado a las diferentes características de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que se puede encontrar en el aula, es la principal, en este caso el profesorado evalúa de manera negativa su cumplimiento, lo que nos lleva a pensar que estos profesionales tienen que trabajar con un número mayor de alumnos lo que les dificulta que puedan trabajar al nivel y adaptando sus clases a las necesidades de cada alumnado, en este caso es de señalar que las mujeres son mucho más exigentes, ya que dan una menor puntuación que los hombres. Otro aspecto que está mal valorado, es la modificación de la enseñanza, esto es lógico, puesto que como hemos visto a penas unas líneas más arriba, si nos encontramos con una clase numerosa compuesta por alumnos con diferencias en el momento de aprender, se hace muy difícil adaptar la enseñanza a las necesidades demandadas por cada uno.

- Para concluir con esta parte del cuestionario, hemos unido las dos últimas dimensiones, tanto los recursos humanos como las equipaciones y recursos materiales, puesto que las valoraciones de ambas son muy parecidas y hacen referencia prácticamente a lo mismo “con que cuenta el centro” tanto de personal como materiales para trabajar, pues bien, el profesorado cree que cuenta con bastante menos de lo que para ellos sería lo apropiado, es por ello por lo que la mayoría de las preguntas no han superado el poco, en un centro en el que las diferencias están presentes, el profesorado debería contar con equipamientos y recursos materiales que les facilite trabajar con todo tipo de alumnado, se supone que un centro que busca la calidad debería de contar con recursos de calidad, o al menos contar con recursos, de igual manera, es importante el apoyo por parte de otros especialistas, ayuden a trabajar con estos alumnos, así como contar con profesores bien formados, de ahí la importancia de la formación continua del profesorado que ellos tanto reclaman y que como ya hemos visto, no se lleva a cabo. Un aspecto muy importante y que ha obtenido la puntuación más baja, es la existencia de una persona encargada de fomentar actividades conjuntamente con las

familias para el desarrollo del niño, en este caso, en mi opinión, veo muy necesaria esta figura, puesto que un profesor no puede estar en todos lados, es más, por un aula de secundaria son varios los varios los profesores que pasan al día, todos itinerantes, y es por ello la necesidad de que uno, solamente uno, se encargue de realizar este trabajo, poner en común con sus compañeros las diferentes casuísticas que se encuentran dentro del aula, la forma de resolverlas y una vez llegados a este punto, esa persona que conoce todos esos datos, realizar una serie de acciones que serán compartidas con la familia para que fuera del Centro el alumno pueda contar con ese apoyo para seguir desarrollándose.

Para terminar las conclusiones de este objetivo, me voy a remontar al apartado “Desde tu centro...” de nuestro cuestionario para, de una forma más directa conocer la percepción del profesorado sobre el centro en el que se encuentran. Es digno de resaltar que todos aquellos apartados que tienen que ver con las medidas que se llevan a cabo o los recursos con lo que cuentan para atender la diversidad, han obtenido una puntuación negativa, lo que nos lleva a pensar que aún consensuado los objetivos, contando con buenos recursos humanos... no se lleva bien a cabo los planes, y creo que es por desconocimiento, no saben cómo llevarlo a cabo o cómo hacer las cosas para hacerlas bien. Como me dijo un director, *“los planes de mejora están muy bien, pero se llevan a penas en la práctica, hacen que perdamos el tiempo rellenando papeles mientras lo que se debería de hacer es trabajar sobre el campo, no el despacho... pensamos en dejarlo porque vimos que no respondía a nuestras expectativas, nosotros esperábamos otra cosa”*.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas:

- 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: Diversidad. *Aula de Innovación Educativa*., 35.
- AAVV (1995). Monográfico: Educación Secundaria Obligatoria. *Cuadernos de Pedagogía*, 238.
- AAVV (1997). Monográfico: Hacia una educación multicultural. *Cuadernos de Pedagogía*, 264.
- 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 (1998). Monográfico: Integración. *Cuadernos de Pedagogía*, 269.
- AAVV (1999). Diversidad y Educación Secundaria. *Revista de Educación Especial*, 26. Archidona: Aljibe.
- AAVV (2002). Educación Inclusiva. *Revista de Educación*, 327. MECED.
- ABALO, V. y BASTIDA (1994). *Adaptaciones Curriculares. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- AEDES 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. (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. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación*, 327, pp 69-82.
- AINSCOW, M. (Ed) (1991). *Effective Schools for All*. London: David Fulton Publishers.

- 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., 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., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- 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.

- ALSINET, J. y MUÑOZ, E. (1988). Curriculum flexible y diversidad de alumnos. *Cuadernos de Pedagogía*, 157, pp 68-71.
- 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.
- ÁLVAREZ, L. y otros (1998). *Un proyecto de Centro para atender a la diversidad*. Madrid: SM.
- ÁLVAREZ, L. y SOLER, E. (1997). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.
- 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.
- ARANGUREN (1998). *De la tolerancia a la interculturalidad. Un proceso educativo en torno a la diferencia*. Madrid: Anaya.
- 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.
- ARMSTRONG, F., ARMSTRONG, D. y BARTON, L. (2000). *Inclusive education. Policy, contexts and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers.

- ARNAIZ, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), pp 25-34.
- 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. 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. 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 LOZANO, J. (1996). *Proyecto curricular para la diversidad*. Madrid: CCS.
- 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., 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., 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.
- ASTIN, A.W. (1991). Achieving Educational Excellence, en J. GINÉS, Y S. CARRASCO (coord.). *La calidad de la educación superior: un enfoque multidimensional*. Actas del Congreso internacional sobre “Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación”. Valencia, Servei de Formació Permanent.
- 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: Amaru.
- BARTOLOMÉ, M. (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria*. Madrid: CIDE.
- 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. y RODRÍGUEZ, M. (1999). Diversidad y multiculturalidad. *Revista de Investigación Educativa*, 17, (2), pp 277-319.
- 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.
- 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: JosseyBass, 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. (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.
- BLANCHARD, M. y MUZÁS, M. D. (1995). *Diseño de Diversificación Curricular en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (2000). *The Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- 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
- 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.

- 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.
- 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.
- CARDONA, C. (1994). Atención a la diversidad: estrategias organizativo-didácticas. *Qurriculum*. La Laguna, 8-9, pp 79-94.
- CARDONA, C. (1995). *Educación en la diversidad: Evaluación y perspectivas*. Valencia: Institut de Cultura Juan Gil Albert.
- 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). 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. (1999b). Educación para una sociedad plural. En *Organización y Gestión Educativa*, 2, pp 3-7.
- CASANOVA, M.A. (2002). La atención a la diversidad y la calidad educativa. *EduPsikhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1, (2), pp 203-224.
- 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.
- 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. 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. 3^o ESO* Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación y Santillana.
- CERMEÑO, F., GARCÍA NIETO, N. y SANDOVAL, F. (2007). *Tutoría: guía y recursos. 4^o ESO* Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación y Santillana.
- CERMEÑO, F., GARCÍA NIETO, N. y SANDOVAL, F. (2007). *Tutoría: guía y recursos. 2^o ESO* Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación y Santillana.
- 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. (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.
- 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., MARTÍN, E., MAURI, T., MIRAS, M., ONRUBIA, J., SOLÉ, I. y ZABALA, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- CORDOBA, M. y MOYA MAYA, A. (Coord.) (2001). Atención a la Diversidad. Monográfico. XXI. *Revista de Educación*. Huelva: Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- DANIELS, H. and GARTNER, P. (1999). *Inclusive Education*. London: Kogan Page.
- 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.
- 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.
- 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: MECD.
- 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 CASTILLO, P. (2000). El futuro inmediato. En FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO. *Informe educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana, pp 293-305.
- 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 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, 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.
- 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.
- 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
- 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.
- DUEÑAS, M. L. (1991). 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.
- 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.
- 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.
- 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.

- ECHÉITA, G. y SANDOVAL, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, pp 31-48.
- educativa a las diferencias individuales. En AIDIPE (Comp.). *Estudios de*
- ELBAZ, F. (1983). *Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- 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 ESCORZA, T. (1991). Enfoques Modélicos y Estrategias en la Evaluación de Centros Educativos. *Relieve*, vol. 3, nº1. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (2003). Desde los Test hasta la Investigación Evaluativa Actual. Un Siglo, el XX, de Intenso Desarrollo de la Evaluación en Educación. *Relieve*, vol. 9, nº1, 11-43. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.pdf
- 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 "PONCE DE LEÓN, Pedro". En *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. Volumen IV. Madrid: Diagonal / Santillana, pp 1611-1612.

- 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.
- FERMOSO, P. (1992). *Educación Intercultural: La Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J. (1997). Evaluación de Centros Educativos. *Relieve*, v.3 n.1. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_0.htm.
- FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J. y GONZÁLEZ GALÁN, A. (1997). Desarrollo y Situación Actual de los Estudios de Eficacia Escolar. *Relieve*, vol. 3, nº 1. Disponible en: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm.
- 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. (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.
- 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 desing surveys*. Thousand Oaks, California: Sage.
- 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. (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. (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

- FOX, D. J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- FUHEM (2000). *Informe Educativo 2000. Evaluación de la LOGSE*. Madrid: Santillana.
- GAIRÍN, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos. Revista de Educación*. Vol. 1. Universidad de La Rioja, pp 125-154.
- 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.
- 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.
- GARCIA CABERO, M. (1991). *Actitudes y modificación de actitudes de los estudiantes de Magisterio hacia la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: CIDE.
- GARCIA GARCIA, E. (1988). Normalización e Integración. En MAYOR, J. *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya, pp 57-78.
- GARCIA GARCIA, M. (1995). Estrategias de investigación en la adaptación

- GARCIA GARCIA, M. (2002). Atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria. *EduPsikhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 1 (2), pp 225-248.
- GARCIA GARCIA, M.; MAFOKOZI, J. y MARTIN 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 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 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 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 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.
- GEORGE, M.D. (1991). Assessing Program Quality, en J. Ginés y S. Carrasco, (coord.). *La calidad de la educación superior: un enfoque multidimensional*. Actas del Congreso internacional sobre “Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación”. Valencia, Servei de Formació Permanent.
- 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. (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 Professional (ACOEP), pp 197-202.
- GINÉ FREIXES, N. Y PARCERISA ARÁN, A. (2007). *Evaluación en la Educación Secundaria. Elementos para la Reflexión y Recursos para la Práctica*. 2ª ed. Barcelona: Graó.
- 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, 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, N. y PARCERISA, A. (2001). *Evaluación en la Educación Secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Graó
- 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 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. (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.
- 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.
- 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.

- HAIR, J.F. y otros (2000). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice-Hall.
- HELLER, K.A., MÖNKES, F.J., STERNBERG, R.J. and SUBOTNIK, R.F. (2000). *International Handbook of Giftedness and Talent*. Amsterdam: Elsevier.
- 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.
- HORTELANO, M. A. (1997). La respuesta a la diversidad desde el Departamento de Orientación. *Revista de Educación Especial*, 24, pp 93-115.
- 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 (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.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE). (1998). *Diagnóstico del sistema Educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe global*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- 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 FERNÁNDEZ, C. (Coord.) (1991). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: Dykinson.
- 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. (1987). La integración de los estudiantes minusválidos en el sistema educativo normal. *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp 157-171.
- 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.
- 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.

- LAHOZ, J.M. (1999). *La diversidad en la educación Secundaria: alternativas educativas*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- 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.
- LEZCANO, F. (2000). El debate enseñanza pública-enseñanza concertada. En FUHEM. *Informe Educativo 2000*. Madrid Santillana 243-275.
- 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.
- LUNA ARCOS, F. (1999). La opcionalidad como medida para el tratamiento de la diversidad. *Organización y Gestión Educativa*, 2, pp 8-12.
- 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. (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 MARTIN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARCHESI, A. y MONGUILOT, I. (2001) *La opinión de los profesores sobre la calidad de la educación*. Madrid: Fundación del Hogar del Empleado.
- MARTIN, E y MAURI, T. (Coord.) (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / HORSORI..
- MARTIN, F. y NOTÒ, C. (1994). Una propuesta de organización para atender la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Cataluña. En GAIRIN, J. y DARDER, P. (Coord.) *Organización y Gestión de Centros educativos*. Barcelona: Praxis, pp 292-292/4.
- MARTIN, P. (1996). *Respuesta educativa a la diversidad*. ICE. Universidad del País Vasco. Documento, enero de 1996.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, J. (1998). La calidad en la educación y otros discursos contemporáneos. *Tabanque: Revista Pedagógica*, nº 12-13, 171-184.
- MARTINEZ DOMINGUEZ, B. (1999). La investigación educativa desde el enfoque de la diversidad. *Revista de Educación Especial*, 25, pp 83-99.
- MARTINEZ DOMINGUEZ, 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.
- MARTINEZ 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.

- MARTÍNEZ, M.C. Y ROMERO, M.A. (1999). Calidad de la educación e integración de las nuevas tecnologías. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, nº 13, 183-187.
- 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 (1996). *La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Madrid: CIDE.
- MEC (2000). *La Educación Secundaria Obligatoria a debate. Situación actual y perspectivas*. Madrid: MEC. Secretaría General Técnica.
- 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*. Madrid: CIDE
- 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. (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.
- MORALES, P. (1988). *Medición de actitudes en Psicología y Educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián: Ttarttalo.
- 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.
- MORRIS, R.J. y BLATT, B. (1989). *Educación Especial. Investigaciones y tendencias*. Buenos Aires: Panamericana.
- MORTIMORE, M. (1991). *The use of performance indicators*. París: OCDE.
- MORTIMORE, P. and WHITTY, G. (2000). *Can school improvement overcome the effects of disadvantage?* London: Institute of Education, University of London. (Revised edition).
- 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.
- 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.
- MUÑOZ, E. (Coord.) (1995). Monográfico sobre Educación en la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 212, pp 7-31.
- MUÑOZ, E. y ALSINET, J. (1990). Comprensividad y diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 183, pp 54-57.
- MUÑOZ, E., RUÉ, J. y GÓMEZ, I. (1993). Curriculum optativo y educación en la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, pp 80-83.
- 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. (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

- ORIA SEGURA, M.R. (2009). ¿Es Posible la Autonomía Escolar? El Papel de la Dirección y de los Proyectos del Centro en los Sistemas Educativos. *Revista Educación XXI*, n. 12, 151-180. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/706/70611919008.pdf>.
- 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
- PALLARÉS, J. J. (Coord.) (1999). *Estrategias de Atención a la Diversidad*. Huelva: Hergués.
- 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. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación.*, 327, pp 11-29.
- 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.
- PASTORA, J.F. (1997). *Atención a la diversidad. Legislación en esquemas*. Madrid: Escuela Española.

- 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. (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 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., LÓPEZ RUPÉREZ, F., PERALTA, M.D. Y MUNICIO FERNÁNDEZ, P. (2001). *Hacia una Educación de Calidad. Gestión, Instrumentos y Evaluación*. Madrid: Narcea.
- 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.
- 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, 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.
- 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.
- PISA (2009). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte..
- POLAINO-LORENTE, A. (Dir.), ÁVILA, C. y RODRÍGUEZ ZAFRA, M. (1991). *Educación Especial Personalizada*. Madrid: Rialp. Vol. nº 29 del *Tratado de Educación Personalizada*, dirigido por GARCÍA HOZ.
- 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.
- PRICE, J. y WALLI, L. (1998). Institutional support for diversity in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 37, 2, pp 114-120
- 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.

- PUJOLÁS, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Archidona: Aljibe.
- PUJOLÁS, P. (2002). Enseñar juntos a alumnos diversos es posible. *Cuadernos de Pedagogía*, 317, pp 84-87.
- 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.
- PUTNAM, J. (1998). *Cooperative learning and Strategies for Inclusion: Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimore: P.H. Borokes. Pub.
- 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, D., BOLLEN, R., CREEMERS, B., HPKINS, D., STOLL, L. y LAGERWEIJ, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- 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.
- 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.
- 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.*
- 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*. Madrid: CIDE.
- 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 COMEDES.
- 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.
- SALVADOR, F., LEÓN, M.J. y MIÑÁN, A (Eds) (1995). *Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial*. Granada. ICE Departamento de Didáctica y Organización Escolar, pp 518-522.
- SAN ROMAN, T. (1998): Escuela y relaciones interétnicas. En SANTAMARÍA, E. y GONZALEZ PLACER, F. (Coords.): *Contra el fundamentalismo escolar. Reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus, pp 73-89.

- SANAHUJA, J.M. (1998). 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. (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.
- SANCHEZ MANZANO, E. (2001). Sobredotación cognitiva. En *Principios de educación especial*. Madrid: CCS.
- SANCHEZ MANZANO, E. (2002). La intervención psicopedagógica en alumnos con sobredotación intelectual. *Bordón*, 54 (2 y 3), pp 297-309.
- 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.
- SANCHEZ 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.
- SANCHEZ PALOMINO, A. (1997b). *Estrategias de trabajo intelectual para la atención a la diversidad*. Archidona: Aljibe.
- SANCHEZ PALOMINO, A. (1999). Conclusiones de las XVI Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. *Revista de Educación Especial*, 26, pp 155-158.
- SANCHEZ 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..
- 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. ALVAREZ Y R. BISQUERRA. *Orientación y Tutoría*. Barcelona: CEDE.
- SARRAMONA, J. (2001). *La formación de los estudiantes de educación secundaria*. Documento 18 páginas. <http://www.uv.es/soespe/sarramona.htm>
- SCHEERENBERGER, R. C. (1984). *Historia del retraso mental*. San Sebastián: SIIS.
- 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.
- SEIJAS DÍAZ, A. (2002). *Evaluación de la Calidad en Centros Educativos*. Amparo Seijas Díaz. A Coruña: Netbiblo.
- 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.

- 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.
- SIPÁN, A. (Coord.). *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira Editores, pp 269-279.
- 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. 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.
- 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: La Muralla.
- 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.
- STUFFLEBEAM, D. Y SHINKFIEL, A.J. (2002). *Evaluación Sistémica: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica
- SUSINOS, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa española. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, pp 49-68.
- 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. (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.
- TIRADO, V. y FERNÁNDEZ, M. (1994). Decisiones sobre la diversidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 223, pp 50-54.
- 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.
- TORANZOS, L. (1996). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 10, 63-78.
- 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. (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, 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.

- 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. (2009) *Evaluación y Calidad de la Educación*. Estudios sobre Educación, vol. 16, I-VI.
- TOURÓN, J. (2009). El Establecimiento de Estándares de Rendimiento en los Sistemas Educativos. *Estudios sobre Educación*, nº 16, 127-146.
- TOURÓN, J. (2010). El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor. *Bordón*, 62 (3), 133-149.
- TOURÓN, J. (2012). *¿La excelencia como meta del sistema educativo?* Disponible en: www.javiertouron.es (acceso 8 junio 2012).
- TOURÓN, J. y REYERO, M. (2002). Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. *Bordón*, 54 (2 y 3), pp 311-338.
- 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., PERALTA, F. y REPÁRAZ, C. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Eunsa.
- TUCKER, J. A. (1985). Curriculum-based assessment: an introduction. *Exceptional Children*, 52 (3), pp 199-204.
- 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 (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.

- 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.
- 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.
- 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. (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.
- VIU, J. (1994). La atención educativa a los alumnos con Necesidades Especiales. Etapa 12-16. *Infancia y Sociedad*, 25-26, pp 111-128
- VLACHOU, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- WANG, M. (1995). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.
- WANG, M., REYNOLDS, M., y WALBERG, M. (Eds.) (1987). *Handbook of Special Education. Research and Practice*. Oxford: Pergamon Press.
- WARNOCK, M. (1978) *Report Special Educations Needs*. Londres: HMSO. (En español: (1990). *Informe sobre Necesidades Educativas Especiales*. Siglo Cero, 130, pp 12-24.
- 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.

LEYES

Constitución Española de 17 de diciembre de 1978 (BOE 19/12/78)

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.

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** 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.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO INICIAL



Universidad de Granada
Departamento de Metodología de Investigación
Y Diagnóstico en Educación

Estamos realizando una investigación sobre la mejora de los **PLANES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**. En esa meta, precisamos opiniones del profesorado sobre lo que consideran más importante en su mejora. Para ello te solicitamos ayuda.

La forma de hacerlo es aportándonos tu opinión sobre los planes de atención a la diversidad en general, NO DE TU CENTRO:

Al expresar tu opinión en el cuestionario siguiente debes posicionarte en cada cuestión señalando una X en una de las casillas con valores entre 1 y 5 codificadas como sigue

importancia en atención a la diversidad de calidad

- 1: Nada importante
- 2: Poco importante
- 3: Importante
- 4: Bastante importante
- 5: Muy importante

Grado de cumplimiento en los centros

- 1: Ninguno
- 2: Poco
- 3: Normal
- 4: Bastante
- 5: Mucho

¿Estás habilitado en pedagogía terapéutica (PT)? SI NO. ¿En otras.....? Tu destino actual es en PT, INFANTIL, PRIMARIA o SECUNDARIA?. ¿Cuántos años de antigüedad tienes como profesor/a?.....

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

	IMPORTANCIA para la Calidad del Plan					grado de CUMPLIMIENTO en los centros				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Del ENTORNO DEL CENTRO EDUCATIVO se deberían tener en cuenta:										
Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato										
Las características de todo el alumnado del centro.										
Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno de barrio y municipio.										
Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.										
El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.										
Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales										
Relaciones externas del centro:										
La colaboración con otros centros educativos										
Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.										
Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.										
Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios										
En la DEFINICIÓN DEL PLAN DE MEJORA										
	IMPORTANCIA para la Calidad del					grado de CUMPLIMIENTO				

	Plan					O en los centros				
los PROYECTOS EDUCATIVOS DE LOS CENTROS deberían considerar:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad										
Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.										
Los recursos disponibles.										
La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.										
Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro										
Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados										
Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras										
El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos										
En la PLANIFICACIÓN DEL PLAN DE MEJORA										
	IMPORTANCIA para la Calidad del Plan					grado de CUMPLIMIENTO O en los centros				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Debe elaborarse una Programación de medidas										
Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad										
Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro										
Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad										
El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad										
RESPECTO LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DEL ALUMNADO										
	IMPORTANCIA para la Calidad del Plan					grado de CUMPLIMIENTO O en los centros				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
En los diseños curriculares:										
La organización de la enseñanza										
Adecuar la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados										
Adecuar la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula.										
La capacitación del profesorado para atender las NEE										
La coordinación y trabajo conjunto del profesorado										
Adecuar las adaptaciones de los PEC y PCC para dar una respuesta eficaz a los objetivos del centro en la atención a la diversidad										
Elaborar evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro										
RESPECTO A LOS RECURSOS HUMANOS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD										
	IMPORTANCIA para la Calidad del Plan					grado de CUMPLIMIENTO O en los centros				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Profesorado y tutores de aula:										
Considerar el perfil del profesorado para asignarle la atención de diversidades específicas										

Disponer de profesorado implicado en la formación de sus compañeros para optimizar la atención de calidad en el centro														
Formar continuamente al profesorado y demás personal														
Coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado														
Facilitar la inclusión del alumnado en los grupos														
Identificar las NEE de los alumnos														
Hacer seguimiento de los efectos de las adaptaciones curriculares de su alumnado														
Fomentar acciones de colaboración de las familias en las actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos														
RESPECTO A EQUIPACIONES Y RECURSOS ESPECIALES														
	IMPORTANCIA para la Calidad del Plan					grado de CUMPLIMIENTO en los centros								
Las equipaciones:	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
Son adecuadas y actualizadas para atender la diversidad de cada centro														
La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE son...														
Son adaptadas, funcionales y seguras en todas las instituciones del centro y especialmente en las aulas														

PENSANDO EN TU CENTRO....

En términos generales una atención de calidad debe considerar los siguientes elementos en todos los procesos:	SI	NS/NC	NO
Son adecuadas las medidas de atención a la diversidad ofertada por la administración			
Hay permeabilidad con el entorno para optimizar recursos de atención a su diversidad			
Se han consensuado objetivos específicos en el centro para atender a su diversidad			
Los itinerarios organizados para el alumnado con NEE son adecuadas a la realidad de la diversidad			
El equipo docente actual cubre las necesidades			
La distribución de funciones del personal es adecuada			
La organización y disposición de los espacios es adecuada y suficiente			
Las metodologías empleadas para atender la diversidad del alumnado están resultando eficaces			
La comunicación entre los diferentes recursos humanos es ágil			
Disponemos de instalaciones y recursos adecuados			
La capacitación e implicación del profesorado es suficiente			
El estilo global de intervención docente:			
Facilita el empleo de diversas estrategias de aprendizaje y enseñanza			
Fomenta la autonomía de los alumnos			
Fomenta el trabajo cooperativo			
Utiliza la evaluación crítica y formativa			
En general, el proceso de integración es adecuado			

ANEXO 2

CUESTIONARIO DEFINITIVO



Universidad de Granada

**Departamento Métodos de Investigación
Y Diagnóstico en Educación**

Estamos realizando una investigación sobre la mejora de los **PLANES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**. En esa meta, precisamos opiniones del profesorado sobre lo que consideran más importante en su mejora. Para ello te solicitamos ayuda.

La forma de hacerlo es aportándonos tu opinión sobre los planes de atención a la diversidad en general, **NO DE TU CENTRO**: Al expresar tu opinión en el cuestionario siguiente debes posicionarte en cada cuestión señalando una X en una de las casillas con valores entre 1 y 5 codificadas como sigue

Importancia en atención a la diversidad de calidad	Grado de cumplimiento en los centros
1: Nada importante	1: Ninguno
2: Poco importante	2: Poco
3: Importante	3: Normal
4: Bastante importante	4: Bastante
5: Muy importante	: Mucho

¿Estás habilitado en pedagogía terapéutica (PT)? **SI** **NO**. ¿En otras.....? Tu destino actual es en PT o **SECUNDARIA**?
¿Cuántos años de antigüedad tienes como profesor/a?..... Sexo: **H M**

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Del ENTORNO DEL CENTRO EDUCATIVO										
	IMPORTANCIA para la Calidad del Plan					Grado de CUMPLIMIENTO en los centros				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Se deberían tener en cuenta:										
Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato										
Las características de todo el alumnado del centro.										
Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno de barrio y municipio.										
Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.										
El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.										
Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales										
Relaciones externas del centro:										
La colaboración con otros centros educativos										
Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.										
Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.										
Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios										
En la DEFINICIÓN DEL PLAN DE MEJORA										
	IMPORTANCIA para la Calidad del					Grado de CUMPLIMIENTO				

CUESTIONARIO DEFINITIVO

	Plan					O en los centros				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
los PROYECTOS EDUCATIVOS DE LOS CENTROS deberían considerar:										
Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad										
Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.										
Los recursos disponibles.										
La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.										
Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro										
Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados										
Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras										
El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos										
En la PLANIFICACIÓN DEL PLAN DE MEJORA										
	IMPORTANCIA para la Calidad del Plan					Grado de CUMPLIMIENTO O en los centros				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Debe elaborarse una Programación de medidas										
Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad										
Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro										
Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad										
El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad										
Respecto a los DISEÑOS CURRICULARES										
	IMPORTANCIA para la Calidad del Plan					Grado de CUMPLIMIENTO O en los centros				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.										
La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados										
La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.										
La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado										
La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad										
El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro										

Respecto a los RECURSOS HUMANOS PARA ATENDER LA DIVERSIDAD										
	IMPORTANCIA para la Calidad del Plan					Grado de CUMPLIMIENTO en los centros				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias										
La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados										
La formación continua al profesorado y demás personal										
La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.										
La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.										
La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos										
Respecto a EQUIPACIONES Y RECURSOS										
	IMPORTANCIA para la Calidad del Plan					Grado de CUMPLIMIENTO en los centros				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro										
La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE .										
La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas										

PENSANDO EN TU CENTRO....			
En general	SI	NS/NC	NO
¿Son adecuadas las medidas de atención a la diversidad ofertada por la administración?			
¿Hay permeabilidad con el entorno social para optimizar recursos de atención a su diversidad?			
¿Se han consensuado objetivos específicos en el centro para atender a su diversidad?			
¿Los itinerarios organizados para el alumnado con NEE son adecuadas a la realidad de la diversidad que el centro tiene?			
¿El equipo docente actual y demás personal cubren las necesidades?			
¿La distribución de funciones del personal es adecuada?			
¿La organización y disposición de los espacios es adecuada y suficiente?			
Sobre las metodologías de enseñanza			
¿La comunicación entre los diferentes recursos humanos es ágil?			
¿La capacitación e implicación del profesorado es suficiente?			
¿Se facilita por el Centro el empleo de diversas estrategias de aprendizaje y enseñanza			
¿Las modalidades de enseñanza fomentan la autonomía y responsabilidad de los alumnos/as?			
¿Se fomenta el aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza en todas las aulas del centro?			
¿Los diseños de evaluación se utilizan con intereses formativos y de mejora?			
¿Se comprueba de forma empírica si las metodologías empleadas para atender la diversidad del alumnado están resultando eficaces?			
En general, ¿los procesos de inclusión educativa que se desarrollan en el centro son adecuados?	SI	NS/NC	NO

ANEXO 3

**ANALISIS FACTORIAL DIMENSIÓN
IMPORTANCIA**

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,882
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	11370,302
	gl	703
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
p1 Importancia: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato	1,000	,712
p2 Importancia: Las características de todo el alumnado del centro.	1,000	,674
p3 Importancia: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	1,000	,663
p4 Importancia: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	1,000	,672
p5 Importancia: El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.	1,000	,655
p6 Importancia: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	1,000	,609
p7 Importancia: La colaboración con otros centros educativos	1,000	,835
p8 Importancia: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.	1,000	,775

p9 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	1,000	,758
p10 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios	1,000	,686
p11 Importancia: Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad	1,000	,767
p12 Importancia: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	1,000	,548
p13 Importancia: Los recursos disponibles.	1,000	,642
p14 Importancia: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	1,000	,736
p15 Importancia: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro	1,000	,728
p16 Importancia: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados	1,000	,743
p17 Importancia: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras	1,000	,648
p18 Importancia: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos	1,000	,767
p19 Importancia: Debe elaborarse una Programación de medidas	1,000	,747
p20 Importancia: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad	1,000	,762

p21 Importancia: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro	1,000	,603
p22 Importancia: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	1,000	,719
p23 Importancia: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad	1,000	,723
p24 Importancia: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	1,000	,785
p25 Importancia: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	1,000	,711
p26 Importancia: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.	1,000	,786
p27 Importancia: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	1,000	,703
p28 Importancia: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad	1,000	,783
p29 Importancia: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro	1,000	,748

p30 Importancia: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	1,000	,763
p31 Importancia: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	1,000	,788
p32 Importancia: La formación continua al profesorado y demás personal	1,000	,707
p33 Importancia: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	1,000	,674
p34 Importancia: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	1,000	,602
p35 Importancia: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	1,000	,720
p36 Importancia: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro	1,000	,777
p37 Importancia: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	1,000	,821
p38 Importancia: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas	1,000	,833

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	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	15,257	40,149	40,149	15,257	40,149	40,149	6,190	16,289	16,289
2	3,259	8,577	48,726	3,259	8,577	48,726	4,873	12,824	29,113
3	2,369	6,234	54,960	2,369	6,234	54,960	3,804	10,011	39,124
4	1,608	4,230	59,190	1,608	4,230	59,190	3,421	9,001	48,126
5	1,425	3,750	62,941	1,425	3,750	62,941	2,763	7,270	55,396
6	1,294	3,405	66,345	1,294	3,405	66,345	2,535	6,670	62,066
7	1,144	3,011	69,357	1,144	3,011	69,357	1,921	5,056	67,122
8	1,015	2,671	72,028	1,015	2,671	72,028	1,864	4,905	72,028
9	,904	2,379	74,407						
10	,850	2,236	76,643						
11	,810	2,132	78,775						
12	,680	1,790	80,565						
13	,659	1,735	82,301						
14	,561	1,476	83,777						
15	,521	1,370	85,147						
16	,511	1,344	86,490						
17	,479	1,260	87,750						
18	,429	1,129	88,879						
19	,420	1,105	89,984						
20	,380	1,001	90,985						
21	,364	,958	91,943						
22	,328	,862	92,806						
23	,319	,838	93,644						
24	,287	,755	94,399						
25	,252	,663	95,062						
26	,222	,584	95,647						
27	,209	,550	96,197						
28	,200	,527	96,724						
29	,188	,495	97,219						
30	,171	,450	97,669						
31	,150	,395	98,064						
32	,141	,371	98,435						
33	,133	,351	98,786						
34	,120	,316	99,102						
35	,107	,282	99,384						
36	,097	,254	99,638						
37	,078	,204	99,842						
38	,060	,158	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes(a)

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
p1 Importancia: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato	,557				,545			
p2 Importancia: Las características de todo el alumnado del centro.	,542	,375			,383			
p3 Importancia: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	,537	,549						
p4 Importancia: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	,568		,442					
p5 Importancia: El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.	,532		-,359					
p6 Importancia: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	,351		,361		,342	,412		
p7 Importancia: La colaboración con otros centros educativos	,440	,546		,409				
p8 Importancia: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.	,491	,455						,335
p9 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	,639	,376	,369					

p10 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios	,655	,311					
p11 Importancia: Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad	,599		-,385				,466
p12 Importancia: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	,453	,487					
p13 Importancia: Los recursos disponibles.	,559	,330					
p14 Importancia: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	,774						
p15 Importancia: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro	,687		-,416				
p16 Importancia: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados	,653		-,365				
p17 Importancia: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras	,700						
p18 Importancia: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos	,763					-,310	
p19 Importancia: Debe elaborarse una Programación de medidas	,740					-,346	

p28 Importancia: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad	,757						
p29 Importancia: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro	,740	-,393					
p30 Importancia: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	,589	-,450					
p31 Importancia: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	,446				-,415	,389	,359
p32 Importancia: La formación continua al profesorado y demás personal	,691		,357				
p33 Importancia: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	,654	-,312				,301	
p34 Importancia: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	,582	-,310			-,329		

Matriz de componentes rotados(a)

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
p1 Importancia: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato				,645		,418		
p2 Importancia: Las características de todo el alumnado del centro.		,366				,642		
p3 Importancia: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.		,670						
p4 Importancia: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.					,473	,546		
p5 Importancia: El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.		,494						,466
p6 Importancia: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales						,733		
p7 Importancia: La colaboración con otros centros educativos		,304			,817			
p8 Importancia: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.					,823			
p9 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.		,409			,375	,378		-,336

ANÁLISIS FACTORIAL DIMENSIÓN IMPORTANCIA

p10 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios		,413	,399		,305	,375
p11 Importancia: Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad				,801		
p12 Importancia: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.		,643				
p13 Importancia: Los recursos disponibles.		,692				
p14 Importancia: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	,302	,539		,478		
p15 Importancia: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro		,527	,342	,497		
p16 Importancia: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados		,638	,445			
p17 Importancia: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras		,614				
p18 Importancia: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos	,466	,542			,360	
p19 Importancia: Debe elaborarse una Programación de medidas	,688		,337			

p20 Importancia: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad	,763	,316					
p21 Importancia: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro	,615		,364				
p22 Importancia: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	,568				,394		
p23 Importancia: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad	,730						
p24 Importancia: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	,381	,308		,656			
p25 Importancia: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	,313	,432	,320	,338			,366
p26 Importancia: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.			,332	,339			,655
p27 Importancia: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	,617					,308	,344

ANÁLISIS FACTORIAL DIMENSIÓN IMPORTANCIA

p28 Importancia: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad	,414		,399			,370	,331
p29 Importancia: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro	,541	,343	,452				
p30 Importancia: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	,617	,341	,360				
p31 Importancia: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados						,829	
p32 Importancia: La formación continua al profesorado y demás personal	,595	,406			,309		
p33 Importancia: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	,527					,450	
p34 Importancia: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	,517					,403	,302

p35 Importancia: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	,642	,355						,407
p36 Importancia: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro	,369		,734					
p37 Importancia: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	,342		,769					
p38 Importancia: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas			,807					

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8
1	,562	,446	,397	,369	,268	,233	,203	,156
2	-,447	,581	-,316	-,022	,447	,290	-,101	-,262
3	,282	-,397	,051	-,497	,317	,500	,182	-,360
4	,413	-,137	-,723	,058	,318	-,072	-,170	,387
5	,013	-,171	-,037	,397	-,333	,629	-,550	-,052
6	-,212	,091	-,187	-,152	-,334	,455	,541	,527
7	-,248	-,424	-,111	,654	,251	-,004	,467	-,194
8	-,358	-,263	,411	-,067	,491	,072	-,270	,556

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
p1 Importancia: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato	-,035	-,053	-,074	,321	-,090	,217	-,135	-,052
p2 Importancia: Las características de todo el alumnado del centro.	-,010	,052	-,017	,039	-,102	,295	-,066	-,111
p3 Importancia: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	-,062	,197	-,068	-,101	,013	,079	,061	,079
p4 Importancia: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	-,089	-,151	,056	,041	,192	,218	,053	,030
p5 Importancia: El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.	-,005	,127	-,110	,007	-,069	,115	-,145	,278
p6 Importancia: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	-,060	-,033	-,024	-,073	-,050	,404	-,002	,178
p7 Importancia: La colaboración con otros centros educativos	-,032	-,041	-,096	-,032	,421	-,043	-,041	,130
p8 Importancia: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.	-,084	-,089	,036	-,005	,447	-,071	-,037	,067
p9 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	,017	,065	,038	-,049	,045	,070	,078	-,242

p10 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios	-,045	,059	,132	-,046	,032	,091	,008	-,161
p11 Importancia: Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad	-,121	-,107	-,034	,421	,025	-,003	,076	-,055
p12 Importancia: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	-,016	,215	-,091	-,128	,017	,021	,001	,105
p13 Importancia: Los recursos disponibles.	-,043	,244	-,032	,008	-,214	,056	,081	-,068
p14 Importancia: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	,005	,089	-,023	,145	-,040	-,010	-,005	-,142
p15 Importancia: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro	-,088	,087	,099	,126	-,021	-,005	-,159	,057
p16 Importancia: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados	-,077	,180	,175	-,030	,021	-,167	-,082	-,019
p17 Importancia: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras	-,001	,171	,047	-,086	,040	-,120	,015	-,017
p18 Importancia: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos	,116	,118	-,026	,004	,079	-,147	-,117	-,140
p19 Importancia: Debe elaborarse una Programación de medidas	,176	-,059	,025	,045	,076	-,099	-,134	-,133

ANÁLISIS FACTORIAL DIMENSIÓN IMPORTANCIA

p20 Importancia: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad	,314	,113	-,190	-,059	-,169	,041	-,115	-,172
p21 Importancia: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro	,173	,051	,030	-,031	-,106	-,110	-,010	-,141
p22 Importancia: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	,143	-,038	-,059	,027	,098	-,026	,053	-,225
p23 Importancia: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad	,208	-,017	-,081	-,071	,022	,021	-,036	-,039
p24 Importancia: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	,049	,002	-,171	,285	-,037	-,144	,146	-,058
p25 Importancia: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	-,053	,058	,042	,015	,030	-,066	,064	,170
p26 Importancia: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.	-,108	-,053	,085	,028	,050	,048	-,021	,400
p27 Importancia: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	,132	-,085	-,149	,041	-,105	,139	,168	,064

p28 Importancia: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad	-,012	-,022	-,019	,087	,082	-,150	,181	,115
p29 Importancia: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro	,041	-,107	,012	,141	-,017	,000	,043	,082
p30 Importancia: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	,108	-,226	,068	,135	,133	-,004	-,195	,045
p31 Importancia: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	-,087	,001	-,054	,020	-,038	-,004	,572	-,087
p32 Importancia: La formación continua al profesorado y demás personal	,088	-,082	,097	-,128	,065	,096	-,063	,091
p33 Importancia: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	,065	-,049	-,050	-,026	-,086	,093	,234	,076
p34 Importancia: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	,089	,005	-,026	-,136	,023	-,088	,196	,134

ANÁLISIS FACTORIAL DIMENSIÓN IMPORTANCIA

p35 Importancia: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	,218	,165	-,087	-,230	-,112	-,065	-,105	,187
p36 Importancia: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro	-,047	-,032	,319	-,086	-,029	,063	-,151	,089
p37 Importancia: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	-,057	,025	,318	-,133	-,067	-,011	,024	,025
p38 Importancia: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas	-,118	-,052	,351	,012	-,017	,002	,021	-,068

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de covarianza de las puntuaciones de las componentes

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1,000	2,533E-16	2,349E-16	,000	,000	,000	,000	1,436E-16
2	2,533E-16	1,000	1,385E-16	2,579E-16	1,320E-16	,000	,000	,000
3	2,349E-16	1,385E-16	1,000	2,960E-16	,000	,000	,000	,000
4	,000	2,579E-16	2,960E-16	1,000	,000	,000	1,076E-16	,000
5	,000	1,320E-16	,000	,000	1,000	2,325E-16	,000	,000
6	,000	,000	,000	,000	2,325E-16	1,000	,000	,000
7	,000	,000	,000	1,076E-16	,000	,000	1,000	,000
8	1,436E-16	,000	,000	,000	,000	,000	,000	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

ANEXO 4

**ANALISIS FACTORIAL DIMENSIÓN
CUMPLIMIENTO**

KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,862
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	11323,709
	gl	703
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
p1 Cumplimiento: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato	1,000	,771
p2 Cumplimiento: Las características de todo el alumnado del centro.	1,000	,733
p3 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	1,000	,609
p4 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	1,000	,582
p5 Cumplimiento: El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.	1,000	,664
p6 Cumplimiento: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	1,000	,549
p7 Cumplimiento: La colaboración con otros centros educativos	1,000	,711
p8 Cumplimiento: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.	1,000	,784
p9 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	1,000	,814
p10 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios	1,000	,773
p11 Cumplimiento: Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad	1,000	,701
p12 Cumplimiento: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a	1,000	,754

atender.		
p13 Cumplimiento: Los recursos disponibles.	1,000	,649
p14 Cumplimiento: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	1,000	,671
p15 Cumplimiento: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro	1,000	,675
p16 Cumplimiento: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados	1,000	,608
p17 Cumplimiento: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras	1,000	,659
p18 Cumplimiento: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos	1,000	,748
p19 Cumplimiento: Debe elaborarse una Programación de medidas	1,000	,699
p20 Cumplimiento: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad	1,000	,755
p21 Cumplimiento: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro	1,000	,757
p22 Cumplimiento: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	1,000	,769
p23 Cumplimiento: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad	1,000	,584
p24 Cumplimiento: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	1,000	,630
p25 Cumplimiento: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	1,000	,788
p26 Cumplimiento: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.	1,000	,735
p27 Cumplimiento: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	1,000	,722
p28 Cumplimiento: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad	1,000	,759

p29 Cumplimiento: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro	1,000	,747
p30 Cumplimiento: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	1,000	,734
p31 Cumplimiento: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	1,000	,722
p32 Cumplimiento: La formación continua al profesorado y demás personal	1,000	,685
p33 Cumplimiento: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	1,000	,724
p34 Cumplimiento: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	1,000	,791
p35 Cumplimiento: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	1,000	,708
p36 Cumplimiento: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro	1,000	,802
p37 Cumplimiento: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	1,000	,831
p38 Cumplimiento: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas	1,000	,780

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Varianza total explicada

Componente	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	14,844	39,063	39,063	14,844	39,063	39,063	4,405	11,593	11,593
2	3,040	8,001	47,063	3,040	8,001	47,063	4,006	10,543	22,136
3	2,287	6,020	53,083	2,287	6,020	53,083	3,595	9,459	31,595
4	1,884	4,958	58,041	1,884	4,958	58,041	3,505	9,225	40,820
5	1,550	4,080	62,121	1,550	4,080	62,121	3,375	8,882	49,702
6	1,349	3,549	65,670	1,349	3,549	65,670	3,291	8,660	58,362
7	1,148	3,021	68,691	1,148	3,021	68,691	2,942	7,742	66,105
8	1,074	2,826	71,517	1,074	2,826	71,517	2,057	5,412	71,517
9	1,000	2,631	74,147						
10	,793	2,088	76,235						
11	,747	1,965	78,201						
12	,704	1,852	80,053						
13	,639	1,681	81,735						
14	,596	1,568	83,303						
15	,577	1,520	84,822						
16	,548	1,443	86,266						
17	,504	1,327	87,592						
18	,475	1,251	88,843						
19	,431	1,134	89,977						
20	,398	1,047	91,025						
21	,369	,970	91,995						
22	,356	,938	92,933						
23	,301	,793	93,726						
24	,293	,772	94,498						
25	,255	,671	95,168						
26	,246	,648	95,816						
27	,227	,598	96,414						
28	,210	,552	96,966						
29	,183	,481	97,447						
30	,154	,406	97,853						
31	,144	,380	98,233						
32	,128	,337	98,570						
33	,127	,335	98,905						
34	,112	,295	99,200						
35	,097	,256	99,455						
36	,074	,195	99,651						
37	,069	,181	99,831						
38	,064	,169	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Matriz de componentes(a)

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
p1 Cumplimiento: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato	,474	-,434				,487		
p2 Cumplimiento: Las características de todo el alumnado del centro.	,441	-,504					,322	
p3 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	,520	-,472						
p4 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	,602	-,362						
p5 Cumplimiento: El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.	,599					-,300		
p6 Cumplimiento: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	,525				,362			
p7 Cumplimiento: La colaboración con otros centros educativos	,670							
p8 Cumplimiento: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.	,630	-,478						
p9 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	,676	-,460						

ANÁLISIS FACTORIAL DIMENSIÓN CUMPLIMIENTO

p10 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios	,581			,450			
p11 Cumplimiento: Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad	,498	,429				-,301	
p12 Cumplimiento: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	,558				-,326	,336	-,333
p13 Cumplimiento: Los recursos disponibles.	,471	,505					
p14 Cumplimiento: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	,742						
p15 Cumplimiento: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro	,503	,398					
p16 Cumplimiento: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados	,579		-,432				
p17 Cumplimiento: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras	,715						
p18 Cumplimiento: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos	,600	,439				-,303	
p19 Cumplimiento: Debe elaborarse una Programación de medidas	,655					-,326	

p20 Cumplimiento: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad	,775		-,350			
p21 Cumplimiento: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro	,701				,301	
p22 Cumplimiento: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	,776					
p23 Cumplimiento: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad	,679					
p24 Cumplimiento: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	,705					
p25 Cumplimiento: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	,760					
p26 Cumplimiento: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.	,527			-,487		-,308
p27 Cumplimiento: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	,662			-,397		

p35 Cumplimiento: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	,603		,489				
p36 Cumplimiento: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro	,494	,393		,417	,395		
p37 Cumplimiento: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	,608		,323	,448			
p38 Cumplimiento: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas	,612		,320		,371		-,301

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Matriz de componentes rotados(a)

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
p1 Cumplimiento: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato				,767	,309			
p2 Cumplimiento: Las características de todo el alumnado del centro.				,818				
p3 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.		,444		,580				
p4 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.				,477				,412
p5 Cumplimiento: El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.	,322							,643
p6 Cumplimiento: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	,537							
p7 Cumplimiento: La colaboración con otros centros educativos		,624		,333				
p8 Cumplimiento: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.		,788						
p9 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.		,774						

p10 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios		,526					,618
p11 Cumplimiento: Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad			,715				
p12 Cumplimiento: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.		,424	,657				
p13 Cumplimiento: Los recursos disponibles.			,424	,466		,488	
p14 Cumplimiento: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	,353		,521				,303
p15 Cumplimiento: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro				,710		,334	
p16 Cumplimiento: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados				,589			
p17 Cumplimiento: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras	,386		,485	,402			
p18 Cumplimiento: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos			,738				
p19 Cumplimiento: Debe elaborarse una Programación de medidas				,589	,307		

ANÁLISIS FACTORIAL DIMENSIÓN CUMPLIMIENTO

p20 Cumplimiento: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad			,486	,371	,462		
p21 Cumplimiento: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro		,391			,620		
p22 Cumplimiento: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	,330		,346	,381	,510		
p23 Cumplimiento: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad					,366		,398
p24 Cumplimiento: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	,511			,342			
p25 Cumplimiento: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	,589			,474			
p26 Cumplimiento: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.	,709					,383	
p27 Cumplimiento: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	,701						

p28 Cumplimiento: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad	,707						
p29 Cumplimiento: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro	,578		,440	,355			
p30 Cumplimiento: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias						,724	
p31 Cumplimiento: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	,374	,437				,591	
p32 Cumplimiento: La formación continua al profesorado y demás personal						,691	
p33 Cumplimiento: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	,377			,370		,508	,358
p34 Cumplimiento: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	,338	,312				,697	

p35 Cumplimiento: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	,359	,636				,363		
p36 Cumplimiento: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro						,301	,768	
p37 Cumplimiento: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.							,771	
p38 Cumplimiento: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas	,316	,345					,722	

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de transformación de las componentes

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8
1	,454	,392	,375	,340	,361	,333	,295	,235
2	-,043	-,524	,366	-,559	,275	,309	,315	-,075
3	,028	,364	-,384	-,330	-,450	,564	,297	-,050
4	-,675	,133	-,129	,090	,206	-,153	,508	,421
5	,476	-,422	-,358	,194	-,157	-,299	,561	,037
6	-,197	-,226	-,392	,450	,392	,441	-,034	-,453
7	-,260	-,059	,529	,385	-,530	,034	,275	-,379
8	-,046	-,434	,017	,259	-,299	,409	-,275	,640

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones en las componentes

	Componente							
	1	2	3	4	5	6	7	8
p1 Cumplimiento: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato	-,025	-,138	-,207	,338	,124	,089	-,043	-,006
p2 Cumplimiento: Las características de todo el alumnado del centro.	-,123	-,086	,038	,386	-,117	,018	,039	-,005
p3 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	-,056	,116	,036	,189	,013	-,061	-,011	-,190
p4 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	,008	-,027	,002	,134	-,098	-,001	-,048	,219
p5 Cumplimiento: El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.	,086	-,031	-,083	-,085	,001	-,056	-,009	,404
p6 Cumplimiento: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	,214	,009	-,089	-,027	-,053	-,171	,079	,127
p7 Cumplimiento: La colaboración con otros centros educativos	-,163	,183	,064	,051	-,053	,071	-,021	,035
p8 Cumplimiento: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.	-,039	,288	-,028	-,053	-,008	-,034	-,044	,012
p9 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	-,006	,286	-,047	-,062	,015	-,115	,037	-,014

ANÁLISIS FACTORIAL DIMENSIÓN CUMPLIMIENTO

p10 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios	-,143	,143	-,005	-,071	-,003	,008	-,034	,353
p11 Cumplimiento: Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad	,004	-,110	,325	-,048	-,164	,057	-,076	,137
p12 Cumplimiento: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	-,062	,201	,330	-,012	-,035	-,138	-,020	-,292
p13 Cumplimiento: Los recursos disponibles.	-,086	,016	,111	-,095	,148	-,111	,201	-,090
p14 Cumplimiento: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	,031	-,035	,177	,020	-,098	-,065	,024	,112
p15 Cumplimiento: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro	,008	-,027	-,114	-,094	,350	-,077	,093	-,054
p16 Cumplimiento: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados	-,031	-,014	-,030	,029	,243	-,114	-,023	,073
p17 Cumplimiento: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras	,064	-,016	,111	-,067	,073	-,068	,040	-,040
p18 Cumplimiento: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos	-,114	-,007	,313	-,032	-,026	,048	-,024	-,047
p19 Cumplimiento: Debe elaborarse una Programación de medidas	-,084	,007	-,026	-,019	,240	,107	-,193	,128

p20 Cumplimiento: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad	-,041	-,044	,113	,081	,092	,008	-,091	,040
p21 Cumplimiento: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro	,017	,113	-,146	-,022	,316	,024	-,102	-,148
p22 Cumplimiento: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	,004	-,054	,018	,108	,146	-,007	,064	-,175
p23 Cumplimiento: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad	-,037	-,089	-,051	,049	,073	,066	,019	,198
p24 Cumplimiento: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	,118	-,014	,009	,076	,033	,003	,000	-,185
p25 Cumplimiento: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	,163	-,075	,040	,110	-,091	-,069	-,037	,090
p26 Cumplimiento: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.	,299	-,071	-,194	-,104	,123	,100	-,076	-,081
p27 Cumplimiento: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	,266	,001	,019	-,145	-,014	-,050	-,133	,113

ANÁLISIS FACTORIAL DIMENSIÓN CUMPLIMIENTO

p28 Cumplimiento: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad	,238	-,034	,013	-,054	-,049	-,045	,016	-,008
p29 Cumplimiento: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro	,146	-,080	,125	,079	-,114	-,047	,007	-,008
p30 Cumplimiento: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	-,056	-,133	-,007	-,033	,031	,331	-,068	,103
p31 Cumplimiento: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	,049	,097	-,084	-,022	,015	,222	-,105	-,110
p32 Cumplimiento: La formación continua al profesorado y demás personal	-,166	,024	,041	,012	-,018	,298	-,025	-,002
p33 Cumplimiento: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	,041	-,106	,009	,179	-,224	,194	,113	-,064
p34 Cumplimiento: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	,021	,012	-,029	,020	-,133	,271	,021	-,060

p35 Cumplimiento: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	,075	,239	-,083	-,177	-,013	,049	-,002	-,026
p36 Cumplimiento: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro	-,068	-,162	-,071	,087	-,021	,062	,338	,051
p37 Cumplimiento: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	-,067	,088	-,047	-,090	,013	-,057	,341	-,005
p38 Cumplimiento: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas	,050	,098	-,029	-,011	-,089	-,122	,365	-,170

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Matriz de covarianza de las puntuaciones de las componentes

Componente	1	2	3	4	5	6	7	8
1	1,000	,000	,000	1,803E-16	,000	,000	,000	,000
2	,000	1,000	,000	-2,364E-16	,000	-2,290E-16	-1,204E-16	,000
3	,000	,000	1,000	-2,426E-16	-1,753E-16	1,047E-16	,000	,000
4	1,803E-16	-2,364E-16	-2,426E-16	1,000	,000	,000	,000	,000
5	,000	,000	-1,753E-16	,000	1,000	,000	,000	1,849E-16
6	,000	-2,290E-16	1,047E-16	,000	,000	1,000	,000	,000
7	,000	-1,204E-16	,000	,000	,000	,000	1,000	-1,025E-16
8	,000	,000	,000	,000	1,849E-16	,000	-1,025E-16	1,000

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

ANEXO 5

ANALISIS DESCRIPTIVO DIMENSIÓN IMPORTANCIA

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
p1 Importancia: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato	112	3	5	3,91	,754
p2 Importancia: Las características de todo el alumnado del centro.	112	2	5	4,10	,958
p3 Importancia: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	112	2	5	3,42	,907
p4 Importancia: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	112	2	5	4,34	,844
p5 Importancia: El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.	112	2	5	4,02	,968
p6 Importancia: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	112	2	5	3,71	,963
p7 Importancia: La colaboración con otros centros educativos	112	2	5	3,40	,729
p8 Importancia: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.	112	2	5	3,63	,710
p9 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	112	2	5	3,67	,953
p10 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios	112	2	5	3,67	1,060
p11 Importancia: Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad	112	2	5	3,84	,812

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DIMENSIÓN IMPORTANCIA

p12 Importancia: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	112	2	5	3,74	1,002
p13 Importancia: Los recursos disponibles.	112	2	5	3,84	,982
p14 Importancia: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	112	2	5	3,88	,861
p15 Importancia: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro	112	2	5	3,88	,814
p16 Importancia: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados	112	2	5	3,74	,814
p17 Importancia: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras	112	2	5	3,59	,982
p18 Importancia: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos	112	2	5	4,04	,884
p19 Importancia: Debe elaborarse una Programación de medidas	112	3	5	4,04	,709
p20 Importancia: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad	112	2	5	4,08	,829
p21 Importancia: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro	112	3	5	3,87	,678
p22 Importancia: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	112	2	5	4,15	,862

p23 Importancia: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad	112	2	5	4,09	,833
p24 Importancia: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	112	2	5	3,77	,794
p25 Importancia: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	112	2	5	3,87	1,018
p26 Importancia: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.	112	2	5	4,06	,933
p27 Importancia: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	112	3	5	4,21	,761
p28 Importancia: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad	112	3	5	4,03	,607
p29 Importancia: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro	112	2	5	3,87	,765
p30 Importancia: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	112	3	5	4,29	,718
p31 Importancia: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	112	3	5	3,82	,726

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DIMENSIÓN IMPORTANCIA

p32 Importancia: La formación continua al profesorado y demás personal	112	3	5	4,21	,784
p33 Importancia: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	112	2	5	3,86	,837
p34 Importancia: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	112	2	5	3,55	1,038
p35 Importancia: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	112	2	5	3,79	,931
p36 Importancia: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro	112	2	5	3,96	,810
p37 Importancia: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	112	2	5	3,96	,697
p38 Importancia: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas	112	2	5	3,88	,825
N válido (según lista)	112				

ANEXO 6

ANALISIS DESCRIPTIVO DIMENSIÓN CUMPLIMIENTO

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
p1 Cumplimiento: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato	112	2	5	3,06	,774
p2 Cumplimiento: Las características de todo el alumnado del centro.	112	2	5	3,43	,791
p3 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	112	1	5	2,67	,962
p4 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	112	2	5	3,44	,720
p5 Cumplimiento: El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.	112	2	5	3,08	,960
p6 Cumplimiento: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	112	1	5	2,70	1,021
p7 Cumplimiento: La colaboración con otros centros educativos	112	1	5	2,80	,889
p8 Cumplimiento: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.	112	1	4	2,54	,848
p9 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	112	1	4	2,71	,767
p10 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios	112	1	4	2,41	,865
p11 Cumplimiento: Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad	112	2	5	3,05	,745

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DIMENSIÓN CUMPLIMIENTO

p12 Cumplimiento: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	112	2	5	2,75	,822
p13 Cumplimiento: Los recursos disponibles.	112	1	5	2,61	,914
p14 Cumplimiento: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	112	1	5	2,98	,827
p15 Cumplimiento: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro	112	2	5	2,96	,799
p16 Cumplimiento: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados	112	2	5	3,13	,724
p17 Cumplimiento: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras	112	1	4	3,00	,838
p18 Cumplimiento: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos	112	1	5	2,90	,870
p19 Cumplimiento: Debe elaborarse una Programación de medidas	112	1	4	3,03	,716
p20 Cumplimiento: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad	112	1	5	2,94	,980
p21 Cumplimiento: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro	112	1	5	2,97	,832
p22 Cumplimiento: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	112	1	5	3,23	,920

p23 Cumplimiento: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad	112	1	4	2,89	,971
p24 Cumplimiento: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	112	1	5	3,01	,865
p25 Cumplimiento: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	112	1	5	3,07	,824
p26 Cumplimiento: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.	112	1	5	2,73	1,099
p27 Cumplimiento: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	112	2	5	2,83	,826
p28 Cumplimiento: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad	112	1	5	2,96	,816
p29 Cumplimiento: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro	112	1	5	2,90	,910
p30 Cumplimiento: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	112	1	5	2,82	1,125
p31 Cumplimiento: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	112	1	4	2,49	,940

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DIMENSIÓN CUMPLIMIENTO

p32 Cumplimiento: La formación continua al profesorado y demás personal	112	1	5	2,91	,973
p33 Cumplimiento: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	112	1	5	2,56	1,272
p34 Cumplimiento: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	112	1	4	2,22	1,096
p35 Cumplimiento: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	112	1	4	2,15	1,033
p36 Cumplimiento: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro	112	1	4	2,57	,993
p37 Cumplimiento: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	112	1	4	2,56	,984
p38 Cumplimiento: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas	112	1	5	2,80	1,064
N válido (según lista)	112				

ANEXO 7

ANALISIS DESCRIPTIVO DIMENSIÓN GENERAL

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
p1 General: Son adecuadas las medidas de atención a la diversidad ofertada por la administración	83	1	2	1,59	,495
p2 General: Hay permeabilidad con el entorno social para optimizar recursos de atención a su diversidad	52	1	2	1,62	,491
p3 General: Se han consensuado objetivos específicos en el centro para atender a su diversidad	83	1	2	1,27	,444
p4 General: Los itinerarios organizados para el alumnado con NEE son adecuadas a la realidad de la diversidad que el centro tiene	63	1	2	1,49	,504
p5 General: El equipo docente actual y demás personal cubre las necesidades	82	1	2	1,49	,503
p6 General: La distribución de funciones del personal es adecuada	68	1	2	1,43	,498
p7 General: La organización y disposición de los espacios es adecuada y suficiente	79	1	2	1,62	,488
p8 General: La comunicación entre los diferentes recursos humanos es ágil	83	1	2	1,40	,492
p9 General: La capacitación e implicación del profesorado es suficiente	86	1	2	1,52	,502
p10 General: Se facilita por el Centro el empleo de diversas estrategias de aprendizaje y enseñanza	61	1	2	1,28	,452
p11 General: Las modalidades de enseñanza fomentan la autonomía y responsabilidad de los alumnos/as	84	1	2	1,37	,485

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DIMENSIÓN GENERAL

p12 General: Se fomenta el aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza en todas las aulas del centro	69	1	2	1,61	,492
p13 General: Los diseños de evaluación se utilizan con intereses formativos y de mejora	77	1	2	1,38	,488
p14 General: Se comprueba de forma empírica si las metodologías empleadas para atender la diversidad del alumnado están resultando eficaces	61	1	2	1,75	,434
p15 General: En general, ¿los procesos de inclusión educativa que se desarrollan en el centro son adecuados?	62	1	2	1,21	,410
N válido (según lista)	14				

ANEXO 8

COMPARACIÓN DE MEDIAS POR SEXO

Estadísticos de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
p1 Importancia: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato	Hombre	53	3,91	,714	,098
	Mujer	59	3,92	,794	,103
p2 Importancia: Las características de todo el alumnado del centro.	Hombre	53	3,77	,993	,136
	Mujer	59	4,39	,831	,108
p3 Importancia: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	Hombre	53	3,30	,774	,106
	Mujer	59	3,53	1,006	,131
p4 Importancia: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	Hombre	53	4,23	,869	,119
	Mujer	59	4,44	,815	,106
p5 Importancia: El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.	Hombre	53	4,09	,925	,127
	Mujer	59	3,95	1,007	,131
p6 Importancia: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	Hombre	53	3,34	1,018	,140
	Mujer	59	4,05	,775	,101
p7 Importancia: La colaboración con otros centros educativos	Hombre	53	3,42	,819	,112
	Mujer	59	3,39	,644	,084
p8 Importancia: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.	Hombre	53	3,60	,689	,095
	Mujer	59	3,66	,734	,096
p9 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	Hombre	53	3,43	1,010	,139
	Mujer	59	3,88	,853	,111
p10 Importancia: Las colaboraciones	Hombre	53	3,62	1,060	,146
	Mujer	59	3,71	1,068	,139

COMPARACIÓN DE MEDIDAS POR SEXO

mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios					
p11 Importancia:	Hombre	53	3,98	,866	,119
Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad	Mujer	59	3,71	,744	,097
p12 Importancia:	Hombre	53	3,79	1,150	,158
Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	Mujer	59	3,69	,856	,111
p13 Importancia:	Hombre	53	3,72	1,116	,153
Los recursos disponibles.	Mujer	59	3,95	,839	,109
p14 Importancia:	Hombre	53	3,58	,908	,125
La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	Mujer	59	4,14	,730	,095
p15 Importancia:	Hombre	53	3,85	,886	,122
Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro	Mujer	59	3,92	,749	,098
p16 Importancia:	Hombre	53	3,92	,917	,126
Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados	Mujer	59	3,58	,675	,088
p17 Importancia:	Hombre	53	3,64	,963	,132
Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras	Mujer	59	3,54	1,006	,131
p18 Importancia:	Hombre	53	4,15	,841	,116
El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos	Mujer	59	3,95	,918	,119
p19 Importancia:	Hombre	53	4,28	,632	,087
Debe elaborarse una Programación de medidas	Mujer	59	3,81	,706	,092
p20 Importancia:	Hombre	53	4,08	,805	,111

Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad	Mujer	59	4,08	,857	,112
p21 Importancia: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro	Hombre	53	3,94	,534	,073
	Mujer	59	3,80	,783	,102
p22 Importancia: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	Hombre	53	4,15	,949	,130
	Mujer	59	4,15	,784	,102
p23 Importancia: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad	Hombre	53	4,13	,735	,101
	Mujer	59	4,05	,918	,119
p24 Importancia: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	Hombre	53	3,77	,869	,119
	Mujer	59	3,76	,727	,095
p25 Importancia: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	Hombre	53	4,00	,961	,132
	Mujer	59	3,75	1,060	,138
p26 Importancia: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.	Hombre	53	4,32	,894	,123
	Mujer	59	3,83	,913	,119
p27 Importancia: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	Hombre	53	4,06	,718	,099
	Mujer	59	4,34	,779	,101
p28 Importancia: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC	Hombre	53	4,17	,509	,070
	Mujer	59	3,90	,662	,086

COMPARACIÓN DE MEDIDAS POR SEXO

para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad					
p29 Importancia:	Hombre	53	3,87	,856	,118
El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro	Mujer				
		59	3,86	,681	,089
p30 Importancia:	Hombre	53	4,57	,665	,091
La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	Mujer				
		59	4,05	,680	,089
p31 Importancia:	Hombre	53	3,70	,696	,096
La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	Mujer				
		59	3,93	,740	,096
p32 Importancia:	Hombre	53	4,19	,761	,105
La formación continua al profesorado y demás personal	Mujer				
		59	4,22	,811	,106
p33 Importancia:	Hombre	53	3,79	,948	,130
La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	Mujer				
		59	3,92	,726	,095
p34 Importancia:	Hombre	53	3,51	,912	,125
La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	Mujer				
		59	3,59	1,146	,149
p35 Importancia:	Hombre	53	4,02	,820	,113
La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en	Mujer				
		59	3,59	,985	,128

actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos					
p36 Importancia:	Hombre	53	4,04	1,018	,140
La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro	Mujer	59	3,88	,560	,073
p37 Importancia:	Hombre	53	4,06	,818	,112
La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	Mujer	59	3,88	,560	,073
p38 Importancia:	Hombre	53	3,89	,913	,125
La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas	Mujer	59	3,88	,745	,097
p1 Cumplimiento:	Hombre	53	2,98	,720	,099
Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato	Mujer	59	3,14	,819	,107
p2 Cumplimiento:	Hombre	53	3,28	,863	,119
Las características de todo el alumnado del centro.	Mujer	59	3,56	,702	,091
p3 Cumplimiento:	Hombre	53	2,53	1,170	,161
Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	Mujer	59	2,80	,714	,093
p4 Cumplimiento:	Hombre	53	3,49	,669	,092
Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	Mujer	59	3,39	,766	,100
p5 Cumplimiento:	Hombre	53	3,19	,982	,135
El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.	Mujer	59	2,98	,938	,122
p6 Cumplimiento:	Hombre	53	2,94	1,082	,149
Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	Mujer	59	2,47	,916	,119
p7 Cumplimiento:	Hombre	53	2,87	1,020	,140

COMPARACIÓN DE MEDIDAS POR SEXO

La colaboración con otros centros educativos	Mujer	59	2,75	,756	,098
p8 Cumplimiento: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.	Hombre	53	2,79	,906	,124
	Mujer	59	2,31	,725	,094
p9 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	Hombre	53	2,89	,891	,122
	Mujer	59	2,54	,597	,078
p10 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios	Hombre	53	2,57	,971	,133
	Mujer	59	2,27	,739	,096
p11 Cumplimiento: Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad	Hombre	53	2,98	,888	,122
	Mujer	59	3,12	,590	,077
p12 Cumplimiento: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	Hombre	53	2,68	,754	,104
	Mujer	59	2,81	,880	,115
p13 Cumplimiento: Los recursos disponibles.	Hombre	53	2,30	,668	,092
	Mujer	59	2,88	1,019	,133
p14 Cumplimiento: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	Hombre	53	2,94	,949	,130
	Mujer	59	3,02	,707	,092
p15 Cumplimiento: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro	Hombre	53	2,96	,784	,108
	Mujer	59	2,95	,818	,107
p16 Cumplimiento:	Hombre	53	2,96	,854	,117

Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados	Mujer	59	3,27	,552	,072
p17 Cumplimiento: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras	Hombre	53	2,81	,900	,124
	Mujer	59	3,17	,746	,097
p18 Cumplimiento: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos	Hombre	53	2,58	,908	,125
	Mujer	59	3,19	,730	,095
p19 Cumplimiento: Debe elaborarse una Programación de medidas	Hombre	53	3,11	,824	,113
	Mujer	59	2,95	,600	,078
p20 Cumplimiento: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad	Hombre	53	2,92	1,222	,168
	Mujer	59	2,95	,705	,092
p21 Cumplimiento: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro	Hombre	53	3,08	,997	,137
	Mujer	59	2,88	,646	,084
p22 Cumplimiento: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	Hombre	53	3,21	1,150	,158
	Mujer	59	3,25	,659	,086
p23 Cumplimiento: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad	Hombre	53	3,02	,930	,128
	Mujer	59	2,78	1,001	,130
p24 Cumplimiento: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	Hombre	53	2,98	1,135	,156
	Mujer	59	3,03	,524	,068
p25 Cumplimiento:	Hombre	53	3,06	1,027	,141

COMPARACIÓN DE MEDIDAS POR SEXO

La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	Mujer	59	3,08	,596	,078
p26 Cumplimiento: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.	Hombre	53	3,06	1,307	,180
	Mujer	59	2,44	,772	,100
p27 Cumplimiento: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	Hombre	53	3,06	,795	,109
	Mujer	59	2,63	,807	,105
p28 Cumplimiento: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad	Hombre	53	3,09	1,005	,138
	Mujer	59	2,85	,582	,076
p29 Cumplimiento: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro	Hombre	53	3,00	,920	,126
	Mujer	59	2,81	,900	,117
p30 Cumplimiento: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	Hombre	53	3,09	1,061	,146
	Mujer	59	2,58	1,133	,147
p31 Cumplimiento: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	Hombre	53	2,74	1,129	,155
	Mujer	59	2,27	,665	,087
p32 Cumplimiento: La formación continua al profesorado y demás personal	Hombre	53	2,87	1,001	,137
	Mujer	59	2,95	,955	,124
p33 Cumplimiento: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones	Hombre	53	2,43	1,323	,182
	Mujer	59	2,68	1,224	,159

curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.					
p34 Cumplimiento: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	Hombre	53	2,55	1,234	,169
	Mujer				
		59	1,93	,868	,113
p35 Cumplimiento: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	Hombre	53	2,60	1,025	,141
	Mujer				
		59	1,75	,863	,112
p36 Cumplimiento: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro	Hombre	53	2,64	1,128	,155
	Mujer				
		59	2,51	,858	,112
p37 Cumplimiento: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	Hombre	53	2,75	1,036	,142
	Mujer				
		59	2,39	,910	,118
p38 Cumplimiento: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas	Hombre	53	2,89	1,013	,139
	Mujer				
		59	2,73	1,112	,145
p1 General: Son adecuadas las medidas de atención a la diversidad ofertada por la administración	Hombre	41	1,61	,494	,077
	Mujer				
		42	1,57	,501	,077
p2 General: Hay permeabilidad con el entorno social para optimizar recursos de atención a su diversidad	Hombre	25	1,48	,510	,102
	Mujer				
		27	1,74	,447	,086

COMPARACIÓN DE MEDIDAS POR SEXO

p3 General: Se han consensuado objetivos específicos en el centro para atender a su diversidad	Hombre	40	1,30	,464	,073
	Mujer	43	1,23	,427	,065
p4 General: Los itinerarios organizados para el alumnado con NEE son adecuadas a la realidad de la diversidad que el centro tiene	Hombre	29	1,34	,484	,090
	Mujer	34	1,62	,493	,085
p5 General: El equipo docente actual y demás personal cubre las necesidades	Hombre	35	1,34	,482	,081
	Mujer	47	1,60	,496	,072
p6 General: La distribución de funciones del personal es adecuada	Hombre	35	1,46	,505	,085
	Mujer	33	1,39	,496	,086
p7 General: La organización y disposición de los espacios es adecuada y suficiente	Hombre	35	1,69	,471	,080
	Mujer	44	1,57	,501	,076
p8 General: La comunicación entre los diferentes recursos humanos es ágil	Hombre	44	1,41	,497	,075
	Mujer	39	1,38	,493	,079
p9 General: La capacitación e implicación del profesorado es suficiente	Hombre	41	1,46	,505	,079
	Mujer	45	1,58	,499	,074
p10 General: Se facilita por el Centro el empleo de diversas estrategias de aprendizaje y enseñanza	Hombre	29	1,10	,310	,058
	Mujer	32	1,44	,504	,089
p11 General: Las modalidades de enseñanza fomentan la autonomía y responsabilidad de los alumnos/as	Hombre	35	1,17	,382	,065
	Mujer	49	1,51	,505	,072
p12 General: Se fomenta el aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza en todas las aulas del centro	Hombre	36	1,58	,500	,083
	Mujer	33	1,64	,489	,085
p13 General: Loa diseños de	Hombre	44	1,32	,471	,071
	Mujer	33	1,45	,506	,088

evaluación se utilizan con intereses formativos y de mejora	Hombre	37	1,78	,417	,069
	Mujer				
p14 General: Se comprueba de forma empírica si las metodologías empleadas para atender la diversidad del alumnado están resultando eficaces		24	1,71	,464	,095
p15 General: En general, ¿los procesos de inclusión educativa que se desarrollan en el centro son adecuados?	Hombre	27	1,33	,480	,092
	Mujer				
		35	1,11	,323	,055

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias					95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
p1 Importancia: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato	Se han asumido varianzas iguales	1,516	,221	-,067	110	,947	-,01	,143	-,294	,274
	No se han asumido varianzas iguales			-,067	109,999	,946	-,01	,143	-,292	,273
p2 Importancia: Las características de todo el alumnado del centro.	Se han asumido varianzas iguales	4,857	,030	-3,574	110	,001	-,62	,172	-,958	-,275
	No se han asumido varianzas iguales			-3,540	101,847	,001	-,62	,174	-,962	-,271
p3 Importancia: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	Se han asumido varianzas iguales	6,893	,010	-1,307	110	,194	-,22	,171	-,563	,115
	No se han asumido varianzas iguales			-1,325	107,545	,188	-,22	,169	-,558	,111
p4 Importancia: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	Se han asumido varianzas iguales	1,968	,164	-1,346	110	,181	-,21	,159	-,530	,101
	No se han asumido varianzas iguales			-1,341	106,839	,183	-,21	,160	-,531	,102
p5 Importancia: El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.	Se han asumido varianzas iguales	,855	,357	,791	110	,430	,15	,183	-,218	,509
	No se han asumido varianzas iguales			,795	109,940	,428	,15	,183	-,217	,507

p6 Importancia: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	Se han asumido varianzas iguales	11,068	,001	-4,184	110	,000	-,71	,170	-1,048	-,374
	No se han asumido varianzas iguales			-4,124	96,743	,000	-,71	,172	-1,053	-,369
p7 Importancia: La colaboración con otros centros educativos	Se han asumido varianzas iguales	2,728	,101	,182	110	,856	,03	,138	-,249	,300
	No se han asumido varianzas iguales			,180	98,534	,857	,03	,140	-,253	,304
p8 Importancia: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.	Se han asumido varianzas iguales	,288	,593	-,424	110	,672	-,06	,135	-,325	,210
	No se han asumido varianzas iguales			-,426	109,775	,671	-,06	,134	-,324	,209
p9 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	Se han asumido varianzas iguales	2,974	,087	-2,541	110	,012	-,45	,176	-,796	-,099
	No se han asumido varianzas iguales			-2,518	102,316	,013	-,45	,178	-,800	-,095
p10 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios	Se han asumido varianzas iguales	,009	,924	-,443	110	,659	-,09	,201	-,488	,310
	No se han asumido varianzas iguales			-,443	108,881	,658	-,09	,201	-,488	,310
p11 Importancia: Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad	Se han asumido varianzas iguales	,357	,551	1,770	110	,080	,27	,152	-,032	,571
	No se han asumido varianzas iguales			1,756	103,165	,082	,27	,153	-,035	,573
p12 Importancia: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y	Se han asumido varianzas iguales	19,426	,000	,513	110	,609	,10	,190	-,280	,475
	No se han asumido varianzas iguales			,505	95,474	,615	,10	,193	-,286	,481

COMPARACIÓN DE MEDIDAS POR SEXO

necesidades en el alumnado a atender.										
p13 Importancia: Los recursos disponibles.	Se han asumido varianzas iguales	10,583	,002	-1,252	110	,213	-,23	,185	-,600	,135
	No se han asumido varianzas iguales			-1,233	96,034	,220	-,23	,188	-,606	,141
p14 Importancia: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	Se han asumido varianzas iguales	3,996	,048	-3,553	110	,001	-,55	,155	-,858	-,244
	No se han asumido varianzas iguales			-3,512	99,771	,001	-,55	,157	-,862	-,240
p15 Importancia: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro	Se han asumido varianzas iguales	2,135	,147	-,428	110	,669	-,07	,155	-,373	,240
	No se han asumido varianzas iguales			-,424	102,416	,672	-,07	,156	-,376	,243
p16 Importancia: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados	Se han asumido varianzas iguales	2,919	,090	2,305	110	,023	,35	,151	,049	,648
	No se han asumido varianzas iguales			2,268	94,801	,026	,35	,154	,043	,653
p17 Importancia: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras	Se han asumido varianzas iguales	,164	,686	,532	110	,596	,10	,187	-,270	,469
	No se han asumido varianzas iguales			,533	109,542	,595	,10	,186	-,270	,468
p18 Importancia: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos	Se han asumido varianzas iguales	,009	,926	1,208	110	,229	,20	,167	-,129	,533
	No se han asumido varianzas iguales			1,214	109,951	,227	,20	,166	-,128	,531
p19 Importancia: Debe elaborarse una Programación de medidas	Se han asumido varianzas iguales	,308	,580	3,690	110	,000	,47	,127	,217	,722
	No se han asumido varianzas iguales			3,713	109,999	,000	,47	,126	,219	,720

p20 Importancia: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad	Se han asumido varianzas iguales	1,310	,255	-,059	110	,953	-,01	,158	-,322	,303
	No se han asumido varianzas iguales			-,059	109,769	,953	-,01	,157	-,321	,302
p21 Importancia: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro	Se han asumido varianzas iguales	21,395	,000	1,146	110	,254	,15	,128	-,107	,401
	No se han asumido varianzas iguales			1,169	102,858	,245	,15	,126	-,102	,396
p22 Importancia: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	Se han asumido varianzas iguales	1,421	,236	-,010	110	,992	,00	,164	-,326	,323
	No se han asumido varianzas iguales			-,010	101,207	,992	,00	,165	-,330	,327
p23 Importancia: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad	Se han asumido varianzas iguales	,040	,842	,513	110	,609	,08	,158	-,232	,395
	No se han asumido varianzas iguales			,519	108,620	,605	,08	,156	-,229	,391
p24 Importancia: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	Se han asumido varianzas iguales	1,066	,304	,072	110	,943	,01	,151	-,288	,310
	No se han asumido varianzas iguales			,071	101,857	,943	,01	,152	-,291	,313
p25 Importancia: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	Se han asumido varianzas iguales	1,418	,236	1,324	110	,188	,25	,192	-,126	,635
	No se han asumido varianzas iguales			1,331	109,989	,186	,25	,191	-,124	,633

COMPARACIÓN DE MEDIDAS POR SEXO

p26 Importancia: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.	Se han asumido varianzas iguales	,143	,706	2,866	110	,005	,49	,171	,151	,829
	No se han asumido varianzas iguales			2,869	109,164	,005	,49	,171	,152	,829
p27 Importancia: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	Se han asumido varianzas iguales	4,290	,041	-1,987	110	,049	-,28	,142	-,564	-,001
	No se han asumido varianzas iguales			-1,995	109,921	,048	-,28	,142	-,563	-,002
p28 Importancia: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad	Se han asumido varianzas iguales	2,190	,142	2,414	110	,017	,27	,112	,049	,494
	No se han asumido varianzas iguales			2,447	107,536	,016	,27	,111	,052	,491
p29 Importancia: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro	Se han asumido varianzas iguales	1,515	,221	,024	110	,981	,00	,145	-,285	,292
	No se han asumido varianzas iguales			,024	99,228	,981	,00	,147	-,289	,296
p30 Importancia: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	Se han asumido varianzas iguales	1,345	,249	4,043	110	,000	,52	,127	,263	,768
	No se han asumido varianzas iguales			4,048	109,193	,000	,52	,127	,263	,767
p31 Importancia: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	Se han asumido varianzas iguales	,230	,632	-1,720	110	,088	-,23	,136	-,504	,036
	No se han asumido varianzas iguales			-1,726	109,757	,087	-,23	,136	-,503	,035

p32 Importancia: La formación continua al profesorado y demás personal	Se han asumido varianzas iguales	,941	,334	-,212	110	,832	-,03	,149	-,327	,264
	No se han asumido varianzas iguales			-,213	109,780	,832	-,03	,149	-,326	,263
p33 Importancia: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	Se han asumido varianzas iguales	1,822	,180	-,774	110	,441	-,12	,159	-,437	,192
	No se han asumido varianzas iguales			-,763	97,084	,447	-,12	,161	-,442	,197
p34 Importancia: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	Se han asumido varianzas iguales	7,104	,009	-,425	110	,672	-,08	,197	-,475	,307
	No se han asumido varianzas iguales			-,430	108,461	,668	-,08	,195	-,470	,302
p35 Importancia: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	Se han asumido varianzas iguales	8,632	,004	2,470	110	,015	,43	,172	,084	,767
	No se han asumido varianzas iguales			2,494	109,401	,014	,43	,171	,087	,764
p36 Importancia: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro	Se han asumido varianzas iguales	13,280	,000	1,021	110	,310	,16	,153	-,147	,460
	No se han asumido varianzas iguales			,991	78,846	,324	,16	,158	-,158	,470
p37 Importancia: La cantidad y calidad de	Se han asumido varianzas iguales	3,748	,055	1,334	110	,185	,18	,131	-,085	,436

COMPARACIÓN DE MEDIDAS POR SEXO

equipamientos específicos relacionados con las NEE.	No se han asumido varianzas iguales			1,308	90,544	,194	,18	,134	-,091	,441
p38 Importancia: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas	Se han asumido varianzas iguales	2,855	,094	,035	110	,972	,01	,157	-,305	,316
	No se han asumido varianzas iguales			,034	100,553	,973	,01	,158	-,309	,320
p1 Cumplimiento: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato	Se han asumido varianzas iguales	1,332	,251	-1,054	110	,294	-,15	,146	-,445	,136
	No se han asumido varianzas iguales			-1,062	109,955	,291	-,15	,145	-,443	,134
p2 Cumplimiento: Las características de todo el alumnado del centro.	Se han asumido varianzas iguales	,111	,739	-1,867	110	,065	-,28	,148	-,570	,017
	No se han asumido varianzas iguales			-1,846	100,334	,068	-,28	,150	-,573	,021
p3 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.	Se han asumido varianzas iguales	12,478	,001	-1,481	110	,141	-,27	,181	-,627	,091
	No se han asumido varianzas iguales			-1,445	84,149	,152	-,27	,186	-,638	,101
p4 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.	Se han asumido varianzas iguales	,430	,513	,738	110	,462	,10	,137	-,170	,371
	No se han asumido varianzas iguales			,743	109,916	,459	,10	,136	-,168	,369
p5 Cumplimiento: El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.	Se han asumido varianzas iguales	2,190	,142	1,133	110	,260	,21	,181	-,154	,565
	No se han asumido varianzas iguales			1,131	107,450	,261	,21	,182	-,155	,566
p6 Cumplimiento: Las posibilidades de	Se han asumido varianzas iguales	4,221	,042	2,482	110	,015	,47	,189	,095	,843

inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales	No se han asumido varianzas iguales			2,460	102,484	,016	,47	,191	,091	,847
p7 Cumplimiento: La colaboración con otros centros educativos	Se han asumido varianzas iguales	,653	,421	,725	110	,470	,12	,169	-,212	,456
	No se han asumido varianzas iguales			,713	95,246	,477	,12	,171	-,218	,462
p8 Cumplimiento: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.	Se han asumido varianzas iguales	1,395	,240	3,156	110	,002	,49	,154	,181	,793
	No se han asumido varianzas iguales			3,119	99,508	,002	,49	,156	,177	,797
p9 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.	Se han asumido varianzas iguales	,776	,380	2,425	110	,017	,34	,142	,063	,626
	No se han asumido varianzas iguales			2,375	89,303	,020	,34	,145	,056	,633
p10 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios	Se han asumido varianzas iguales	8,802	,004	1,819	110	,072	,29	,162	-,026	,616
	No se han asumido varianzas iguales			1,793	96,709	,076	,29	,164	-,032	,621
p11 Cumplimiento: Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad	Se han asumido varianzas iguales	6,930	,010	-,975	110	,332	-,14	,141	-,417	,142
	No se han asumido varianzas iguales			-,954	88,874	,343	-,14	,144	-,424	,149
p12 Cumplimiento: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.	Se han asumido varianzas iguales	,071	,790	-,862	110	,390	-,13	,156	-,443	,174
	No se han asumido varianzas iguales			-,870	109,760	,386	-,13	,154	-,440	,172

COMPARACIÓN DE MEDIDAS POR SEXO

p13 Cumplimiento: Los recursos disponibles.	Se han asumido varianzas iguales	5,835	,017	-3,518	110	,001	-,58	,165	-,906	-,253
	No se han asumido varianzas iguales			-3,594	100,975	,001	-,58	,161	-,899	-,260
p14 Cumplimiento: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.	Se han asumido varianzas iguales	7,397	,008	-,468	110	,641	-,07	,157	-,385	,238
	No se han asumido varianzas iguales			-,461	95,488	,646	-,07	,160	-,390	,243
p15 Cumplimiento: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro	Se han asumido varianzas iguales	1,543	,217	,086	110	,931	,01	,152	-,288	,314
	No se han asumido varianzas iguales			,087	109,541	,931	,01	,151	-,287	,313
p16 Cumplimiento: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados	Se han asumido varianzas iguales	1,555	,215	-2,296	110	,024	-,31	,135	-,576	-,042
	No se han asumido varianzas iguales			-2,246	87,309	,027	-,31	,138	-,582	-,036
p17 Cumplimiento: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras	Se han asumido varianzas iguales	,002	,967	-2,301	110	,023	-,36	,156	-,667	-,050
	No se han asumido varianzas iguales			-2,278	101,400	,025	-,36	,157	-,670	-,046
p18 Cumplimiento: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos	Se han asumido varianzas iguales	6,352	,013	-3,880	110	,000	-,60	,155	-,909	-,294
	No se han asumido varianzas iguales			-3,835	99,801	,000	-,60	,157	-,913	-,290
p19 Cumplimiento: Debe elaborarse una Programación de medidas	Se han asumido varianzas iguales	5,103	,026	1,213	110	,228	,16	,135	-,104	,432
	No se han asumido varianzas iguales			1,193	94,120	,236	,16	,138	-,109	,437
p20 Cumplimiento: Deben determinarse los	Se han asumido varianzas iguales	24,760	,000	-,132	110	,895	-,02	,186	-,394	,344

puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad	No se han asumido varianzas iguales										
				-1,129	81,235	,898	-,02	,191	-,405	,356	
p21 Cumplimiento: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro	Se han asumido varianzas iguales	2,984	,087	1,235	110	,219	,19	,157	-,117	,506	
	No se han asumido varianzas iguales			1,208	87,419	,230	,19	,161	-,125	,513	
p22 Cumplimiento: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad	Se han asumido varianzas iguales	20,624	,000	-,267	110	,790	-,05	,175	-,393	,300	
	No se han asumido varianzas iguales			-,260	80,910	,796	-,05	,180	-,404	,311	
p23 Cumplimiento: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad	Se han asumido varianzas iguales	2,842	,095	1,305	110	,194	,24	,183	-,124	,602	
	No se han asumido varianzas iguales			1,311	109,869	,193	,24	,183	-,122	,601	
p24 Cumplimiento: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.	Se han asumido varianzas iguales	38,761	,000	-,321	110	,749	-,05	,164	-,378	,273	
	No se han asumido varianzas iguales			-,310	71,480	,757	-,05	,170	-,392	,287	
p25 Cumplimiento: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados	Se han asumido varianzas iguales	4,366	,039	-,180	110	,858	-,03	,157	-,339	,282	
	No se han asumido varianzas iguales			-,175	81,507	,862	-,03	,161	-,348	,292	
p26 Cumplimiento: La adecuación de la ratio	Se han asumido varianzas iguales	6,547	,012	3,073	110	,003	,62	,200	,219	1,013	

COMPARACIÓN DE MEDIDAS POR SEXO

profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.	No se han asumido varianzas iguales			2,994	82,423	,004	,62	,206	,207	1,025
p27 Cumplimiento: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado	Se han asumido varianzas iguales	4,199	,043	2,832	110	,006	,43	,152	,129	,730
	No se han asumido varianzas iguales			2,835	109,068	,005	,43	,152	,129	,730
p28 Cumplimiento: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad	Se han asumido varianzas iguales	5,970	,016	1,611	110	,110	,25	,153	-,057	,551
	No se han asumido varianzas iguales			1,568	81,397	,121	,25	,157	-,066	,560
p29 Cumplimiento: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro	Se han asumido varianzas iguales	,954	,331	1,083	110	,281	,19	,172	-,155	,527
	No se han asumido varianzas iguales			1,082	108,161	,282	,19	,172	-,155	,528
p30 Cumplimiento: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias	Se han asumido varianzas iguales	1,323	,252	2,490	110	,014	,52	,208	,106	,930
	No se han asumido varianzas iguales			2,499	109,799	,014	,52	,207	,107	,929
p31 Cumplimiento: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados	Se han asumido varianzas iguales	15,321	,000	2,685	110	,008	,46	,173	,122	,808
	No se han asumido varianzas iguales			2,616	82,301	,011	,46	,178	,111	,818
p32 Cumplimiento: La formación continua al	Se han asumido varianzas iguales	,168	,683	-,439	110	,661	-,08	,185	-,448	,285

profesorado y demás personal	No se han asumido varianzas iguales			-438	107,409	,662	-,08	,185	-,449	,286
p33 Cumplimiento: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.	Se han asumido varianzas iguales	,991	,322	-1,014	110	,313	-,24	,241	-,721	,233
	No se han asumido varianzas iguales			-1,010	106,339	,315	-,24	,242	-,723	,235
p34 Cumplimiento: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.	Se han asumido varianzas iguales	20,431	,000	3,075	110	,003	,61	,200	,219	1,011
	No se han asumido varianzas iguales			3,019	92,211	,003	,61	,204	,210	1,020
p35 Cumplimiento: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos	Se han asumido varianzas iguales	2,562	,112	4,806	110	,000	,86	,179	,504	1,212
	No se han asumido varianzas iguales			4,762	102,141	,000	,86	,180	,501	1,215
p36 Cumplimiento: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro	Se han asumido varianzas iguales	7,390	,008	,706	110	,481	,13	,188	-,240	,506
	No se han asumido varianzas iguales			,696	96,705	,488	,13	,191	-,246	,512
p37 Cumplimiento: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.	Se han asumido varianzas iguales	,954	,331	1,984	110	,050	,36	,184	,000	,729
	No se han asumido varianzas iguales			1,971	104,191	,051	,36	,185	-,002	,732

COMPARACIÓN DE MEDIDAS POR SEXO

p38 Cumplimiento: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas	Se han asumido varianzas iguales	1,829	,179	,783	110	,435	,16	,202	-,242	,558
	No se han asumido varianzas iguales			,787	109,975	,433	,16	,201	-,240	,556
p1 General: Son adecuadas las medidas de atención a la diversidad ofertada por la administración	Se han asumido varianzas iguales	,477	,492	,351	81	,727	,04	,109	-,179	,256
	No se han asumido varianzas iguales			,351	80,991	,726	,04	,109	-,179	,256
p2 General: Hay permeabilidad con el entorno social para optimizar recursos de atención a su diversidad	Se han asumido varianzas iguales	7,096	,010	-1,965	50	,055	-,26	,133	-,527	,006
	No se han asumido varianzas iguales			-1,955	47,896	,056	-,26	,133	-,529	,007
p3 General: Se han consensuado objetivos específicos en el centro para atender a su diversidad	Se han asumido varianzas iguales	1,885	,174	,689	81	,493	,07	,098	-,127	,262
	No se han asumido varianzas iguales			,687	79,100	,494	,07	,098	-,128	,263
p4 General: Los itinerarios organizados para el alumnado con NEE son adecuadas a la realidad de la diversidad que el centro tiene	Se han asumido varianzas iguales	,372	,544	-2,208	61	,031	-,27	,124	-,520	-,026
	No se han asumido varianzas iguales			-2,211	59,788	,031	-,27	,123	-,520	-,026
p5 General: El equipo docente actual y demás personal cubre las necesidades	Se han asumido varianzas iguales	1,296	,258	-2,312	80	,023	-,25	,109	-,471	-,035
	No se han asumido varianzas iguales			-2,322	74,552	,023	-,25	,109	-,470	-,036
p6 General: La distribución de funciones del personal es adecuada	Se han asumido varianzas iguales	,950	,333	,520	66	,605	,06	,122	-,179	,306
	No se han asumido varianzas iguales			,520	65,888	,605	,06	,121	-,179	,306

p7 General: La organización y disposición de los espacios es adecuada y suficiente	Se han asumido varianzas iguales	4,307	,041	1,063	77	,291	,12	,111	-,103	,338
	No se han asumido varianzas iguales			1,071	74,823	,288	,12	,110	-,101	,336
p8 General: La comunicación entre los diferentes recursos humanos es ágil	Se han asumido varianzas iguales	,203	,654	,225	81	,823	,02	,109	-,192	,241
	No se han asumido varianzas iguales			,225	79,976	,823	,02	,109	-,192	,241
p9 General: La capacitación e implicación del profesorado es suficiente	Se han asumido varianzas iguales	,500	,482	-1,055	84	,294	-,11	,108	-,330	,101
	No se han asumido varianzas iguales			-1,055	83,086	,295	-,11	,108	-,330	,101
p10 General: Se facilita por el Centro el empleo de diversas estrategias de aprendizaje y enseñanza	Se han asumido varianzas iguales	46,519	,000	-3,079	59	,003	-,33	,108	-,551	-,117
	No se han asumido varianzas iguales			-3,149	52,204	,003	-,33	,106	-,547	-,121
p11 General: Las modalidades de enseñanza fomentan la autonomía y responsabilidad de los alumnos/as	Se han asumido varianzas iguales	36,200	,000	-3,341	82	,001	-,34	,101	-,541	-,137
	No se han asumido varianzas iguales			-3,497	81,686	,001	-,34	,097	-,531	-,146
p12 General: Se fomenta el aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza en todas las aulas del centro	Se han asumido varianzas iguales	,772	,383	-,445	67	,658	-,05	,119	-,291	,185
	No se han asumido varianzas iguales			-,445	66,717	,657	-,05	,119	-,291	,185
p13 General: Loa diseños de evaluación se utilizan con intereses formativos y de mejora	Se han asumido varianzas iguales	4,086	,047	-1,218	75	,227	-,14	,112	-,359	,087
	No se han asumido varianzas iguales			-1,206	66,317	,232	-,14	,113	-,362	,089
p14 General: Se comprueba de forma	Se han asumido varianzas iguales	1,644	,205	,660	59	,512	,08	,114	-,153	,304

COMPARACIÓN DE MEDIDAS POR SEXO

empírica si las metodologías empleadas para atender la diversidad del alumnado están resultando eficaces p15 General: En general, ¿los procesos de inclusión educativa que se desarrollan en el centro son adecuados?	No se han asumido varianzas iguales			,645	45,449	,522	,08	,117	-,160	,311
	Se han asumido varianzas iguales	19,299	,000	2,144	60	,036	,22	,102	,015	,423
	No se han asumido varianzas iguales			2,040	43,255	,047	,22	,107	,003	,436

ANEXO 9

ANÁLISIS DE FRECUENCIAS

Tablas de frecuencia

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	53	47,3	47,3	47,3
	Mujer	59	52,7	52,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Estas habilitado en pedagogía terapéutica

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	6	5,4	5,4	5,4
	no	106	94,6	94,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Destino actual

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	PT	6	5,4	5,4	5,4
	Secundaria	106	94,6	94,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

Cuantos años de antigüedad tienes como profesor/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	6	5,4	6,2	6,2
	4	4	3,6	4,1	10,3
	5	3	2,7	3,1	13,4
	7	6	5,4	6,2	19,6
	8	3	2,7	3,1	22,7
	9	3	2,7	3,1	25,8
	10	9	8,0	9,3	35,1
	11	4	3,6	4,1	39,2
	15	3	2,7	3,1	42,3
	16	5	4,5	5,2	47,4
	17	3	2,7	3,1	50,5
	19	3	2,7	3,1	53,6
	20	4	3,6	4,1	57,7
	22	5	4,5	5,2	62,9
	23	5	4,5	5,2	68,0
	24	4	3,6	4,1	72,2
	26	3	2,7	3,1	75,3
	27	9	8,0	9,3	84,5
	30	4	3,6	4,1	88,7
	32	6	5,4	6,2	94,8

	33	5	4,5	5,2	100,0
Total		97	86,6	100,0	
Perdidos	Sistema	15	13,4		
Total		112	100,0		

FRECUENCIAS DIMENSIÓN IMPORTANCIA

p1 Importancia: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	importante	37	33,0	33,0	33,0
	bastante importante	48	42,9	42,9	75,9
	muy importante	27	24,1	24,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p2 Importancia: Las características de todo el alumnado del centro.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	3	2,7	2,7	2,7
	importante	37	33,0	33,0	35,7
	bastante importante	18	16,1	16,1	51,8
	muy importante	54	48,2	48,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p3 Importancia: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	19	17,0	17,0	17,0
	importante	40	35,7	35,7	52,7
	bastante importante	40	35,7	35,7	88,4
	muy importante	13	11,6	11,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p4 Importancia: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	2	1,8	1,8	1,8
	importante	21	18,8	18,8	20,5
	bastante importante	26	23,2	23,2	43,8
	muy importante	63	56,3	56,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p5 Importancia: El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	8	7,1	7,1	7,1
	importante	27	24,1	24,1	31,3
	bastante importante	32	28,6	28,6	59,8
	muy importante	45	40,2	40,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p6 Importancia: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	15	13,4	13,4	13,4
	importante	27	24,1	24,1	37,5
	bastante importante	45	40,2	40,2	77,7
	muy importante	25	22,3	22,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p7 Importancia: La colaboración con otros centros educativos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	5	4,5	4,5	4,5
	importante	68	60,7	60,7	65,2
	bastante importante	28	25,0	25,0	90,2
	muy importante	11	9,8	9,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p8 Importancia: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	5	4,5	4,5	4,5
	importante	41	36,6	36,6	41,1
	bastante importante	56	50,0	50,0	91,1
	muy importante	10	8,9	8,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p9 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	10	8,9	8,9	8,9
	importante	45	40,2	40,2	49,1
	bastante importante	29	25,9	25,9	75,0
	muy importante	28	25,0	25,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p10 Importancia: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	21	18,8	18,8	18,8
	importante	24	21,4	21,4	40,2
	bastante importante	38	33,9	33,9	74,1
	muy importante	29	25,9	25,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p11 Importancia: Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	4	3,6	3,6	3,6
	importante	35	31,3	31,3	34,8
	bastante importante	48	42,9	42,9	77,7
	muy importante	25	22,3	22,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p12 Importancia: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	12	10,7	10,7	10,7
	importante	38	33,9	33,9	44,6
	bastante importante	29	25,9	25,9	70,5
	muy importante	33	29,5	29,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p13 Importancia: Los recursos disponibles.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	12	10,7	10,7	10,7
	importante	28	25,0	25,0	35,7
	bastante importante	38	33,9	33,9	69,6
	muy importante	34	30,4	30,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p14 Importancia: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	9	8,0	8,0	8,0
	importante	22	19,6	19,6	27,7
	bastante importante	55	49,1	49,1	76,8
	muy importante	26	23,2	23,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p15 Importancia: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	3	2,7	2,7	2,7
	importante	35	31,3	31,3	33,9
	bastante importante	46	41,1	41,1	75,0
	muy importante	28	25,0	25,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p16 Importancia: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	3	2,7	2,7	2,7
	importante	46	41,1	41,1	43,8
	bastante importante	40	35,7	35,7	79,5
	muy importante	23	20,5	20,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p17 Importancia: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	13	11,6	11,6	11,6
	importante	47	42,0	42,0	53,6
	bastante importante	25	22,3	22,3	75,9
	muy importante	27	24,1	24,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p18 Importancia: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	3	2,7	2,7	2,7
	importante	32	28,6	28,6	31,3
	bastante importante	34	30,4	30,4	61,6
	muy importante	43	38,4	38,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p19 Importancia: Debe elaborarse una Programación de medidas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	importante	26	23,2	23,2	23,2
	bastante importante	56	50,0	50,0	73,2
	muy importante	30	26,8	26,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p20 Importancia: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	9	8,0	8,0	8,0
	importante	7	6,3	6,3	14,3
	bastante importante	62	55,4	55,4	69,6
	muy importante	34	30,4	30,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p21 Importancia: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	importante	34	30,4	30,4	30,4
	bastante importante	59	52,7	52,7	83,0
	muy importante	19	17,0	17,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p22 Importancia: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	4	3,6	3,6	3,6
	importante	22	19,6	19,6	23,2
	bastante importante	39	34,8	34,8	58,0
	muy importante	47	42,0	42,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p23 Importancia: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	7	6,3	6,3	6,3
	importante	13	11,6	11,6	17,9
	bastante importante	55	49,1	49,1	67,0
	muy importante	37	33,0	33,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p24 Importancia: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	4	3,6	3,6	3,6
	importante	39	34,8	34,8	38,4
	bastante importante	48	42,9	42,9	81,3
	muy importante	21	18,8	18,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p25 Importancia: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	12	10,7	10,7	10,7
	importante	30	26,8	26,8	37,5
	bastante importante	31	27,7	27,7	65,2
	muy importante	39	34,8	34,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p26 Importancia: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	6	5,4	5,4	5,4
	importante	27	24,1	24,1	29,5
	bastante importante	33	29,5	29,5	58,9
	muy importante	46	41,1	41,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p27 Importancia: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	importante	23	20,5	20,5	20,5
	bastante importante	43	38,4	38,4	58,9
	muy importante	46	41,1	41,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p28 Importancia: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	importante	19	17,0	17,0	17,0
	bastante importante	71	63,4	63,4	80,4
	muy importante	22	19,6	19,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p29 Importancia: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	4	3,6	3,6	3,6
	importante	29	25,9	25,9	29,5
	bastante importante	57	50,9	50,9	80,4
	muy importante	22	19,6	19,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p30 Importancia: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	importante	17	15,2	15,2	15,2
	bastante importante	45	40,2	40,2	55,4
	muy importante	50	44,6	44,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p31 Importancia: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	importante	41	36,6	36,6	36,6
	bastante importante	50	44,6	44,6	81,3
	muy importante	21	18,8	18,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p32 Importancia: La formación continua al profesorado y demás personal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	importante	25	22,3	22,3	22,3
	bastante importante	39	34,8	34,8	57,1
	muy importante	48	42,9	42,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p33 Importancia: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	9	8,0	8,0	8,0
	importante	21	18,8	18,8	26,8
	bastante importante	59	52,7	52,7	79,5
	muy importante	23	20,5	20,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p34 Importancia: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	21	18,8	18,8	18,8
	importante	33	29,5	29,5	48,2
	bastante importante	33	29,5	29,5	77,7
	muy importante	25	22,3	22,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p35 Importancia: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	11	9,8	9,8	9,8
	importante	29	25,9	25,9	35,7
	bastante importante	44	39,3	39,3	75,0
	muy importante	28	25,0	25,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p36 Importancia: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	7	6,3	6,3	6,3
	importante	18	16,1	16,1	22,3
	bastante importante	60	53,6	53,6	75,9
	muy importante	27	24,1	24,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p37 Importancia: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	3	2,7	2,7	2,7
	importante	20	17,9	17,9	20,5
	bastante importante	67	59,8	59,8	80,4
	muy importante	22	19,6	19,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p38 Importancia: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco importante	3	2,7	2,7	2,7
	importante	36	32,1	32,1	34,8
	bastante importante	44	39,3	39,3	74,1
	muy importante	29	25,9	25,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

FRECUENCIAS DIMENSIÓN CUMPLIMIENTO

p1 Cumplimiento: Las características y necesidades socioculturales del entorno inmediato

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco	27	24,1	24,1	24,1
	normal	54	48,2	48,2	72,3
	bastante	28	25,0	25,0	97,3
	mucho	3	2,7	2,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p2 Cumplimiento: Las características de todo el alumnado del centro.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco	6	5,4	5,4	5,4
	normal	67	59,8	59,8	65,2
	bastante	24	21,4	21,4	86,6
	mucho	15	13,4	13,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p3 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las instituciones y asociaciones del entorno del barrio y municipio.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	11	9,8	9,8	9,8
	poco	38	33,9	33,9	43,8
	normal	45	40,2	40,2	83,9
	bastante	13	11,6	11,6	95,5
	mucho	5	4,5	4,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p4 Cumplimiento: Las posibilidades de interacción con las familias o tutores.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco	4	3,6	3,6	3,6
	normal	66	58,9	58,9	62,5
	bastante	31	27,7	27,7	90,2
	mucho	11	9,8	9,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p5 Cumplimiento: El grado de autonomía del centro para atender la diversidad que comprende.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco	36	32,1	32,1	32,1
	normal	42	37,5	37,5	69,6
	bastante	23	20,5	20,5	90,2
	mucho	11	9,8	9,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p6 Cumplimiento: Las posibilidades de inserción profesional que tiene el alumnado con necesidades educativas especiales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	10	8,9	8,9	8,9
	poco	47	42,0	42,0	50,9
	normal	25	22,3	22,3	73,2
	bastante	27	24,1	24,1	97,3
	mucho	3	2,7	2,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p7 Cumplimiento: La colaboración con otros centros educativos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	10	8,9	8,9	8,9
	poco	22	19,6	19,6	28,6
	normal	65	58,0	58,0	86,6
	bastante	10	8,9	8,9	95,5
	mucho	5	4,5	4,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p8 Cumplimiento: Las colaboraciones e interacciones periódicas del profesorado con el de otros centros y sus especialistas.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	12	10,7	10,7	10,7
	poco	42	37,5	37,5	48,2
	normal	44	39,3	39,3	87,5
	bastante	14	12,5	12,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p9 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de cooperación con otras instituciones educativas y sociales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	6	5,4	5,4	5,4
	poco	36	32,1	32,1	37,5
	normal	55	49,1	49,1	86,6
	bastante	15	13,4	13,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p10 Cumplimiento: Las colaboraciones mediante programas de comunicación y trabajo conjuntos con Servicios Sociales y Hospitalarios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	13	11,6	11,6	11,6
	poco	55	49,1	49,1	60,7
	normal	29	25,9	25,9	86,6
	bastante	15	13,4	13,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p11 Cumplimiento: Grado de consenso en los objetivos del centro para atender su diversidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	25	22,3	22,3	22,3
	Normal	59	52,7	52,7	75,0
	bastante	25	22,3	22,3	97,3
	Mucho	3	2,7	2,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p12 Cumplimiento: Grado de conocimiento que el Consejo Escolar posee de la variedad de identidades y necesidades en el alumnado a atender.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	51	45,5	45,5	45,5
	Normal	42	37,5	37,5	83,0
	bastante	15	13,4	13,4	96,4
	Mucho	4	3,6	3,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p13 Cumplimiento: Los recursos disponibles.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	6	5,4	5,4	5,4
	Poco	52	46,4	46,4	51,8
	Normal	41	36,6	36,6	88,4
	bastante	6	5,4	5,4	93,8
	Mucho	7	6,3	6,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p14 Cumplimiento: La estructura organizativa para dar respuesta a los objetivos del plan de mejora.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	6	5,4	5,4	5,4
	poco	17	15,2	15,2	20,5
	normal	66	58,9	58,9	79,5
	bastante	19	17,0	17,0	96,4
	mucho	4	3,6	3,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p15 Cumplimiento: Las infraestructuras físicas y ambientales para atender la diversidad que comprende el centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Poco	30	26,8	26,8	26,8
	Normal	65	58,0	58,0	84,8
	bastante	9	8,0	8,0	92,9
	Mucho	8	7,1	7,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p16 Cumplimiento: Las limitaciones para alcanzar los objetivos consensuados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco	15	13,4	13,4	13,4
	normal	76	67,9	67,9	81,3
	bastante	13	11,6	11,6	92,9
	mucho	8	7,1	7,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p17 Cumplimiento: Las consecuencias de no poner en marcha determinadas mejoras

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	9	8,0	8,0	8,0
	Poco	12	10,7	10,7	18,8
	Normal	61	54,5	54,5	73,2
	bastante	30	26,8	26,8	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p18 Cumplimiento: El establecimiento de procedimientos para el seguimiento y revisión del cumplimiento de los objetivos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	9	8,0	8,0	8,0
	poco	17	15,2	15,2	23,2
	normal	66	58,9	58,9	82,1
	bastante	16	14,3	14,3	96,4
	mucho	4	3,6	3,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p19 Cumplimiento: Debe elaborarse una Programación de medidas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	3	2,7	2,7	2,7
	poco	18	16,1	16,1	18,8
	normal	64	57,1	57,1	75,9
	bastante	27	24,1	24,1	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p20 Cumplimiento: Deben determinarse los puntos fuertes y débiles del centro educativo para atender la diversidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	9	8,0	8,0	8,0
	poco	27	24,1	24,1	32,1
	normal	41	36,6	36,6	68,8
	bastante	32	28,6	28,6	97,3
	mucho	3	2,7	2,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p21 Cumplimiento: Debe explicitarse la estrategia para optimizar los recursos del entorno social del centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	6	5,4	5,4	5,4
	poco	19	17,0	17,0	22,3
	normal	62	55,4	55,4	77,7
	bastante	22	19,6	19,6	97,3
	mucho	3	2,7	2,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p22 Cumplimiento: Deben determinarse las relaciones del plan de mejora con los planes estratégicos (PCC, PEC, Programaciones...) y los de atención a la diversidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	9	8,0	8,0	8,0
	poco	7	6,3	6,3	14,3
	normal	48	42,9	42,9	57,1
	bastante	45	40,2	40,2	97,3
	mucho	3	2,7	2,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p23 Cumplimiento: El grado de acuerdo entre los miembros de la comunidad educativa sobre las acciones prioritarias para mejorar la calidad de la atención a la diversidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	14	12,5	12,5	12,5
	poco	17	15,2	15,2	27,7
	normal	48	42,9	42,9	70,5
	bastante	33	29,5	29,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p24 Cumplimiento: La modificación de la organización de la enseñanza por la inclusión del plan.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	6	5,4	5,4	5,4
	poco	20	17,9	17,9	23,2
	normal	56	50,0	50,0	73,2
	bastante	27	24,1	24,1	97,3
	mucho	3	2,7	2,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p25 Cumplimiento: La adecuación de la competencia curricular de cada estudiante con NEE a los objetivos y metas prefijados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	6	5,4	5,4	5,4
	poco	11	9,8	9,8	15,2
	normal	69	61,6	61,6	76,8
	bastante	21	18,8	18,8	95,5
	mucho	5	4,5	4,5	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p26 Cumplimiento: La adecuación de la ratio profesor-alumno a las características de los alumnos con NEE en cada aula y centro.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	16	14,3	14,3	14,3
	poco	28	25,0	25,0	39,3
	normal	48	42,9	42,9	82,1
	bastante	10	8,9	8,9	91,1
	mucho	10	8,9	8,9	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p27 Cumplimiento: La coordinación y trabajo conjunto de todo el profesorado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	poco	46	41,1	41,1	41,1
	normal	42	37,5	37,5	78,6
	bastante	21	18,8	18,8	97,3
	mucho	3	2,7	2,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p28 Cumplimiento: La adecuación de las adaptaciones de los PEC y PCC para dar respuestas eficaces a los objetivos del centro en la atención a la diversidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	6	5,4	5,4	5,4
	poco	18	16,1	16,1	21,4
	normal	65	58,0	58,0	79,5
	bastante	20	17,9	17,9	97,3
	mucho	3	2,7	2,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p29 Cumplimiento: El diseño y utilización de evaluaciones basadas en los currículos reales que los alumnos/as experimentan en las aulas y centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	6	5,4	5,4	5,4
	poco	30	26,8	26,8	32,1
	normal	49	43,8	43,8	75,9
	bastante	23	20,5	20,5	96,4
	mucho	4	3,6	3,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p30 Cumplimiento: La capacitación profesional del profesorado para atender las NEE en las aulas ordinarias

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	17	15,2	15,2	15,2
	poco	24	21,4	21,4	36,6
	normal	40	35,7	35,7	72,3
	bastante	24	21,4	21,4	93,8
	mucho	7	6,3	6,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p31 Cumplimiento: La dotación de profesorado voluntario para la formación de sus compañeros en orden a obtener más calidad en los resultados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	18	16,1	16,1	16,1
	poco	38	33,9	33,9	50,0
	normal	39	34,8	34,8	84,8
	bastante	17	15,2	15,2	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p32 Cumplimiento: La formación continua al profesorado y demás personal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	12	10,7	10,7	10,7
	poco	18	16,1	16,1	26,8
	normal	54	48,2	48,2	75,0
	bastante	24	21,4	21,4	96,4
	mucho	4	3,6	3,6	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p33 Cumplimiento: La dotación de tutores específicos para coordinar las adaptaciones curriculares de su alumnado y su inclusión en los grupos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	27	24,1	24,1	24,1
	poco	32	28,6	28,6	52,7
	normal	28	25,0	25,0	77,7
	bastante	13	11,6	11,6	89,3
	mucho	12	10,7	10,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p34 Cumplimiento: La constitución de una comisión especial encargada de hacer seguimiento de los efectos de las medidas adoptadas para la mejora de la atención al alumnado con NEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	38	33,9	33,9	33,9
	poco	30	26,8	26,8	60,7
	normal	25	22,3	22,3	83,0
	bastante	19	17,0	17,0	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p35 Cumplimiento: La dotación de personas encargadas de fomentar acciones de colaboración con las familias en actividades de apoyo al desarrollo global de sus hijos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	40	35,7	35,7	35,7
	poco	27	24,1	24,1	59,8
	normal	33	29,5	29,5	89,3
	bastante	12	10,7	10,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p36 Cumplimiento: La adecuación y novedad de las equipaciones y recursos especiales para atender la diversidad de cada centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	16	14,3	14,3	14,3
	poco	41	36,6	36,6	50,9
	normal	30	26,8	26,8	77,7
	bastante	25	22,3	22,3	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p37 Cumplimiento: La cantidad y calidad de equipamientos específicos relacionados con las NEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	16	14,3	14,3	14,3
	poco	41	36,6	36,6	50,9
	normal	31	27,7	27,7	78,6
	bastante	24	21,4	21,4	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

p38 Cumplimiento: La adaptación, funcionalidad y seguridad de todas las instalaciones del centro y especialmente en las aulas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	ninguno	12	10,7	10,7	10,7
	poco	37	33,0	33,0	43,8
	normal	27	24,1	24,1	67,9
	bastante	33	29,5	29,5	97,3
	mucho	3	2,7	2,7	100,0
	Total	112	100,0	100,0	

FRECUENCIAS DIMENSIÓN GENERAL

p1 General: Son adecuadas las medidas de atención a la diversidad ofertada por la administración

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	34	30,4	41,0	41,0
	ns/nc	49	43,8	59,0	100,0
	Total	83	74,1	100,0	
Perdidos	Sistema	29	25,9		
Total		112	100,0		

p2 General: Hay permeabilidad con el entorno social para optimizar recursos de atención a su diversidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	20	17,9	38,5	38,5
	ns/nc	32	28,6	61,5	100,0
	Total	52	46,4	100,0	
Perdidos	Sistema	60	53,6		
Total		112	100,0		

p3 General: Se han consensuado objetivos específicos en el centro para atender a su diversidad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	61	54,5	73,5	73,5
	ns/nc	22	19,6	26,5	100,0
	Total	83	74,1	100,0	
Perdidos	Sistema	29	25,9		
Total		112	100,0		

p4 General: Los itinerarios organizados para el alumnado con NEE son adecuadas a la realidad de la diversidad que el centro tiene

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	32	28,6	50,8	50,8
	ns/nc	31	27,7	49,2	100,0
	Total	63	56,3	100,0	
Perdidos	Sistema	49	43,8		
Total		112	100,0		

p5 General: El equipo docente actual y demás personal cubre las necesidades

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	42	37,5	51,2	51,2
	ns/nc	40	35,7	48,8	100,0
	Total	82	73,2	100,0	
Perdidos	Sistema	30	26,8		
Total		112	100,0		

p6 General: La distribución de funciones del personal es adecuada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	39	34,8	57,4	57,4
	ns/nc	29	25,9	42,6	100,0
	Total	68	60,7	100,0	
Perdidos	Sistema	44	39,3		
Total		112	100,0		

p7 General: La organización y disposición de los espacios es adecuada y suficiente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	30	26,8	38,0	38,0
	ns/nc	49	43,8	62,0	100,0
	Total	79	70,5	100,0	
Perdidos	Sistema	33	29,5		
Total		112	100,0		

p8 General: La comunicación entre los diferentes recursos humanos es ágil

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	50	44,6	60,2	60,2
	ns/nc	33	29,5	39,8	100,0
	Total	83	74,1	100,0	
Perdidos	Sistema	29	25,9		
Total		112	100,0		

p9 General: La capacitación e implicación del profesorado es suficiente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	41	36,6	47,7	47,7
	ns/nc	45	40,2	52,3	100,0
	Total	86	76,8	100,0	
Perdidos	Sistema	26	23,2		
Total		112	100,0		

p10 General: Se facilita por el Centro el empleo de diversas estrategias de aprendizaje y enseñanza

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	44	39,3	72,1	72,1
	ns/nc	17	15,2	27,9	100,0
	Total	61	54,5	100,0	
Perdidos	Sistema	51	45,5		
Total		112	100,0		

p11 General: Las modalidades de enseñanza fomentan la autonomía y responsabilidad de los alumnos/as

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	53	47,3	63,1	63,1
	ns/nc	31	27,7	36,9	100,0
	Total	84	75,0	100,0	
Perdidos	Sistema	28	25,0		
Total		112	100,0		

p12 General: Se fomenta el aprendizaje cooperativo como metodología de enseñanza en todas las aulas del centro

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	27	24,1	39,1	39,1
	ns/nc	42	37,5	60,9	100,0
	Total	69	61,6	100,0	
Perdidos	Sistema	43	38,4		
Total		112	100,0		

p13 General: Los diseños de evaluación se utilizan con intereses formativos y de mejora

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	48	42,9	62,3	62,3
	ns/nc	29	25,9	37,7	100,0
	Total	77	68,8	100,0	
Perdidos	Sistema	35	31,3		
Total		112	100,0		

p14 General: Se comprueba de forma empírica si las metodologías empleadas para atender la diversidad del alumnado están resultando eficaces

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	15	13,4	24,6	24,6
	ns/nc	46	41,1	75,4	100,0
	Total	61	54,5	100,0	
Perdidos	Sistema	51	45,5		
Total		112	100,0		

15 General: En general, ¿los procesos de inclusión educativa que se desarrollan en el centro son adecuados?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	si	49	43,8	79,0	79,0
	ns/nc	13	11,6	21,0	100,0
	Total	62	55,4	100,0	
Perdidos	Sistema	50	44,6		
Total		112	100,0		