



Psicología: Reflexão e Crítica

ISSN: 0102-7972

prcrev@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Domínguez Alonso, José; López Castedo, Antonio; Pino Juste, Margarita
Diseño y Propiedades Psicométricas de un Cuestionario de Opinión sobre la Atención a la Diversidad
(CUADIVER)
Psicología: Reflexão e Crítica, vol. 26, núm. 2, 2013, pp. 270-286
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18827804007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Diseño y Propiedades Psicométricas de un Cuestionario de Opinión sobre la Atención a la Diversidad (CUADIVER)

Design and Psychometric Properties of an Opinion Questionnaire about Attention Given to Diversity (CUADIVER)

José Domínguez Alonso*, Antonio López Castedo & Margarita Pino Juste
Universidad de Vigo, Vigo, Espanha

Resumen

El presente artículo muestra el proceso seguido para diseñar e identificar las propiedades psicométricas de un cuestionario para evaluar la atención a la diversidad en centros educativos de primaria (CUADIVER), construido a partir de una metodología mixta. La primera fase de corte cualitativo (grupos focales) revela en su discurso (Aquad 5.0) un predominio de aspectos desfavorables (63.8%) frente a los favorables (36.2%) en la atención al alumnado diverso. En la fase cuantitativa, participaron 140 jefes de los departamentos de orientación de educación primaria, lo que representa un 61,14% de la población total ($N = 229$). Para su fiabilidad se calculó el Alfa de Cronbach obteniendo un índice muy aceptable .92 y el *Método de las dos Mitades* que presenta una correlación de .91 (ítems pares) y .82 (ítems impares). La solución factorial reprodujo la distribución de los ítems del cuestionario en el marco teórico, práctico y valorativo. Los resultados legitiman el CUADIVER como un instrumento de prestaciones psicométricas muy satisfactorias, que unido a sus propiedades de comprensibilidad y aceptación, lo convierten en una herramienta eficaz en la exploración y valoración de la atención a la diversidad en los centros educativos.

Palabras clave: Diversidad en Educación, métodos de investigación, cuestionarios.

Abstract

This article shows the process taken to design and identify the psychometric properties of a questionnaire (CUADIVER) developed from a mixed methodology to evaluate the situation of the attention given to diversity in primary education centers. In the first phase of the qualitative research the focal group shows us in its speech (Aquad 5.0) the predominance of unfavorable aspects (63.8%) against favorable ones (36.2%) in the attention given to diverse students. In the quantitative phase, 140 heads of orientation departments of primary education participated in the study, representing 61.14% of the total population ($N = 229$). Cronbach Alpha was calculated for its reliability obtaining a very acceptable index (.92). The Method of Two Halves was also applied and presented a correlation of .91 (even items) and .82 (odd items). The factorial solution reproduced the distribution of the items in theoretical, practical and assessment frameworks. The results legitimize CUADIVER as an instrument of very satisfactory psychometric benefits that joined to its properties of understandability and acceptance turns it into an effective tool in the development and assessment of attention given to diversity in education centers and schools.

Keywords: Institutional diversity, research methodology, questionnaires.

Cabe pensar que, en pleno siglo XXI, ninguna sociedad puede estar moralmente legitimada sino dedica su máximo esfuerzo a la atención de las personas o colectivos desfavorecidos. A nivel social, existe la convicción de que es necesario mejorar la atención a la diversidad de la población, pero también es una condición imprescindible de los sistemas educativos el ofrecer respuestas de calidad al conjunto de todo su alumnado (Casanova,

1999; Domínguez, 2009). Así pues, la relación existente entre una sociedad (en continuo proceso de cambio) y la enseñanza obligatoria (inmersa en continuas reformas legislativas), requiere constantes readaptaciones en los sistemas educativos para tratar de prevenir (Justicia et al., 2006), compensar o eliminar las desigualdades cada vez más presentes en la población. Una educación para todos que conjugue la excelencia y la equidad desde la diversidad es la alternativa actual a la desigualdad y la exclusión social (Jiménez & González, 2010).

A día de hoy, la atención a la diversidad en el tramo obligatorio de la educación en los centros de enseñanza, es uno de los temas que más discusiones ideológicas y reflexiones pedagógicas crea en el marco educativo (Essomba,

* Endereço para correspondência: Departamento de Análise e Intervenção Psicosocioeducativa, Facultade de Ciencias da Educación de Ourense, Universidad de Vigo, Campus Universitario As Lagoas, Av. Castelao, s/n, Ourense, Espanha 32004. E-mail: jdalonso@edu.xunta.es, alopez@uvigo.es e mpino@uvigo.es

2003). Este hecho nos lleva a reflexionar desde la teoría y a analizar desde la práctica como están respondiendo los sistemas educativos al reto de favorecer el desarrollo integral de las personas a través de una educación inclusiva que pretende respetar la diversidad y compensar las desigualdades a partir de las necesidades, intereses y aptitudes de la población de referencia. Así pues, responder a la diversidad desde contextos educativos inclusivos representa “uno de los aspectos más delicados en el acontecer del actual sistema educativo” (Marchena, 2002, p. 2).

Los esfuerzos por llevar a la práctica los principios básicos de la atención a la diversidad (normalización, inclusión, equidad, igualdad de oportunidades, no discriminación, flexibilidad, accesibilidad, interculturalidad, promoción de la convivencia, autonomía de los centros y participación de toda la comunidad) no están exentos de problemas, constituyendo uno de los principales retos de las políticas nacionales e internacionales en materia educativa. No obstante, su creciente interés ha ayudado a percibir y apreciar que la diversidad es un estado natural, no un problema. En consecuencia, considerado el cuestionario una herramienta muy útil para describir de manera rápida y oportuna tendencias, frecuencias de opiniones y actitudes de una población, así como para conocer cómo se ha extendido y distribuido un fenómeno, ha hecho que, ante la escasez de instrumentos de supervisión de los sistemas educativos en el reto de ofrecer oportunidades de aprendizaje a todo el alumnado, nos lleve a confeccionar un cuestionario sobre la atención a la diversidad del alumnado en los centros educativos.

En el presente trabajo se presenta un instrumento, el cuestionario de opinión sobre la atención a la diversidad (CUADIVER), realizado utilizando un enfoque cualitativo (grupos focales) en un primer acercamiento a la realidad diaria de los centros de enseñanza para, posteriormente complementar y confirmar los datos obtenidos con una metodología de corte cuantitativo, con la única intención de obtener un conocimiento más profundo y completo de la problemática asociada a la atención del alumnado con necesidades educativas específicas. Nuestro principal objetivo es el diseño y posterior identificación de las propiedades psicométricas de un instrumento útil para su empleo en la evaluación e intervención psicoeducativa en el campo de la atención a la diversidad.

Método

Aunque, tradicionalmente se prefería la utilización por separado de técnicas cualitativas y cuantitativas, la tendencia actual es considerar que ambas deben combinarse proporcionalmente dentro de un marco común en la investigación empírica (Land, 2005). En la misma línea, Rubio y Varas (1999, p. 224) sostienen que “cuanto más amplia y plurimetodológica sea la investigación más posibilidades se tienen de conocer las diferentes dimensiones de una realidad siempre compleja e inabarcable” como es la educativa. A ello se debe añadir la gran revolución

cuantitativa de la última década que demuestra el interés de la comunidad científica por estas técnicas (Nicolaci da Costa, 2007).

Los incesantes cambios, problemas y fenómenos a los que tienen que enfrentarse los centros educativos son tan complejos y diversos que la utilización de un solo enfoque es insuficiente para lidiar con esta complejidad. Por ello, se requiere de métodos mixtos (Creswell, 2009) consecuentes con la especificidad de cada nivel de la realidad de referencia, lo que implica una coherencia entre la naturaleza del objeto de conocimiento y la forma para conseguirlo.

En función del marco teórico, la realidad escolar y el objetivo anteriormente expuesto, el propósito metodológico no es reemplazar la investigación cualitativa ni la cuantitativa, sino utilizar los puntos fuertes de ambas (Collins, Onwuegbuzie, & Sutton, 2006) para la elaboración de un cuestionario:

- Enriquecimiento de la muestra.
- Mayor fidelidad del instrumento (certificando que este sea adecuado y útil).
- Integridad del tratamiento o intervención (asegurando su confiabilidad).
- Optimizar significados (facilitando mayor perspectiva de los datos, consolidando interpretaciones y la utilidad de los descubrimientos).

Así pues, el punto de partida es la exploración de la temática con diferentes grupos de profesorado en los centros educativos para posteriormente expandir el entendimiento de la problemática a muestras mayores y poder realizar generalizaciones a la población. Se utiliza un diseño exploratorio secuencial –DEXPLOS- (Hernández & Mendoza, 2008) en tres etapas: (a) recabar datos cualitativos (grupos focales) y analizarlos (Aquad 5.0); (b) utilizar los resultados para construir un instrumento de medida cuantitativo (cuestionario CUADIVER); (c) administrar el instrumento a una muestra probabilística para validarla.

Aunque la tendencia más generalizada en la actualidad educativa sea ver juntas las dos metodologías, esta complementariedad no está exenta de dificultades, tanto en su aplicación como en su interpretación (Stake, 1998). No obstante, su combinación va a proporcionar un mayor beneficio a la producción de conocimientos (Bisquerra, 2000). La postura mixta (Axinn & Pearce, 2006; Slonim-Nevo & Nevo, 2009) es la que más ha crecido en los últimos años y será la que guiará el diseño en la elaboración del cuestionario (Figura 1).

Participantes

La primera fase de corte cualitativo (Boeije, 2009) se desarrolló a través de grupos focales (Barbour, 2007), durante cinco cursos académicos en centros de educación infantil y primaria. Los profesores participantes variaban en cada curso académico manteniendo la misma estructura y el mismo coordinador. En total han existido cinco grupos focales y han participado veinticinco profesores, un asesor del centro de recursos, tres directores, tres jefes de departamento de orientación y un coordinador.

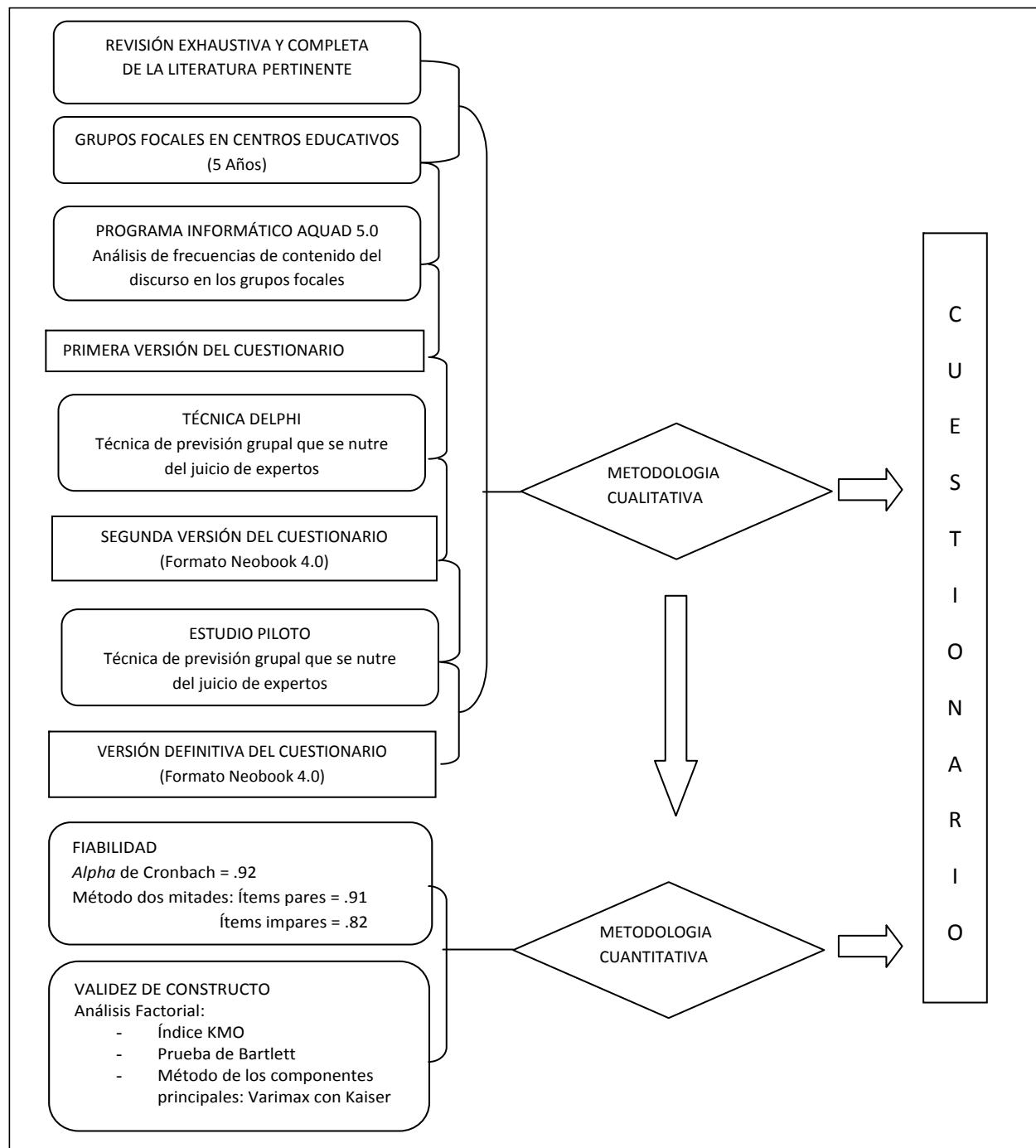


Figura 1. Esquema del proceso en la elaboración del cuestionario.
Nota. Elaboración propia.

En la parte cuantitativa, asentándose en el principio de equiprobabilidad (todos los individuos tienen las mismas probabilidades de formar parte de la muestra) participaron 140 jefes de los departamentos de orientación de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia ($N=229$), lo que representa un 61,14% de la población total.

Instrumento

El cuestionario final elaborado quedó formado por un total de 51 ítems distribuidos en cuatro bloques de información (Anexo):

- **Primer Bloque:** *Marco contextual de referencia.* Identificación del centro educativo (7 ítems). Datos personales, académicos y profesionales (12 ítems). Formato de respuesta cerrada.
- **Segundo Bloque:** *Marco teórico-conceptual.* Pensamiento implícito de los orientadores en la atención a la diversidad (12 ítems). Formato de respuesta cerrada.
- **Tercer Bloque:** *Marco práctico.* La diversidad en los centros (10 ítems). Formato de respuesta cerrada.

- **Cuarto Bloque: Marco valorativo.** Valoración de las medidas de atención a la diversidad (9 ítems). Formato de respuesta escala tipo Likert.

Procedimiento

El proceso de elaboración del cuestionario se inició con muchas dificultades por su amplitud y complejidad que afectan fundamentalmente a su validez y fiabilidad (Popham, 2002), siendo conscientes en todo momento de los pasos a realizar: (a) análisis de las variables de entrada, proceso y contexto en los propios centros educativos; (b) diseño del cuestionario de opinión; y (c) validación del instrumento. Se intenta en todo momento que el cuestionario resulte lo más completo posible y sin lagunas, tratando de evitar: la exhaustividad excesiva en la lista de ítems, la repetición o colocación inadecuada de los mismos en los distintos ámbitos, la omisión de ítems importantes y la utilización de una terminología difícil e imprecisa en la formulación del mismo.

La primera parte, encaminada a la recogida de información básica de manera participativa sobre aspectos concretos para conocer el estado de la cuestión a estudio y sentar las bases para la posterior construcción del cuestionario, se lleva a cabo con una técnica que trata de captar la realidad social a partir del debate o la discusión en pequeños grupos reproduciendo aquello que sucede en la sociedad (macrosituación) – en nuestro caso los centros educativos –, a través de un grupo de personas (microsituación) reunidas a propósito por el investigador para hablar de un tema concreto (Rubio & Varas, 1999). En su desarrollo se siguieron las fases señaladas por Gaitán y Piñuel (1998) para los grupos de discusión: previa (planificación de la actividad), intermedia o procesual (realización de la actividad) y final (logro de los objetivos).

Posteriormente, dado que la información obtenida fue abundante y diversa, se procede a sintetizarla y estructurarla a través del programa informático Aquad 5.0, lo cual permitirá un mejor manejo y mayor objetividad al seleccionar las frecuencias de contenido de la misma (Huber & Marcelo, 1991). Así pues, al unir la información obtenida a la revisión exhaustiva y completa de la literatura pertinente e indagaciones exploratorias preliminares realizadas, se realiza una primera aproximación al cuestionario.

Este protocolo inicial se envía a un grupo de expertos para que lo examinen y transmitan sus consejos, sugerencias y opiniones respecto a la estructura, preguntas, u otros aspectos que puedan mejorarlo. Se somete pues, a una segunda técnica cualitativa de previsión grupal (método Delphi) que se nutre del juicio de expertos (Landeta, 1999). En nuestro caso, el grupo de expertos está formado por tres doctores de la universidad entendidos en la temática objeto de estudio – educación especial, diversidad, interculturalidad, orientación –, un doctor especialista en procesos metodológicos, un inspector de educación, tres jefes de departamento de orientación, un director de

centro, cuatro tutores con diversidad en sus aulas y tres profesores no tutores, con conocimientos, características y experiencia en este campo, a los cuales se solicita y agradece su colaboración. Se les proporciona el protocolo inicial elaborado para que valoren su estructura, contenido y forma, con la posibilidad de incluir o suprimir los aspectos que consideren oportunos.

Una vez realizadas las aclaraciones pertinentes, se pasa por sus despachos o centros a recoger y comentar las aportaciones realizadas. Con las mismas se procede a estructurar el cuestionario enriqueciéndolo con las incorporaciones, variaciones y sugerencias que se consideraron más relevantes (por su repetición, importancia, legalidad, ...). También se lleva a cabo, antes del formato definitivo, la realización de una prueba o estudio piloto (veinticinco orientadores) a los cuales se les envía el cuestionario para que lo respondan y aporten sus valoraciones en cuanto a la dificultad, complejidad, diseño y motivación del mismo, que nos permite realizar las modificaciones y reajustes definitivos.

Finalmente, dado el creciente acceso a las nuevas tecnologías, dentro y fuera de los centros educativos, el clima favorable para su utilización, y su fácil accesibilidad (Abiodun, 2008), se decide redactar el cuestionario en formato Neobook, y enviarlo por correo electrónico a todos los centros educativos de educación primaria que contaban con departamento de orientación.

Análisis Estadísticos

- En una primera etapa se recolectan y detallan los datos cualitativos:
- Revisión exhaustiva y completa de la literatura y bases de datos.
- Grupos focales en los centros educativos.
- Programa informático Aquad 5.0 para observar las frecuencias de contenido en el discurso y categorizar los datos.
- En la segunda etapa se recaban y analizan los datos cuantitativos:
- Análisis descriptivos y exploratorios de los datos para examinar las distribuciones (medias y porcentajes).
- Aproximación analítica inferencial para ver en qué medida los resultados obtenidos pueden ser extrapolados a la población de referencia (prueba *t*, ANOVA, Scheffé).
- Análisis factorial: Primeramente se observa si la matriz puede ser factorizada mediante la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. A continuación, se analiza la varianza total y la rotación factorial a través del análisis de los componentes principales y del método de rotación Normalización Varimax con Kaiser.

Resultados

Del contenido emergente de los grupos focales sobre la realidad de los centros educativos, una vez filtrado a través del programa Aquad (Tabla 1), se observa que la

frecuencia obtenida en los aspectos desfavorables sobre la atención a la diversidad (63,8%) es superior a la alcanzada en los aspectos favorables (36,2%). También se pone de relieve que las aportaciones al campo conceptual (17%) son menores que las del campo práctico (83%).

Tabla 1
Frecuencia de Códigos (Aquad 5.0)

	Aspectos desfavorables	Negativos – Mediocres		Total
		19	25	
Análisis de la realidad	Aspectos favorables	Prometedores – Positivos		25
		14	14	
Marco conceptual				10
Marco práctico				50

Nota. Elaboración propia.

Entre los aspectos favorables cabe señalar que los orientadores conceden gran importancia y muestran preocupación hacia la atención del alumnado con necesidades educativas específicas, destacando la necesidad de su inclusión dentro del grupo clase, además de considerar positiva la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos alumnos. Sin embargo, entre los desfavorables destacan la escasa formación del profesorado, el tiempo y la actitud del profesorado ante esta temática, la falta de trabajo colaborativo y la tendencia de los profesores a preferir los grupos homogéneos, así como la falta de recursos humanos y materiales. También denuncian el rol pasivo de la administración en el proceso de la atención a la diversidad y el diseño de un sistema educativo que incluya a todo el alumnado sin excepciones.

Con objeto de medir la fiabilidad del cuestionario, se ha calculado el Coeficiente Alfa de Cronbach por ser un indicador de su consistencia interna (Muñiz, 1992). Así, teniendo en cuenta la amplitud del cuestionario, el índice obtenido en la Alfa de Cronbach es muy bueno (.92), similar al obtenido en estudios similares más recientes (Biencinto-López, González-Barbera, García-García, Sánchez-Delgado, & Madrid-Vivar, 2009). También se utilizó el método de las dos mitades obteniendo una correlación en los ítems pares de .91 (muy aceptable), y en los impares .82 (aceptable).

No obstante, siendo la fiabilidad una característica necesaria e imprescindible de los instrumentos de medida, no es suficiente para defender la legitimidad de los datos recogidos. Es necesario también que el instrumento sea válido (Abell, Springer, & Kamata, 2009), es decir, que se aadecue a los objetivos principales de la investigación

(Cea D'Ancona, 1999). Para ello fue elaborado bajo una cuidadosa planificación y objetividad con la triangulación de múltiples indicadores (obtenidos a través de revisiones bibliográficas, grupos focales, consultas a expertos y pretest) que cubren el campo de la diversidad – validez de contenido.

Por último, se estudia la validez de constructo del cuestionario, realizando su análisis factorial por el método de componentes principales (Rotación Varimax con Kaiser). Previamente, en cada bloque de contenido (teórico-conceptual, práctico, y valorativo) se calcula el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de Bartlett para confirmar si la muestra es aceptable y puede ser factorizada. Además, en el análisis factorial de los ítems realizado para la selección de variables de cada factor, se recogen solamente las saturaciones superiores a .40.

En el marco teórico-conceptual, el índice KMO = .703 y la prueba de Bartlett ($\chi^2=78.794, p = .000$) confirman que la muestra puede ser factorizada. Del análisis realizado se extraen un total de cuatro factores que explican un 49,9% de la varianza de los datos (Tabla 2).

El primer factor ($F_1=14,2\%$ de la varianza), define la concepción general de la diversidad. Por su parte, el segundo factor ($F_2=12,9\%$ de la varianza) se relaciona con las variables normativo-legislativas en este campo. El tercer factor ($F_3=12,1\%$ de la varianza) integra las variables que hacen referencia a los indicadores de la atención a la diversidad. Finalmente, el cuarto factor ($F_4=10,7\%$ de la varianza), recoge las variables relacionadas con la predisposición que existe en los centros hacia la atención del alumnado diverso.

El marco práctico se ha desglosado en cuatro grupos (colectivos, actividades, cambios/mejoras y recursos), realizando un análisis factorial en cada uno de ellos (Tabla 3).

Tabla 2
Estructura Factorial (método ejes principales, rotación varimax) del Marco Teórico-Conceptual

Ítems	F1	F2	F3	F4
Concepción	.734			
Actualidad	.561			
Práctica	.538			
Formación		.780		
Legislación		.669		
Ley Orgánica de Calidad		.505		
Diversidad			.782	
Calidad			.624	
Finalidad			.567	
Multiculturalidad				.687
Actitud				.571
Principios				.531
Varianza	1.705	1.543	1.457	1.286
% Var.	14.221	12.856	12.141	10.720

Nota. Elaboración propia.

Tabla 3
Estructura Factorial (método ejes principales, rotación varimax) del Marco Práctico

Ítems	Factores y Varianza que Explican (%)				
Colectivos	F_1 (45.96)	F_2 (12.97)	F_3 (9.87)	F_4 (6.58)	F_5 (5.09)
Actividades	F_1 (41.09)	F_2 (9.95)	F_3 (6.88)	F_4 (5.64)	F_5 (5.27)
Recursos/Documentos	F_1 (33.22)	F_2 (18.93)	F_3 (9.66)	F_4 (7.29)	F_5 (5.90)
Cambios/Mejoras	F_1 (21.92)	F_2 (16.14)	F_3 (10.12)	F_4 (6.01)	F_5 (5.17)
				F_6 (4.35)	F_7 (3.58)

Nota. Elaboración propia.

En el grupo de colectivos, las medidas previas ($KMO = .75$; $\chi^2 = 1023.55$; $p = .000$) confirman la aceptación de la muestra y factorización de la matriz. El análisis factorial indica la existencia de cinco factores que explican un 80,3% de la varianza de los datos. Los distintos factores obtenidos aparecen ordenados por el mayor grado de colaboración de los colectivos con el departamento de orientación en la atención de la diversidad: profesores tutores, profesores de apoyo, especialistas en pedagogía terapéutica (PT) o audición y lenguaje (AL), equipo directivo, inspección, administración, familias, y alumnado.

En el grupo de actividades, confirmada la aceptación y factorización ($KMO = .85$; $\chi^2 = 1046.14$; $p = .000$), se pone de manifiesto la existencia de cinco factores que explican el 68.8% de la varianza total. Estos factores se corresponden con las siguientes dimensiones: Informes y diagnósticos ($F_1 = 41.1\%$), colaboración y asesoramiento ($F_2 = 9.9\%$), material ($F_3 = 6.9\%$), información ($F_4 = 5.6\%$) y actuaciones ($F_5 = 5.3\%$). Se observa aquí, un fuerte predominio de actuaciones propias de un modelo clínico y una menor colaboración en los programas a familias y asesoramiento en la organización de las aulas (modelo preventivo).

En el apartado de recursos y documentos existentes en los centros ($KMO = .77$; $\chi^2 = 1057.46$; $p = .000$), se obtuvieron cinco factores que vienen a explicar el 75% de la varianza total, correspondiendo a las dimensiones: metodología ($F_1 = 33.2\%$), material ($F_2 = 18.9\%$), documentos del centro ($F_3 = 9.7\%$), espacios ($F_4 = 7.3\%$) y colectivos

($F_5 = 5.9\%$). Reseñar que la administración dota a los centros en función del tipo y grado de necesidad específica que presente el alumnado de referencia.

En el último grupo, cambios y mejoras ($KMO = .75$; $\chi^2 = 1769.99$; $p = .000$), aparecen siete factores que explican 67.3% de la varianza, correspondiéndose con las dimensiones: organización ($F_1 = 21.9\%$), currículum ($F_2 = 16.1\%$), obstáculos ($F_3 = 10.1\%$), agrupamientos ($F_4 = 6.0\%$), estructura ($F_5 = 5.2\%$), planificación ($F_6 = 4.4\%$) y recursos ($F_7 = 3.6\%$).

Señalar que dentro de los cambios introducidos en los centros para la atención a la diversidad, lo que más se ha realizado fue la integración (*sobre todo física*) del alumnado en su grupo-clase. En referencia a las mejoras a introducir, se centran en la formación del profesorado y en la acción tutorial, siendo los principales obstáculos el trabajo en equipo y la falta de motivación del profesorado.

Finalmente, el marco valorativo arrojó una medida de adecuación muestral $KMO = .88$, con la prueba de Bartlett estadísticamente significativa ($\chi^2 = 397.07$; $p = .000$). Aquí, el análisis de componentes principales nos muestra una escala bifactorial con autovalores que excedieron de la unidad y arrojan una variación total de 71,4%. Se observa que la mayor varianza extraída recae sobre el primer factor con un autovalor de 5.39 siendo considerado el factor principal. El segundo factor que emerge en este análisis presenta un autovalor de 1.03 (Tabla 4).

Tabla 4
Estructura Factorial (método ejes principales, rotación varimax) del Marco Valorativo

Ítems	Factor 1	Factor 2
Acción tutorial y orientadora	.879	
Medidas ordinarias a nivel de aula	.873	
Refuerzo Educativo o Adaptaciones curriculares no significativas	.785	
Medidas ordinarias de atención a las minorías étnicas	.770	
Medidas organizativas	.741	
Medidas ordinarias a nivel de centro	.711	
Adaptaciones curriculares significativas (ACI)		.810
Medidas extraordinarias de atención a la diversidad cultural		.793
Permanencia o reducción de un año más en el ciclo		.678
Varianza	5.39	1.03
% Varianza	59.9	11.4

Nota. Elaboración propia.

Los resultados obtenidos muestran un primer factor ($F_1 = .88/.71$) que agrupa los ítems referentes a las medidas curriculares de carácter ordinario, mientras que el segundo factor ($F_2 = .81/.68$) agrupa las medidas curriculares extraordinarias que se identifican con las actuaciones extremas en la atención del alumnado diverso, consideradas de difícil aplicación y que marcan la competencia del individuo en

cuanto a su capacidad de enfrentamiento y preparación adecuada.

Discusión y Conclusiones

Una de las principales metas del sistema educativo actual, es la apuesta por la máxima atención al alumnado

diverso existente en los centros educativos desde un marco de igualdad de oportunidades, sin embargo en su práctica suele provocar dudas, efectos contrarios, frustración escolar e incluso abandono y exclusión social. Por consiguiente es urgente prestar un apoyo sistemático y real a las necesidades cognitivas, afectivas y sociales de los colectivos más desfavorecidos en los centros de enseñanza. La falta de instrumentos rigurosos en el mercado para obtener información sobre cómo se están desarrollando en los centros educativos las medidas de atención a la diversidad, nos lleva a diseñar un cuestionario (CUADIVER) que sea capaz de diagnosticar y valorar los distintos enfoques educativos en la atención del alumnado con dificultades de aprendizaje, permitiendo a su vez, ayudar a mejorar sus propuestas didácticas, curriculares y organizativas. El reto pues, es doble, por un lado divulgar y sensibilizar la atención del alumnado con necesidades educativas específicas y, por otro, proporcionar a las comunidades escolares un recurso más que sirva de ayuda para comprobar las actuaciones en este campo.

El cuestionario en su conjunto presenta una solidez excelente, unas buenas propiedades de comprensibilidad, aceptación y consistencia (Flick, 2004; Sandín, 2000), con un tiempo promedio invertido en la cumplimentación de veinte minutos. El modo ideal de utilización es el autocumplimentado que lo convierte en un instrumento de fácil uso en la práctica educativa. Su validez de constructo, medida por los pesos factoriales de los ítems (entre .50 y .88) puede ser considerada como buena, representando los factores extraídos adecuadamente a las dimensiones teóricas.

Por otro lado, la estructura factorial del CUADIVER se revela muy estable. Así pues, los factores que componen el instrumento representan los aspectos más relevantes y diferenciados de las percepciones relacionadas con la atención a la diversidad (Pino, Domínguez, & López-Castedo, 2007). El primer paso, realizado desde dentro y en la escuela – investigación educativa –, muestra una realidad desfavorable en esta parcela con escasa formación del profesorado, falta de trabajo colaborativo y recursos (humanos y materiales), y una ligera tendencia hacia la preferencia de los grupos homogéneos. También delata el rol pasivo que está asumiendo la administración y el diseño de un sistema educativo más selectivo que comprensivo.

El segundo paso, realizado desde fuera y para la escuela – investigación en educación – (Cabello, 1999), nos ha permitido conocer “las actitudes, las creencias, los valores, las características demográficas, los comportamientos, las opiniones, los hábitos, los deseos y las ideas de las personas; además de conseguir otro tipo de información” (McMillan & Schumacher, 2005, p. 292). Aquí, los resultados obtenidos permiten identificar dos tipos de centros a la hora de enfrentarse a la creciente diversidad de su alumnado: en un primer grupo (mayoritario), los que identifican las diferencias y diseñan programas ajustados para un grupo concreto de estudiantes (*prácticas educativas integradoras*); y en un segundo grupo (minoritario), los que impulsan una educación de calidad con equidad y excelencia para todo el alumnado (*prácticas educativas inclusoras*).

Por último reseñar que el cuestionario CUADIVER se presenta, dentro del vacío de instrumentos que existe en este campo, como un instrumento imprescindible para su utilización en la evaluación e intervención para la mejora de la atención a la diversidad en los centros de enseñanza (considerada hoy en día una de las prioridades del sistema educativo) y es, además, una herramienta que aporta a esta temática mayor coherencia teórica, metodológica y práctica, con valores (de fiabilidad y validez) muy próximos a los obtenidos en otras pruebas similares (Álvarez et al., 2002; Oliver, 1999). En definitiva, este cuestionario pone de manifiesto que es un instrumento con unas prestaciones psicométricas muy satisfactorias y útil para la supervisión del estado de la atención a la diversidad en cualquier centro de enseñanza.

Es cierto que nuestra investigación tiene limitaciones, una de las cuales es la que deriva de la muestra, que no es representativa de los orientadores españoles en la educación primaria, sino sólo de la Comunidad Autónoma Gallega. Sería, pues, deseable ampliar la validación del cuestionario a una muestra representativa del sistema educativo no universitario español, lo que es una tarea sumamente compleja. En este sentido, la necesidad de avanzar en la transformación de los centros educativos en verdaderas comunidades inclusivas se convierte en el estanque sobre el cual deben beber las actuales políticas y prácticas educativas.

Referencias

- Abell, N., Springer, D. W., & Kamata, A. (2009). *Developing and validating rapid assessment instruments*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Abiodun, B. (2008). Análisis de fiabilidad y de factores de una Escala de Eficacia Docente para Profesores de la Enseñanza Secundaria de Nigeria. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, 16, 6(3), 823-846.
- Álvarez, V., Rodríguez, A., García, E., Gil, J., López, I., Romero, S., ... 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), 225-245.
- Axinn, W. G., & Pearce, L. D. (2006). *Mixed method data collection strategies*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. London: Sage.
- Biencinto-López, C., González-Barberá, C., García-García, M., Sánchez-Delgado, P., & Madrid-Vivar, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Relieve*, 15(1), 1-36.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona, España: Centro de Estudios a Crédito.
- Boeije, H. (2009). *Analysis in qualitative research*. London, UK: Sage.

- Cabello, M. J. (1999). Prácticas, teorías e investigaciones: descubriendo lo que es posible. In E. Rubio Rivera & L. Rayón Rumayor (Eds.), *Repensar la enseñanza desde la diversidad: Vol. 9. Cuadernos de Cooperación Educativa* (pp. 263-266). Sevilla, España: Movimiento Cooperativo de Educación Popular.
- Casanova, M. A. (1999). Educación para una sociedad plural. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 3-7.
- Cea D'Ancona, M. A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Síntesis.
- Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Sutton, I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed methods research in special education and beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4, 67-100.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Domínguez, J. (2009). *Atención a la diversidad en la educación primaria: evolución y situación actual*. Barcelona, España: Editorial Davinci.
- Essomba, M. A. (2003). *Els discursos sobre atención a la diversidad en la comunitat educativa a Catalunya* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gaitán, J. A., & Piñuel, J. L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid, España: Síntesis.
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2008). *El matrimonio cuantitativo-cualitativo: el paradigma mixto*. Documento presentado en el Sexto Congreso de Investigación en Sexología, Villahermosa, Tabasco, México.
- Huber, G., & Marcelo, C. (1991). Computer assistance for testing hypotheses about qualitative data: The software package AQUAD 3.0. *Qualitative Sociology*, 14(4), 325-347.
- Jiménez, C., & González, M. A. (2010). *Pedagogía Diferencial y atención a la diversidad*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., García, T., & Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 4(2), 131-150.
- Land, T. (2005). The qualitative-quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115-132.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona, España: Ariel.
- Marchena, C. (2002). Náufragos educativos. *Escuela Española*, 3.556(1466), 2.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5. ed.). Madrid, España: Pearson Educación.
- Muñiz, J. (1992). *Teoría clásica de los tests*. Madrid, España: Pirámide.
- Nicolaci da Costa, A. M. (2007). O campo da pesquisa qualitativa e o método de explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). *Psicología: Reflexão e Crítica*, 20(1), 65-73.
- Oliver, M. C. (1999). *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos* (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, España).
- Pino, M., Domínguez, J., & López-Castedo, A. (2007). Evaluating appreciation of measures attending to pupil diversity (EMAD). *Psychological Reports*, 100, 783-786.
- Popham, W. J. (2002). *Classroom assessment, what teachers need to know*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Rubio, M. J., & Varas, J. (1999). *El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación* (2. ed.). Madrid, España: Editorial Central Catequística Salesiana.
- Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.
- Slonim-Nevo, V., & Nevo, I. (2009). Conflicting findings in mixed methods research: An illustration from an Israeli study on immigration. *Journal of Mixed Methods Research*, 3(2), 109-128.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

ANEXO

CUADIVER [Cuestionario de la atención a la diversidad]

PRIMER BLOQUE: MARCO CONTEXTUAL

I. IDENTIFICACIÓN DEL CENTRO

1. TIPO DE CENTRO		
	Público	<input type="checkbox"/>
	Concertado	<input type="checkbox"/>
	Privado	<input type="checkbox"/>
2. NIVELES IMPARTIDOS EN EL CENTRO		
	Educación Infantil y Primaria (CEIP)	<input type="checkbox"/>
	Educación Primaria	<input type="checkbox"/>
	Educación infantil, primaria y secundaria (CPI)	<input type="checkbox"/>
	Educación Secundaria	<input type="checkbox"/>
3. PROVINCIA		
	La Coruña	<input type="checkbox"/>
	Lugo	<input type="checkbox"/>
	Orense	<input type="checkbox"/>
	Pontevedra	<input type="checkbox"/>
4. PROCEDENCIA SOCIOGEOGRÁFICA DEL ALUMNADO		
	Rural (menos de 10.000 habitantes)	<input type="checkbox"/>
	Semiorbana (entre 10.000 y 50.000 habitantes)	<input type="checkbox"/>
	Urbana (más de 50.000 habitantes)	<input type="checkbox"/>
5. NÚMERO DE UNIDADES DEL CENTRO		
	Centros de 40 o más unidades	<input type="checkbox"/>
	Centros de 18 a 39 unidades	<input type="checkbox"/>
	Centros de 12 a 17 unidades	<input type="checkbox"/>
	Centros de 6 a 11 unidades	<input type="checkbox"/>
	Centros de 3 a 5 unidades	<input type="checkbox"/>
6. NÚMERO DE ALUMNOS/AS		
	Menos de 70	<input type="checkbox"/>
	De 70 a 150	<input type="checkbox"/>
	De 151 a 200	<input type="checkbox"/>
	De 201 a 300	<input type="checkbox"/>
	Más de 300	<input type="checkbox"/>

II. DATOS PERSONALES, ACADÉMICOS Y PROFESIONALES

7. SEXO		
	Hombre	<input type="checkbox"/>
	Mujer	<input type="checkbox"/>
8. EDAD		
	Menos de 30 años	<input type="checkbox"/>
	De 30 a 40 años	<input type="checkbox"/>
	De 41 a 50 años	<input type="checkbox"/>
	De 51 a 60 años	<input type="checkbox"/>
	Más de 60 años	<input type="checkbox"/>
9. AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE		
	Ninguno	<input type="checkbox"/>
	Menos de 3 años	<input type="checkbox"/>
	De 3 a 5 años	<input type="checkbox"/>
	De 6 a 10 años	<input type="checkbox"/>
	De 11 a 15 años	<input type="checkbox"/>
	De 16 a 20 años	<input type="checkbox"/>
	Más de 20 años	<input type="checkbox"/>
10. AÑOS DE EXPERIENCIA EN ORIENTACIÓN		
	Menos de 3 años	<input type="checkbox"/>
	De 3 a 5 años	<input type="checkbox"/>
	De 6 a 10 años	<input type="checkbox"/>
	Más de 10 años	<input type="checkbox"/>
11. TITULACIONES ACADÉMICAS (Múltiple)		
	Diplomatura en Magisterio	<input type="checkbox"/>
	Licenciatura en Pedagogía	<input type="checkbox"/>
	Licenciatura en Psicopedagogía	<input type="checkbox"/>
	Licenciatura en Psicología	<input type="checkbox"/>
12. SISTEMA DE ACCESO AL CARGO DE JEFE/A DE DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN		
	Concurso específico para miembros de los antiguos equipos	<input type="checkbox"/>
	Derecho preferente al centro (Licenciatura)	<input type="checkbox"/>
	Derecho preferente al centro (Antiguas escuelas universitarias de psicología hasta 1974)	<input type="checkbox"/>
	Derecho preferente a la zona educativa	<input type="checkbox"/>
	Concurso general de traslados para jefaturas de departamento	<input type="checkbox"/>
	Concurso/Oposición libre o restringida para maestros	<input type="checkbox"/>

13. MIEMBROS QUE FORMAN PARTE DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN (Múltiple)	
	Tutores <input type="checkbox"/>
	Especialistas en pedagogía terapeútica <input type="checkbox"/>
	Especialistas en audición y lenguaje <input type="checkbox"/>
	Profesor de formación y orientación laboral <input type="checkbox"/>
	Jefes de departamentos de orientación de colegios adscritos <input type="checkbox"/>
	Coordinadores de ciclo <input type="checkbox"/>
	Responsable o director de centros incompletos <input type="checkbox"/>
14. NÚMERO DE CENTROS ADSCRITOS AL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN	
	Ninguno <input type="checkbox"/>
	De 1 a 3 <input type="checkbox"/>
	De 4 a 6 <input type="checkbox"/>
	Más de 6 <input type="checkbox"/>
15. DEL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS, CUAL ES EL QUE PREDOMINA EN TU CENTRO	
	Dificultades generales de aprendizaje <input type="checkbox"/>
	Desconocimiento de las lenguas de enseñanza <input type="checkbox"/>
	Medios sociales o familiares desfavorecidos <input type="checkbox"/>
	Alumnado con necesidades educativas específicas (plurideficiencia), discapacidad (motórica) ... <input type="checkbox"/>
	Grupos multiculturales (marroquíes, gitanos, sudamericanos, ...) <input type="checkbox"/>
	Otro (decir cual) <input type="checkbox"/>

SEGUNDO BLOQUE: MARCO CONCEPTUAL, PRÁCTICO Y VALORATIVO

III. PENSAMIENTO IMPLÍCITO SOBRE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

15. DE LOS SIGUIENTES INDICADORES DE CALIDAD, CUÁL ES PARA TI EL MEJOR	Contar con un marco de actuación regulamentado y flexible <input type="checkbox"/>
	Bajar la proporción profesorado/alumnado <input type="checkbox"/>
	Dar respuesta adecuada a la diversidad <input type="checkbox"/>
	Incentivar las tareas del profesorado <input type="checkbox"/>
16. ATENDER A LA DIVERSIDAD ES ...	Adecuar el currículo al momento evolutivo del niño/a poniéndose a su nivel de conocimientos y hacerlo avanzar <input type="checkbox"/>
	Hacer una adaptación de los objetivos, contenidos, metodología, actividades, del curso según las necesidades educativas de cada alumno/a <input type="checkbox"/>
	Conjunto de medidas educativas planificadas para procurarle al alumnado máxima socialización e individualización <input type="checkbox"/>
17. LA CONCEPCIÓN GENERAL QUE TIENES SOBRE LA DIVERSIDAD ES PREDOMINANTEMENTE...	Organizativa <input type="checkbox"/>
	Metodológica <input type="checkbox"/>
	Curricular <input type="checkbox"/>
	Las tres anteriores <input type="checkbox"/>

18. EL FIN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD ES ...	Potenciar la igualdad de oportunidades	<input type="checkbox"/>
	La aceptación de la comprensibilidad	<input type="checkbox"/>
	Fomentar la heterogeneidad del grupo frente a la homogeneidad	<input type="checkbox"/>
	Ayudar al alumnado con dificultades de aprendizaje	<input type="checkbox"/>
19. EN LA ACTUALIDAD LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN AL ALUMNADO DIVERSO ...	Son buenas pero difíciles de llevar a la práctica	<input type="checkbox"/>
	Son eficaces siempre que tengamos claros los objetivos	<input type="checkbox"/>
	Son positivas si el profesorado las conoce bien	<input type="checkbox"/>
	Necesitan mucha preparación y coordinación y, por tanto tiempo, para ser eficaces	<input type="checkbox"/>
	Son negativas, al provocar efectos no deseados en el alumnado	<input type="checkbox"/>
20. EL MARCO LEGISLATIVO QUE SE ENCARGA DE LEGITIMAR LA DIVERSIDAD ...	Es aceptable para poder llevarla a la práctica	<input type="checkbox"/>
	Está bien en el aspecto teórico, pero en la práctica fracasa	<input type="checkbox"/>
	Está descontextualizado, falto de realismo y de previsión	<input type="checkbox"/>
	Es complejo, y resulta inviable su aplicación	<input type="checkbox"/>
21. LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA DIVERSIDAD RESPONDEN A TUS NECESIDADES	Nada	<input type="checkbox"/>
	Poco	<input type="checkbox"/>
	Bastante	<input type="checkbox"/>
	Mucho	<input type="checkbox"/>
22. CUAL CONSIDERAS COMO PRINCIPIO CLAVE EN LA RESPUESTA A LA DIVERSIDAD	La flexibilidad metodológica	<input type="checkbox"/>
	La organización de los agrupamientos	<input type="checkbox"/>
	La motivación y autoestima	<input type="checkbox"/>
	La anticipación y previsión	<input type="checkbox"/>
	La adaptación curricular	<input type="checkbox"/>
23. LA MEJOR PRÁCTICA EDUCATIVA PARA ATENDER LA DIVERSIDAD EN EL AULA ES ...	Clase magistral, explicación y ejercicios para todos	<input type="checkbox"/>
	Clase magistral, explicación y ejercicios con ajustes individuales	<input type="checkbox"/>
	Grupos flexibles con ejercicios generales	<input type="checkbox"/>
	Estrategia común y actividades graduadas según las dificultades	<input type="checkbox"/>
24. CUÁL ES LA ACTITUD MÁS NEGATIVA EN EL TRATAMIENTO DE LA DIVERSIDAD	La indiferencia	<input type="checkbox"/>
	La marginación	<input type="checkbox"/>
	La asimilación	<input type="checkbox"/>
	Otra (decir cual)	<input type="checkbox"/>
25. QUÉ CONSIDERAS MÁS IMPORTANTE EN LA MULTICULTURALIDAD ...	Tener diseñado un plan de acogida coordinado con la localidad	<input type="checkbox"/>
	Adaptar estilos diferentes de aprendizaje del alumnado independientemente de su origen étnico o cultural	<input type="checkbox"/>
	Integrar perspectivas multiculturales en los métodos educativos	<input type="checkbox"/>
	Respetar las diferencias en el modo de aprender del alumnado debido a su personalidad individual o su grupo cultural	<input type="checkbox"/>
	Aceptar e incluir las diferencias étnicas y culturales del alumnado	<input type="checkbox"/>

IV. LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

M (mala), R (regular), N (normal), B (buena), E (excelente)	M	R	N	B	E
26. ACTITUD DE LOS COLECTIVOS HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL CENTRO	Equipo directivo				
	Servicio de inspección				
	Administración				
	Tutores				
	Profesores no tutores				
	Especialistas en PT o AL				
	Profesores de apoyo				
27. EN QUE MEDIDA ACUDEN A SOLICITARLE APOYO O COLABORACIÓN EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	Equipo directivo				
	Tutores				
	Profesorado no tutor				
	Familias				
	Alumnado				
	Especialistas en PT o AL				
	Profesores de apoyo				
28. CUALES SON LAS ACTUACIONES MÁS SOLICITADAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS	Realizar/confirmar diagnósticos				
	Colaboración en la preparación de RE o ACI				
	Elaborar y preparar material didáctico				
	Asesoramiento en la organización del aula				
	Preparar programas para familias				
	Colaborar en los proyectos de centro (PEC, ...)				
	Realizar informes (Psicopedagógicos)				
29. EN QUE MEDIDA ES ADECUADA LA DOTACIÓN DE RECURSOS EN TU CENTRO PARA LA ATENCIÓN AL ALUMNADO DIVERSO	Aulas adecuadas				
	Libros y revistas especializadas				
	Material de diagnóstico				
	Bibliografía teórico/práctica				
	Mobiliario				
	Cuidadores/as				
	Especialistas en PT y AL				
	Profesores de apoyo				
	Equipo de Orientación Específico				
	Dotaciones económicas				
	Tiempo disponible para la atención a la diversidad				

M (mala), R (regular), N (normal), B (buena), E (excelente)		M	R	N	B	E
30. QUE CAMBIOS SE REALIZARON EN EL CENTRO PARA LA ATENCIÓN DE LA DIVERSIDAD DE SU ALUMNADO	Redistribución de espacios					
	Incremento de los recursos didácticos					
	Cambios en las metodologías					
	Nuevas formas de evaluar los aprendizajes					
	Relación con las familias					
	Relación con instituciones y servicios del entorno					
	Cambios curriculares					
	Cambios organizativos					
	Integración del alumnado en el grupo-clase					
31. ACTIVIDADES O TAREAS REALIZADAS DIRECTAMENTE CON EL ALUMNADO DIVERSO	Diagnósticos psicopedagógicos					
	Seguimiento del alumnado con dificultades					
	Elaboración de informes y pautas de intervención					
	Diseñar actividades de refuerzo, recuperación, ...					
	Diseño de RE y ACI					
	Proporcionar información profesional y académica					
	Aplicación de pruebas, tests, ...					
	Actividades de acogida al alumnado nuevo					
	Asesoramiento en el tratamiento de la diversidad					
	Establecer medidas de prevención					
	Facilitar pautas de actuación con alumnado diverso					
	Asesorar y participar en la elaboración de proyectos					
	Colaborar en el plan de acción tutorial					
32. EN QUE MEDIDA IMPIDEN MEJORAR LA DIVERSIDAD EN TU CENTRO LOS SIGUIENTES OBSTÁCULOS	Bajo nivel conceptual del tema					
	Falta de motivación en el profesorado					
	Carencia de materiales didácticos adecuados					
	Ratios profesor/alumnado					
	Falta de personal cualificado					
	Falta de recursos (personales y materiales)					
	Trabajo colaborativo					
	Planificación adecuada					

M (mala), R (regular), N (normal), B (buena), E (excelente)	M	R	N	B	E
33. EN QUE MEDIDA SE ENCUENTRA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS DOCUMENTOS DE TU CENTRO	En el diseño curricular base (DCB)				
	En el proyecto educativo de centro (PEC)				
	En el proyecto curricular de centro (PCC)				
	En las programaciones de aula				
	En el plan de acción tutorial				
	En el plan de orientación				
	En los objetivos y contenidos didácticos				
	En las actividades de enseñanza-aprendizaje				
	En la metodología				
	En la evaluación				
34. PARA MEJORAR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN TU CENTRO SERIA IMPORTANTE	Incrementar recursos humanos (especialistas ...)				
	Incrementar recursos materiales (ordenadores ...)				
	Mayor implicación administración educativa				
	Actitudes positivas hacia la diversidad				
	Potenciar la formación del profesorado				
	Aceptar al alumnado independientemente de su origen étnico o cultural				
	Tener en cuenta los diferentes intereses y niveles del alumnado (desterrar metodologías uniformes)				
	Romper el tradicional distanciamiento entre la educación primaria y secundaria				
	Considerar positiva la composición diversa del alumnado				
	Mayor autonomía en los centros educativos para desarrollar y aplicar estrategias en la diversidad				
	Acción tutorial				
	Consolidación de equipos				
	Mayor uso de estrategias curriculares				
	Intervención y coordinación de los servicios				
	Agrupamientos heterogéneos del alumnado				
	Flexibilizar la estructura y el funcionamiento del centro para adaptarse a las diversas realidades				

V. VALORACIÓN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

{Valora del 1 al 5 en orden de importancia, las siguientes medidas de atención a la diversidad. Si desconoces alguna debes dejarla en blanco}

1 (nada), 2 (poco), 3 (Suficiente), 4 (Bastante), 5 (mucho)	1	2	3	4	5
35. Medidas ordinarias a nivel de centro (PEC, PCC, PAT, ...)					
36. Medidas ordinarias a nivel de aula (Programaciones, materiales, ...)					
37. Acción tutorial y orientadora					
38. Refuerzos Educativos (RE)					
39. Agrupamientos flexibles					
40. Medidas ordinarias de atención a minorías étnicas (planes de acogida, ...)					
41. Permanencia o reducción de un año más en el ciclo					
42. Adaptaciones curriculares individualizadas (ACI)					
43. Medidas extraordinarias: acciones de atención a la diversidad cultural, ...					
44. Otras (decir cuales)					

OBSERVACIONES: