

PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA EN ASTURIAS (ESPAÑA)

PERCEPTION OF EDUCATIONAL GUIDANCE TEACHERS ABOUT DIVERSITY IN ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOLS IN ASTURIAS (SPAIN)

Mirian **Miranda Morais**¹

Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, España

Joaquín Lorenzo **Burguera Condon**²

José Miguel **Arias Blanco**
Universidad de Oviedo, España

Elsa **Peña Suárez**³

Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias, España

RESUMEN

El objetivo de este estudio es conocer la perspectiva del profesorado de Orientación Educativa respecto a cómo se responde a la diversidad en los centros educativos que imparten las enseñanzas correspondientes a la enseñanza básica, Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), identificar las diferencias que existen y analizar fortalezas y debilidades en función de la etapa. Se ha realizado un estudio descriptivo mediante encuesta, aplicando un cuestionario de elaboración propia que incluye aspectos referidos a variables

¹ *Correspondencia:* Mirian Miranda Morais. Centro del Profesorado y de Recursos Avilés-Occidente. C/Leopoldo Alas, 3-2º. 33402, Avilés. Correo-e: mirianmm@educastur.org

sociodemográficas y al contexto de centro, una escala Likert, compuesta por 43 ítems, que tiene por objeto la evaluación de la atención a la diversidad en los centros y una serie de preguntas abiertas para conocer los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad y propuestas de mejora. En la investigación han participado un total de 143 orientadores de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. Los resultados ponen de manifiesto una valoración media de la atención a la diversidad ligeramente positiva, aunque con un amplio margen de mejora. La comparación entre las etapas evidencia que existen diferencias significativas en la valoración global y en los elementos referidos a las actitudes, la formación del profesorado, la organización y la contextualización de los documentos del centro para atender a la diversidad. Estas valoraciones alcanzan puntuaciones medias superiores en la ESO y los informantes perciben más fortalezas en esta etapa que en la EP.

Palabras clave: atención a la diversidad, orientadores escolares, orientación educativa, inclusión, educación obligatoria.

ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the school counselors' perspective on how the schools respond to diversity in Primary Education (PE) and Compulsory Secondary Education (CSE) in order to identify differences and analyze strengths and weaknesses according to educational stages. A descriptive study has been conducted through a survey. Different instruments have been applied for data collection: an "ad hoc" questionnaire, which includes aspects related to sociodemographic variables, issues related to the context of the schools, a Likert scale composed of 43 items that aims to evaluate diversity (measures of attention to diversity) in the schools and a set of open questions to know which aspects favor and hinder the real application of the measures of attention to the diversity and the proposals of improvement. The research involved 143 school counselors from the Autonomous Community of the Principality of Asturias. The results show a slight positive average valuation of diversity, although with a wide margin of improvement. The comparison between the stages shows that there are significant differences in the overall assessment and elements related to attitudes, teacher training, organization and contextualization of the schools' documents to address diversity. These assessments reach higher average scores in the CSE stage and teachers perceive more strengths at this stage than in Primary Education stage.

Key Words: diversity, school counselors, educational guidance, inclusion, compulsory education.

Introducción

Las demandas de una sociedad cambiante hacen que el tratamiento de la atención a la diversidad que se realiza desde los sistemas educativos se encuentre en constante evolución.

Actualmente, la diversidad se contempla como un hecho ineludible para la escuela, suponiendo un reto para las administraciones, centros educativos, docentes y comunidad educativa (e.g. Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, Frankham, Gallannaugh, et al. 2006; Dueñas, 2010; Echeita, 2013; Domínguez, López, Pino & Vázquez 2015; Sánchez-Teruel & Robles, 2013). Estos aspectos adquieren gran relevancia en las etapas de educación primaria y educación secundaria, en las que

se contempla la escolarización obligatoria y gratuita de todas las personas. Este estudio se centra en conocer cómo los centros educativos afrontan la compleja tarea de garantizar la atención a la diversidad en la enseñanza básica, velando por el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad.

En las últimas décadas, se han producido cambios significativos respecto a los principios, valores y creencias que sustentan la conceptualización y la respuesta a la diversidad, centradas en torno a dos posturas antagónicas (Muntaner, Rosselló & De la Iglesia, 2016). Por un lado, las que se fundamentan en la lógica de la homogeneidad, propias del modelo de integración. Este enfoque se centra en la categorización del alumnado en torno a sus diferencias y su respuesta educativa se basa en el diseño de programas y medidas específicas para atender al alumnado “diverso”. Frente a este enfoque se presentan los planteamientos del modelo de educación inclusiva, que se basan en la lógica de la heterogeneidad, que reconoce y acepta la diversidad de todas las personas sin pretender igualarlas ni cambiar sus características. Por lo tanto, la respuesta educativa se centra en ajustar el contexto educativo y en desarrollar estrategias que respondan adecuadamente a todas las personas. Así, es la escuela la que tiene que adaptarse a las personas, y no a la inversa (Ainscow et al. 2006; Arnáiz & Azorín, 2014; Booth & Ainscow, 2011; Dueñas, 2010; Echeita, 2013; Simón & Echeita, 2013).

A este respecto, encontramos diversos trabajos que refrendan que la educación inclusiva se constituye como la opción más adecuada para afrontar la atención a la diversidad en los sistemas educativos en el momento actual, puesto que defiende los derechos humanos y hace suyos los principios de igualdad, equidad y justicia social (e.g. Arnáiz, Escarbajal & Caballero, 2017; Ainscow et al.; Booth & Ainscow, 2011; Jiménez-Rodrigo & Guzmán-Ordaz, 2016; Muntaner et. al, 2016; Sánchez-Santamaría & Ballester, 2014).

En este contexto, se hace necesario resaltar el papel de liderazgo de los organismos internacionales en su decidida apuesta por avanzar en la inclusión educativa. Sobre todo a partir de los años 90, período en el que se inicia un movimiento que ha reivindicado la “Escuela para Todos”, además de los logros respecto a la reclamación de los derechos de las personas con discapacidad, entre los que podemos citar los establecidos en la Declaración de Salamanca (1994) y en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que suscribe España en el 2008.

A pesar de existir un consenso desde el plano teórico sobre la escuela inclusiva, se ha constatado que los discursos a favor de la inclusión han evolucionado con mayor celeridad que la producida en las prácticas educativas (Arnáiz, Escarbajal & Caballero, 2017; Echeita, 2013; Echeita & Verdugo, 2005; Muntaner et al., 2016; Simón & Echeita, 2013). Esta cuestión se hace patente en la publicación de la UNESCO (2015) en la que no sólo se plantea garantizar la escolarización del alumnado sino, también, se establece como objetivo para el 2030 que todas las niñas y los niños concluyan los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que han de ser gratuitos, equitativos y de calidad con objeto de producir resultados escolares eficaces.

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

...el derecho a la educación va más allá del mero acceso o escolarización, sino que constituye el derecho a una educación de igual calidad para todos que debe promover el máximo desarrollo y aprendizaje de cada persona, y el derecho a educarse en las escuelas de la comunidad en igualdad de condiciones. La educación inclusiva es, por tanto, un componente del derecho a la educación. (Marchesi, Blanco & Hernández, 2014:12).

En consonancia con el marco internacional, en España, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (BOE de 10 de diciembre de 2013), que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo de 2006) refrenda estos derechos al reconocer el principio de equidad, la inclusión educativa, y la atención a la diversidad como principios fundamentales que deben regir la enseñanza con objeto de proporcionar a todo el alumnado una educación que responda a sus características y necesidades y, especialmente, a aquel más vulnerable. En este sentido, debe entenderse el principio de educación común y atención a la diversidad como regulador de las etapas educativas y como oportunidad, en el marco del ejercicio de la autonomía de centros, para la flexibilización, accesibilidad de las enseñanzas y promoción del éxito de todo el alumnado.

Esto implica que el sistema educativo, y en consonancia, los centros que imparten estas enseñanzas, han de crear las condiciones necesarias para que el alumnado alcance el máximo desarrollo personal y social que garantice su participación efectiva en la sociedad. Para ello, la legislación contempla la posibilidad de que los centros, en el marco de su autonomía, puedan establecer medidas organizativas y curriculares.

Con este fin se desarrolla este estudio que pretende conocer cómo atienden a la diversidad los centros educativos del Principado de Asturias que imparten educación primaria y secundaria. Para ello se recurre a analizar la percepción que sobre el tema tiene el profesorado de orientación educativa.

Esta investigación toma como referencia, en relación a su fundamentación, los planteamientos de la respuesta a la diversidad en el contexto de la educación inclusiva abordados con anterioridad (e.g. Ainscow, et al., 2006; Muntaner et al.; Simón & Echeita, 2013; Sánchez-Santamaría & Ballester, 2014; UNESCO, 2015), y el marco de valores y dimensiones de análisis propuestas en el *Index for Inclusion* (Booth & Ainscow, 2011). Asimismo se centra en el análisis de las investigaciones que abordan el estudio de la atención a la diversidad en las etapas que conforman la enseñanza básica. El trabajo analiza la adecuación normativa que regula las prácticas que desarrollan los centros educativos sobre la atención a la diversidad en la enseñanza básica, y el modelo de orientación educativa y profesional operativo en el Principado de Asturias, esbozando brevemente algunos elementos que nos ayuden a clarificar el contexto de investigación.

Una de las conclusiones del análisis de los estudios empíricos examinados es que, mayoritariamente, se centran en la opinión del profesorado como informante, siendo escasos los estudios que consideran al profesorado especializado en materia de atención a la diversidad, como orientadores y otros agentes, no considerando planteamientos previos como los de Azorín, Arnáiz y Maquilón (2017) y Azorín (2017), entre otros. Fundamentalmente, los aspectos que se abordan en estas investigaciones son la actitud del profesorado, la cultura y políticas del centro, la práctica docente, las medidas de atención a la diversidad y la formación docente. También se han detectado dificultades en la búsqueda de investigaciones que contemplen el análisis y comparación entre etapas, excepto aquellas que se plantean como estudios de caso en torno a un centro y/o a procesos de autoevaluación (Arnáiz & Azorín, 2014). Atendiendo a la etapa educativa, en educación primaria se han tomado como referencia los estudios de Domínguez y Pino (2009) y Torres y Fernández (2015). En educación secundaria se han localizado estudios de Arnáiz, (2009), Arnáiz, Martínez, De Haro y Escarbajal (2013), Ferrandis, Grau, y Fortes (2010), Moliner, Sales, Traver y Fernández (2008) y Rodríguez (2013).

De manera específica, se han tenido en cuenta las investigaciones que recogen la opinión de los orientadores sobre el funcionamiento de la diversidad en primaria de Domínguez y López (2010) y la realizada por Vázquez y López (2017) que analiza el diagnóstico de la diversidad en Secundaria.

En todas las investigaciones consultadas, a la vez que se constata una actitud positiva respecto a la diversidad, se indica que aún quedan cuestiones a superar en el proceso de desarrollo de las prácticas educativas inclusivas en centros (e.g. estructura y organización escolar, formación del profesorado, implementación de metodologías activas, medias de atención a la diversidad y escasez de recursos).

Respecto a la contextualización de este estudio debe indicarse que, dado que el Principado de Asturias no cuenta con un desarrollo legislativo específico que regule la atención a la diversidad, se han tomado como referentes los aspectos recogidos en el desarrollo curricular y de organización correspondientes al desarrollo legislativo de la LOMCE respecto a las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente (2013)⁴.

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

Atendiendo a la elección como informantes del profesorado de orientación educativa, se toma como referencia lo dispuesto en el *Decreto 147/2014, de 23 de diciembre*, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias (Boletín Oficial del Principado de Asturias de 29 de diciembre de 2014)⁵.

La decisión de optar por recoger la opinión del profesorado de orientación educativa se justifica en base a dos aspectos clave. Por un lado, por tratarse de profesionales con una formación inicial y de acceso específica en aspectos directamente vinculados al objeto de estudio, y por otro lado, por la especialización de sus funciones, ámbitos de intervención y rol que desempeñan en los Servicios Especializados de Orientación Educativa y Profesional (SEOEP). El estudio⁶ realizado por Vélaz-De-Medrano, Manzanares, López-Martín y Manzano-Soto (2012), permite afirmar que sus competencias profesionales más relevantes son las vinculadas al apoyo a las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la tarea que más se les demanda es la evaluación psicopedagógica, especialmente, en la Etapa de Educación Primaria.

El modelo de orientación educativa y profesional de la Comunidad Autónoma de Asturias se caracteriza por ser un modelo preferentemente “interno” y por tanto, de “orientación en centro”. Por ello, los SEOEP se estructuran en:

- Servicios de coordinación en los centros educativos: las Unidades de Orientación⁷ (UO) en educación infantil y primaria, y los Departamentos de Orientación (DO) en educación secundaria, enseñanzas básicas, educación especial y educación de personas adultas.

⁴ Para una mayor comprensión del concepto de “atención a la diversidad” en el contexto normativo en el que se ha realizado esta investigación consúltese el CAPÍTULO IV Atención a la diversidad, acción tutorial y colaboración con las familias del *Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias* (Boletín Oficial del Principado de Asturias de 30 de agosto de 2014); y el CAPÍTULO III. Atención a la diversidad del alumnado del *Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias* (Boletín Oficial del Principado de Asturias de 30 de junio de 2015).

⁵ Para ampliar información sobre el modelo, estructura y funciones de la Orientación Educativa y Profesional en el Principado de Asturias se puede consultar el *Decreto 147/2014, de 23 de diciembre, por el que se regula la orientación educativa y profesional en el Principado de Asturias* (Boletín Oficial del Principado de Asturias de 29 de diciembre de 2014).

⁶ Estos autores realizaron un estudio en nueve comunidades autónomas sobre las competencias que los orientadores señalan que les demanda en sus centros de EP y ESO y su formación recibida para identificar en qué medida los propios orientadores, los tutores y los directores de los centros perciben si los primeros satisfacen las demandas de orientación del alumnado, del profesorado y de las familias.

⁷ En función de la ratio se les asigna un orientador; o en su caso, son atendidos por los profesionales del EOE, que forman parte de la UO del centro.

- Servicios de apoyo externo a los centros educativos: los Equipos de Orientación Educativa (EOE) y el Equipo Regional para la Atención del Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo.

Todos los centros están atendidos por los SEOEP, que en función de sus características y necesidades, deberán asegurar a todos ellos una respuesta educativa equitativa y de calidad.

La investigación que se presenta contribuye a conocer lo que acontece en las prácticas educativas, puesto que en su diseño se recoge la opinión de los orientadores, obtenida mediante una escala validada, contando con la participación del profesorado de orientación educativa. Además se ha adecuado al contexto, para que fuese ajustada a las características de ambas etapas, al marco normativo del Principado de Asturias y a la estructura organizativa de los centros y los SEOEP.

Objetivos

- Conocer la percepción del profesorado de orientación educativa sobre cómo los centros educativos responden a la diversidad atendiendo a cuestiones relacionadas con la cultura, organización escolar, prácticas docentes, actitud del profesorado, formación y evaluación de las actuaciones.
- Identificar si existen diferencias en la percepción de orientadores y orientadoras sobre cómo los centros atienden a la diversidad teniendo en cuenta la etapa educativa (EP y ESO).
- Analizar fortalezas y debilidades en la respuesta a la diversidad en función de la etapa en la que orientadores y orientadoras desempeñan su tarea.

Método

Muestra

La población objeto de estudio está compuesta por 240 orientadores (N=240), que suponen la totalidad del profesorado de Orientación Educativa de los Servicios Especializados de Orientación Educativa y Profesional (SEOEP) del Principado de Asturias que trabajan en centros de titularidad pública y concertada en los que se imparten las enseñanzas básicas (EP y ESO). En la Tabla 1 se detalla su distribución atendiendo al tipo de SEOEP, centro y etapa educativa. La muestra participante está conformada por 143 orientadores y orientadoras (N=143) que representan un 59,58 % de la población. Se ha de matizar que los orientadores que prestan servicios en colegios concertados y centros públicos de enseñanza básica han contestado a dos cuestionarios, uno sobre EP y otro sobre ESO, obteniéndose un total de 180 respuestas (N=180). Por este motivo se observa en la Tabla 1 una discrepancia entre el número de participantes y el número de cuestionarios cumplimentados.

TABLA 1. Población y muestra

Tipología centro	SEOEP	Etapa	Población	Muestra	
				Participantes	Respuestas
IES	DO	ESO	70	41	41
IESO	DO	ESO	1	1	1
CPEBS	DO	EP y ESO	9	9	18
COL	DO	EP y ESO	55	28	56
CP	UO	EP	42	26	26
CP	EOE	EP	63	38	38
Total			240	143	240

Nota. IES=Instituto de Enseñanza Secundaria; IESO=Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria; CPEB=Centro Público de Educación Básica; COL=Colegio privado concertado y CP= Colegio Público.

Fuente: elaboración propia

Las personas que participan en la investigación tienen una media de edad de 46 años. El sexo presenta un predominio femenino (74,8%). En cuanto a la antigüedad, un 42,7% tiene experiencia de más de 16 años y un 57,3% entre 1 y 15 años. Respecto al servicio especializado de orientación al que pertenecen, la mayoría, un 54,5%, trabaja en un Departamento de Orientación, el 18,2 % en una Unidad de Orientación y un 27,3% en un Equipo de Orientación Educativa. En cuanto a la titulación, un 48,3% ha realizado estudios de Psicología, un 42,7% Pedagogía y 9,1%, de Psicopedagogía. Cabe indicar que los porcentajes obtenidos en cada variable de la muestra son similares a la población de la que fueron extraídos.

Instrumentos

Las personas que participan en la investigación tienen una media de edad de 46 años. El sexo presenta un predominio femenino (74,8%). En cuanto a la antigüedad, un 42,7% tiene experiencia de más de 16 años y un 57,3% entre 1 y 15 años. Respecto al servicio especializado de orientación al que pertenecen, la mayoría, un 54,5%, trabaja en un Departamento de Orientación, el 18,2 % en una Unidad de Orientación y un 27,3% en un Equipo de Orientación Educativa. En cuanto a la titulación, un 48,3% ha realizado estudios de Psicología, un 42,7% Pedagogía y 9,1%, de Psicopedagogía. Cabe indicar que los porcentajes obtenidos en cada variable de la muestra son similares a la población de la que fueron extraídos.

Procedimiento

Para la obtención de la información se ha construido un cuestionario *ad hoc* partiendo del cuestionario de opinión dirigido al profesorado de orientación educativa sobre la atención a la diversidad en los centros de secundaria diseñado por Miranda, Burguera y Arias (2015). Con objeto de adecuar el diseño del instrumento a las etapas de EP y ESO se ha sometido al instrumento a un panel Delphi en el que han participado 9 profesores de Orientación Educativa del Principado de Asturias. Todos ellos contaban con una amplia experiencia como profesionales en el ámbito de la orientación en diferentes etapas, servicios y experiencia en investigación educativa.

El instrumento de medida está compuesto por cuatro bloques. Los dos primeros recogen información sobre aspectos de identificación y variables de clasificación, mediante ítems de diferente tipo y forma: datos sociodemográficos (edad, sexo, experiencia, formación y cargo), datos referidos al centro educativo (localidad, titularidad, tipología, enseñanzas, número de alumnado, número de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y de necesidades educativas especiales, recursos personales del departamento de orientación, participación en programas y en actividades de formación e innovación docente). El tercer bloque es una escala Likert compuesta por 43 ítems de cinco alternativas de respuesta (1=totalmente en desacuerdo hasta 5=totalmente de acuerdo). Y, finalmente, el cuarto bloque lo constituye una serie de preguntas abiertas en las que se solicita información sobre los aspectos que favorecen y dificultan la atención a la diversidad en el centro y propuestas de mejora.

El presente estudio se centra en la escala tipo Likert. Esta escala muestra unas buenas propiedades métricas puesto que tiene una estructura esencialmente unidimensional y una fiabilidad muy alta. La estructura de la escala se ha analizado mediante un análisis factorial con el procedimiento de Máxima Verosimilitud obteniendo unos resultados óptimos en cuanto a la adecuación muestral ($KMO=0,914$) para llevar a cabo este tipo de análisis y se ha obtenido una estructura esencialmente unidimensional (el primer factor explica un 35,02% de la varianza). Además es una escala altamente fiable, medida a través del Alfa de Cronbach, que alcanza un valor muy elevado (0'96). Además, la puntuación global de la escala se distribuye normalmente puesto que la prueba de Kolmogorov-Smirnov (KS) no es estadísticamente significativa ($KS=1,09$; $p=0,19$). El estadístico de asimetría es de -0,33 con un E.T.=0,36 y la curtosis muestra un valor de 0,40 con un E.T.=0,36. Los ítems considerados individualmente muestran valores de asimetría y curtosis entre $\pm 1,25$ e índices de discriminación adecuados con valores que se sitúan entre 0,33 y 0,72.

Análisis de los datos

Para tratar de lograr los objetivos planteados se ha calculado la media global de la escala considerando como valoración positiva una puntuación igual o superior a 3,5 puntos. Se han utilizado pruebas paramétricas para la comparación de medias a través del estadístico t de Student para muestras independientes, dado que se cumple el supuesto de normalidad. Previamente se comprobó el supuesto de homogeneidad de varianzas medido a través de la prueba de Levene. Estos análisis comparativos se han realizado tanto para la escala global como por ítems. Todos los análisis se llevaron a cabo tomando como referencia un nivel de confianza del 95%. Para el análisis estadístico se ha utilizado el programa IBM-SPSS para Windows (versión 20).

Resultados

Los resultados se presentan tomando en consideración los objetivos formulados en el estudio.

Primer objetivo: *“Conocer la percepción del profesorado de orientación educativa sobre cómo los centros educativos responden a la diversidad atendiendo a cuestiones relacionadas con la cultura, organización escolar, prácticas docentes, actitud del profesorado, formación y evaluación de las actuaciones que realizan”*. Sobre este objetivo cabe señalar que el valor medio global obtenido en la escala es de 3,46 lo que indica una percepción ligeramente positiva con respecto a cómo se da respuesta al principio de atención a la diversidad en los centros, aunque con un amplio margen de mejora.

Segundo objetivo: “Identificar si existen diferencias en la percepción de orientadores y orientadoras en cómo los centros atienden a la diversidad teniendo en cuenta la etapa educativa (EP y ESO)”. En relación al mismo, se ha encontrado que los centros de EP presentan una menor media (N=63; M=3,32; D.T.=0,52) que la alcanzada por los de ESO (N=105; M=3,54 D.T.=0,60). Estas diferencias son estadísticamente significativas, asumiendo igualdad de varianzas [$t(178) = -2,41, p < 0,05$].

Tercer objetivo: “Analizar fortalezas y debilidades en la respuesta a la diversidad en función de la etapa en la que orientadores y orientadoras desempeñan su tarea”. Para analizar este objetivo se plantean dos apartados: en uno de ellos se concretan los ítems donde se han encontrado diferencias significativas y en el otro se especifican los ítems donde no se han encontrado tales diferencias.

Diferencias entre las etapas

En 17 ítems (39,53% de la escala) se obtienen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$), Tabla 2.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos y significación por el tipo de etapa en cada ítem que compone la escala de atención a la diversidad

Ítems		M.	D.T.	t	gl	SIG																																																																																																										
it3. La organización del PAT contempla medidas que favorecen una atención personalizada del alumnado	EP	3,43	0,83	-5,64	117,54	0,000*																																																																																																										
	ESO	4,12	0,71				it5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...)	EP	3,60	0,75	-2,58	178	0,011	ESO	3,93	0,87	it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	EP	3,29	0,90	-2,11	178	0,036	ESO	3,60	0,96	it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	EP	3,11	1,02	-2,59	178	0,010	ESO	3,57	1,10	it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	EP	2,97	0,88	-2,14	154,93	0,034*	ESO	3,29	1,07	it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*	ESO	3,49	1,09	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07	it20. El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa	EP	3,25	1,08	-2,36	178	0,019	ESO	3,66	1,16	it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	EP	2,37	0,88	-2,24	178
it5. El PEC recoge acuerdos de centro sobre atención a la diversidad ajustada a las necesidades del contexto (social, familiar, cultural, étnico, lingüístico...)	EP	3,60	0,75	-2,58	178	0,011																																																																																																										
	ESO	3,93	0,87				it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	EP	3,29	0,90	-2,11	178	0,036	ESO	3,60	0,96	it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	EP	3,11	1,02	-2,59	178	0,010	ESO	3,57	1,10	it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	EP	2,97	0,88	-2,14	154,93	0,034*	ESO	3,29	1,07	it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*	ESO	3,49	1,09	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07	it20. El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa	EP	3,25	1,08	-2,36	178	0,019	ESO	3,66	1,16	it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	EP	2,37	0,88	-2,24	178	0,027	ESO	2,71	1,05						
it6. La concreción curricular en el centro está diseñada teniendo en cuenta una oferta plural	EP	3,29	0,90	-2,11	178	0,036																																																																																																										
	ESO	3,60	0,96				it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	EP	3,11	1,02	-2,59	178	0,010	ESO	3,57	1,10	it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	EP	2,97	0,88	-2,14	154,93	0,034*	ESO	3,29	1,07	it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*	ESO	3,49	1,09	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07	it20. El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa	EP	3,25	1,08	-2,36	178	0,019	ESO	3,66	1,16	it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	EP	2,37	0,88	-2,24	178	0,027	ESO	2,71	1,05																
it7. El agrupamiento que se realiza del alumnado es flexible	EP	3,11	1,02	-2,59	178	0,010																																																																																																										
	ESO	3,57	1,10				it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	EP	2,97	0,88	-2,14	154,93	0,034*	ESO	3,29	1,07	it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*	ESO	3,49	1,09	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07	it20. El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa	EP	3,25	1,08	-2,36	178	0,019	ESO	3,66	1,16	it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	EP	2,37	0,88	-2,24	178	0,027	ESO	2,71	1,05																										
it8. El profesorado utiliza metodologías que permiten atender a los diferentes ritmos, estilos de aprendizaje, intereses... del alumnado	EP	2,97	0,88	-2,14	154,93	0,034*																																																																																																										
	ESO	3,29	1,07				it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*	ESO	3,49	1,09	it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07	it20. El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa	EP	3,25	1,08	-2,36	178	0,019	ESO	3,66	1,16	it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	EP	2,37	0,88	-2,24	178	0,027	ESO	2,71	1,05																																				
it10. El profesorado conoce los perfiles del alumnado que se puede incorporar a cada medida de atención a la diversidad	EP	3,17	0,94	-2,05	148,83	0,042*																																																																																																										
	ESO	3,49	1,09				it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047	ESO	3,50	1,05	it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07	it20. El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa	EP	3,25	1,08	-2,36	178	0,019	ESO	3,66	1,16	it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	EP	2,37	0,88	-2,24	178	0,027	ESO	2,71	1,05																																														
it12. El desarrollo de programas de mejora, innovación educativa incluye actuaciones que repercuten en la mejora de la atención a la diversidad.	EP	3,18	0,90	-2,001	178	0,047																																																																																																										
	ESO	3,50	1,05				it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006	ESO	3,74	1,00	it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07	it20. El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa	EP	3,25	1,08	-2,36	178	0,019	ESO	3,66	1,16	it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	EP	2,37	0,88	-2,24	178	0,027	ESO	2,71	1,05																																																								
it14. Los espacios de los que dispone el centro para atender a la diversidad son adecuados	EP	3,29	1,11	-2,76	178	0,006																																																																																																										
	ESO	3,74	1,00				it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*	ESO	3,53	0,91	it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07	it20. El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa	EP	3,25	1,08	-2,36	178	0,019	ESO	3,66	1,16	it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	EP	2,37	0,88	-2,24	178	0,027	ESO	2,71	1,05																																																																		
it17. Las programaciones docentes especifican las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa ajustada a todo el alumnado	EP	3,20	0,81	-2,50	145,73	0,013*																																																																																																										
	ESO	3,53	0,91				it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000	ESO	3,75	1,07	it20. El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa	EP	3,25	1,08	-2,36	178	0,019	ESO	3,66	1,16	it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	EP	2,37	0,88	-2,24	178	0,027	ESO	2,71	1,05																																																																												
it18. Los órganos de coordinación docente acuerdan medidas para prevenir el absentismo	EP	3,12	0,99	-3,85	178	0,000																																																																																																										
	ESO	3,75	1,07				it20. El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa	EP	3,25	1,08	-2,36	178	0,019	ESO	3,66	1,16	it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	EP	2,37	0,88	-2,24	178	0,027	ESO	2,71	1,05																																																																																						
it20. El centro cuenta con protocolos para registrar las medidas de atención a la diversidad que se han adoptado con el alumnado a lo largo de la Etapa	EP	3,25	1,08	-2,36	178	0,019																																																																																																										
	ESO	3,66	1,16				it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	EP	2,37	0,88	-2,24	178	0,027	ESO	2,71	1,05																																																																																																
it21. La formación del profesorado es suficiente para dar una respuesta adaptada a la diversidad del alumnado	EP	2,37	0,88	-2,24	178	0,027																																																																																																										
	ESO	2,71	1,05																																																																																																													

it28. Las actividades complementarias y extraescolares tienen en cuenta la diversidad del alumnado	EP	3,32	0,99	-2,78	178	0,006
	ESO	3,75	0,98			
it31. Los equipos docentes desarrollan las medidas que se deben adoptar para dar una respuesta individualizada al alumnado	EP	2,86	0,92	-2,70	152,31	0,008
	ESO	3,35	0,98			
it32. El profesorado conoce los criterios para la incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad	EP	2,86	0,92	-3,27	178	0,001
	ESO	3,35	0,98			
it36. El profesorado tiene en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de tomar decisiones sobre los materiales que utiliza en el aula	EP	3,14	0,86	-2,31	178	0,022
	ESO	3,49	1,03			
it42. El profesorado con alumnado con NEE dispone de horario para coordinarse con los/as especialistas	EP	3,01	1,15	2,84	153,16	0,005
	ESO	2,47	1,38			

Nota. EP=Educación Primaria; ESO=Educación Secundaria; M=Media; D.T.=Desviación Típica; SIG=Significación (p-valor) con igualdad de varianzas; SIG*=Significación (p-valor) sin igualdad de varianzas

Fuente: elaboración propia

El profesorado de orientación educativa opina que las prácticas docentes en la ESO se caracterizan por utilizar metodologías más activas y mayor diversidad de materiales para atender a la diversidad que en el caso de los docentes de EP (ítems 8 y 36), aunque son cuestiones a mejorar en ambas etapas ya que en ambos casos las medias no superan los 3,5 puntos. Consideran que el planteamiento que se realiza de la cultura de centro especificada en el proyecto educativo, la concreción curricular, los programas de innovación y la planificación de actividades complementarias y extraescolares responden mejor al principio de atención a la diversidad en ESO que en EP (ítems 5, 6, 12 y 28). Otros ítems que también presentan diferencias estadísticamente significativas a favor de la ESO tienen que ver con aspectos relacionados con la organización escolar, como el establecimiento de acuerdos para prevenir el absentismo y para la flexibilización de los agrupamientos (ítem 18 y 7).

Los ítems referidos la formación del profesorado y al conocimiento de los criterios de incorporación del alumnado a las distintas medidas de atención a la diversidad (21 y 32) muestran en ambas etapas puntuaciones inferiores a los 3,5 puntos que revelan lagunas de formación relevantes. Llama la atención que en ambos casos nos encontramos con puntuaciones significativamente superiores en la ESO, puesto que el profesorado que imparte estas enseñanzas no ha cursado materias específicas relacionadas con la atención a la diversidad en su formación inicial.

En la misma línea, también se han obtenido diferencias significativas a favor de los equipos docentes de la ESO respecto a la organización del programa de la acción tutorial, a la adecuación de los espacios con los que cuenta el centro para atender a la diversidad, al registro y desarrollo de las medidas adoptadas para ajustar la respuesta educativa y al ajuste de las programaciones docentes (ítems 3, 14, 20, 31 y 17).

Por el contrario, únicamente existen diferencias significativas a favor de la EP en cuestiones referidas a la organización escolar que favorecen la coordinación entre el profesorado y los especialistas que trabajan con el alumnado con NEE (ítem 42). A este respecto cabe señalar que los centros de EP cuentan con la denominada *hora de exclusiva* dentro del horario de centros, y por tanto, con un horario común sin docencia directa que facilita esta coordinación.

Similitudes entre ambas etapas

En 26 ítems (6,47% de la escala) no se encuentran diferencias estadísticamente significativas. Analizando de manera descriptiva las puntuaciones medias de estos ítems en ambas etapas, nos encontramos con 14 ítems en los que se obtienen puntuaciones medias iguales o superiores a 3,5 puntos, 7 ítems en las que las puntuaciones medias son menores a 3,5 puntos en ambas y, por último, 5 ítems en los que se alcanzan puntuaciones medias superiores a 3,5 puntos en la ESO y por debajo de 3,5 puntos en EP.

Respecto a los ítems en los que nos encontramos con puntuaciones superiores a 3,5 puntos en ambas escalas, Tabla 3, consideramos que existe una percepción positiva del profesorado de orientación educativa en cuanto a la implicación y el liderazgo pedagógico ejercido por los equipos directivos respecto a la gestión de la atención a la diversidad en los centros (ítem 4 y 29), y la demanda de asesoramiento para atender a la diversidad que el profesorado realiza al Departamento de Orientación (ítem 24). De igual modo consideran adecuada la coordinación y los procedimientos que existen en los centros para el seguimiento que los equipos docentes realizan sobre las medidas de atención a la diversidad, así como la información que se facilita a través del tutor o tutora a las familias en el caso del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (ítems 9, 11, 15, 19, 35 y 40). De igual modo opinan que las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado y contribuyen al máximo desarrollo de las capacidades del alumnado (ítems 23, 27 y 39) y la importancia de la mejora de la actitud hacia lo académico como criterio para tomar decisiones respecto a la atención a la diversidad (ítem 41). Por último, cabe destacar el grado de acuerdo mostrado en cuanto a la repercusión positiva del desarrollo de actividades en colaboración con otros agentes comunitarios como ONG, asociaciones, etc., para generar una cultura de respeto a la diversidad en el centro (ítem 2). Constituyen aspectos valorados favorablemente o fortalezas consideradas por el profesorado de orientación.

TABLA 3. Estadísticos descriptivos y significación ítems que no muestran diferencias significativas con puntuaciones superiores a 3,5 en ambas etapas

Ítems		M.	D.T.	t	gl	SIG																																																															
it4. El equipo directivo se implica en la gestión de la atención a la diversidad	EP	4,20	0,87	-0,41	178	0,68																																																															
	ESO	4,25	0,80				it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	EP	3,51	0,92	-0,50	178	0,62	ESO	3,58	0,98	it11. El centro establece reuniones de coordinación entre el profesorado que trabaja con el alumnado de NEE para realizar la planificación y el seguimiento de las adaptaciones	EP	3,78	1,08	1,24	178	0,22	ESO	3,56	1,17	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it19. El profesorado tutor informa periódicamente a las familias sobre las dificultades de aprendizaje, medidas de atención a la diversidad... que se adoptan con sus hijos/as	EP	3,86	0,88	-1,43	178	0,15	ESO	4,05	0,85	it23. Las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en tu centro (AF, Apoyo Ordinario...) favorecen que el alumnado alcance los objetivos del nivel que está cursando	EP	3,54	0,81	-1,68	178	0,09	ESO	3,76	0,90	it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita	EP	3,63
it9. Los equipos docentes establecen acuerdos sobre las medidas a adoptar con el alumnado que presenta dificultades	EP	3,51	0,92	-0,50	178	0,62																																																															
	ESO	3,58	0,98				it11. El centro establece reuniones de coordinación entre el profesorado que trabaja con el alumnado de NEE para realizar la planificación y el seguimiento de las adaptaciones	EP	3,78	1,08	1,24	178	0,22	ESO	3,56	1,17	it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it19. El profesorado tutor informa periódicamente a las familias sobre las dificultades de aprendizaje, medidas de atención a la diversidad... que se adoptan con sus hijos/as	EP	3,86	0,88	-1,43	178	0,15	ESO	4,05	0,85	it23. Las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en tu centro (AF, Apoyo Ordinario...) favorecen que el alumnado alcance los objetivos del nivel que está cursando	EP	3,54	0,81	-1,68	178	0,09	ESO	3,76	0,90	it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita	EP	3,63	0,94	-0,29	178	0,77						
it11. El centro establece reuniones de coordinación entre el profesorado que trabaja con el alumnado de NEE para realizar la planificación y el seguimiento de las adaptaciones	EP	3,78	1,08	1,24	178	0,22																																																															
	ESO	3,56	1,17				it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21	ESO	3,85	1,03	it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it19. El profesorado tutor informa periódicamente a las familias sobre las dificultades de aprendizaje, medidas de atención a la diversidad... que se adoptan con sus hijos/as	EP	3,86	0,88	-1,43	178	0,15	ESO	4,05	0,85	it23. Las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en tu centro (AF, Apoyo Ordinario...) favorecen que el alumnado alcance los objetivos del nivel que está cursando	EP	3,54	0,81	-1,68	178	0,09	ESO	3,76	0,90	it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita	EP	3,63	0,94	-0,29	178	0,77																
it15. Las medidas de atención a la diversidad son objeto de evaluaciones periódicas	EP	3,66	0,87	-1,26	178	0,21																																																															
	ESO	3,85	1,03				it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61	ESO	3,70	0,99	it19. El profesorado tutor informa periódicamente a las familias sobre las dificultades de aprendizaje, medidas de atención a la diversidad... que se adoptan con sus hijos/as	EP	3,86	0,88	-1,43	178	0,15	ESO	4,05	0,85	it23. Las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en tu centro (AF, Apoyo Ordinario...) favorecen que el alumnado alcance los objetivos del nivel que está cursando	EP	3,54	0,81	-1,68	178	0,09	ESO	3,76	0,90	it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita	EP	3,63	0,94	-0,29	178	0,77																										
it16. El centro dispone de procedimientos que facilitan la toma de decisiones sobre las medidas de atención a la diversidad a adoptar	EP	3,63	0,80	-0,51	178	0,61																																																															
	ESO	3,70	0,99				it19. El profesorado tutor informa periódicamente a las familias sobre las dificultades de aprendizaje, medidas de atención a la diversidad... que se adoptan con sus hijos/as	EP	3,86	0,88	-1,43	178	0,15	ESO	4,05	0,85	it23. Las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en tu centro (AF, Apoyo Ordinario...) favorecen que el alumnado alcance los objetivos del nivel que está cursando	EP	3,54	0,81	-1,68	178	0,09	ESO	3,76	0,90	it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita	EP	3,63	0,94	-0,29	178	0,77																																				
it19. El profesorado tutor informa periódicamente a las familias sobre las dificultades de aprendizaje, medidas de atención a la diversidad... que se adoptan con sus hijos/as	EP	3,86	0,88	-1,43	178	0,15																																																															
	ESO	4,05	0,85				it23. Las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en tu centro (AF, Apoyo Ordinario...) favorecen que el alumnado alcance los objetivos del nivel que está cursando	EP	3,54	0,81	-1,68	178	0,09	ESO	3,76	0,90	it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita	EP	3,63	0,94	-0,29	178	0,77																																														
it23. Las medidas de atención a la diversidad que se adoptan en tu centro (AF, Apoyo Ordinario...) favorecen que el alumnado alcance los objetivos del nivel que está cursando	EP	3,54	0,81	-1,68	178	0,09																																																															
	ESO	3,76	0,90				it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita	EP	3,63	0,94	-0,29	178	0,77																																																								
it24. El profesorado solicita al departamento de orientación asesoramiento metodológico que les permita	EP	3,63	0,94	-0,29	178	0,77																																																															

atender la diversidad en el aula	ESO	3,68	1,08			
it26. El desarrollo de actividades de sensibilización, talleres, etc. por parte de asociaciones, ONGDs,... contribuyen a generar una cultura de respeto a la diversidad en el centro	EP	3,65	0,94	-1,75	178	0,08
	ESO	3,90	0,95			
it27. Las medidas de atención a la diversidad favorecen la autoestima del alumnado	EP	3,72	0,99	-,109	178	0,27
	ESO	3,89	0,94			
it29. El equipo directivo garantiza los aspectos prescriptivos en materia de atención a la diversidad	EP	3,98	0,89	-1,38	178	0,17
	ESO	4,18	0,94			
it35. Cuando las medidas de atención a la diversidad que se aplican a un alumno/a no resultan eficaces, se adoptan las modificaciones oportunas	EP	3,60	0,81	-,315	158,99	0,77*
	ESO	3,64	1,02			
it39. Las medidas de atención a la diversidad contribuyen a que el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades, potencialidades,...	EP	3,65	0,87	-1,04	178	0,29
	ESO	3,78	0,82			
it41. El profesorado considera la mejora del alumnado respecto a la actitud de trabajo, asistencia... como criterios que se han de tener en cuenta al valorar la eficiencia de las medidas de atención a la diversidad	EP	3,58	0,81	-0,38	178	0,70
	ESO	3,64	1,06			

Nota. EP=Educación Primaria; ESO=Educación Secundaria; M=Media; D.T.=Desviación Típica; SIG=Significación (p-valor) con igualdad de varianzas; SIG*=Significación (p-valor) sin igualdad de varianzas

Fuente: elaboración propia

En contraste, en 7 ítems, Tabla 4, se presentan medias por debajo de los 3,5 puntos en ambas escalas. Estos ítems se refieren a la formación del profesorado (ítems 1 y 38), los aspectos metodológicos y de ajuste de la respuesta educativa a todo el alumnado (ítems 25 y 30), la adecuación de las medidas de atención a la diversidad que se recogen en la normativa y la participación de las familias en su seguimiento (ítems 13 y 40), y el papel de dinamización de la CCP (ítem 2). De lo que concluimos que todos estos aspectos son debilidades y cuestiones a mejorar en ambas etapas según la percepción del profesorado de orientación educativa.

TABLA 4. Estadísticos descriptivos y significación ítems que no muestran diferencias significativas con puntuaciones medias inferiores a 3,5 en ambas etapas

Ítems		M.	D.T.	t	gl	SIG
it1. El profesorado conoce la normativa sobre atención a la diversidad	EP	2,68	0,83	-1,69	178	0,09
	ESO	2,92	0,98			
it2. La CCP funciona como elemento de coordinación y dinamización de las medidas que se adoptan para la atención a la diversidad del alumnado	EP	3,23	0,90	1,02	178	0,31
	ESO	3,07	1,08			
it13. Las medidas de atención a la diversidad recogidas en la normativa nos permiten dar una respuesta ajustada a nuestro alumnado	EP	3,09	0,91	-1,71	178	0,09
	ESO	3,36	1,04			
it25. El profesorado percibe el atender la diversidad del alumnado en el aula como un trabajo extra (R)	EP	2,11	1,02	-0,38	178	0,70
	ESO	2,17	1,17			
it30. El profesorado plantea las mismas actividades para todo el alumnado (R)	EP	3,00	0,81	-0,51	178	0,61
	ESO	3,08	1,07			
it38. El profesorado del centro participa en acciones formativas (grupos de trabajo, cursos, seminarios...) para actualizar conocimientos relativos a la atención a la diversidad	EP	3,06	1,03	-1,22	178	0,24
	ESO	3,27	1,23			
it40. Las familias participan en el seguimiento de las medidas de atención a la diversidad que se adoptan con sus hijos/as	EP	3,26	0,96	-0,93	178	0,35
	ESO	3,40	0,95			

Nota. EP=Educación Primaria; ESO=Educación Secundaria; M=Media; D.T.=Desviación Típica; SIG=Significación (p-valor) con igualdad de varianzas; SIG*=Significación (p-valor) sin igualdad de varianzas

Fuente: elaboración propia

Para finalizar, en la Tabla 5 se muestran 5 ítems (ítems 22, 33, 34, 37 y 43) que presentan puntuaciones medias superiores a los 3,5 puntos en la escala de secundaria y menores en la escala de primaria. Esto denota un mayor grado de acuerdo en cuanto a cómo se organizan los recursos para atender a la diversidad, la adecuación del número de reuniones con las familias del alumnado con dificultades, la sistematización y la eficacia de las medidas de atención a la diversidad para que el alumnado alcance los objetivos y competencias básicas en la etapa de educación secundaria.

TABLA 5. Estadísticos descriptivos y significación ítems que no muestran diferencias significativas con puntuaciones igual o superiores a 3,5 en secundaria

Ítems		M.	D.T.	t	gl	SIG																																				
it22. Las medidas de atención a la diversidad facilitan que el alumnado alcance los objetivos y las competencias básicas de la Etapa	EP	3,431	0,83	-0,94	178	0,35																																				
	ESO	3,557	0,88				it33. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad es sistemática	EP	3,400	0,83	-1,42	178	0,16	ESO	3,617	1,06	it34. El número de reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades es adecuado	EP	3,369	0,86	-1,25	178	0,21	ESO	3,565	1,09	it37. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad	EP	3,431	0,93	0,99	178	0,32	ESO	3,600	1,18	it43. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado	EP	3,462	0,95	-1,71	178
it33. La evaluación de las medidas de atención a la diversidad es sistemática	EP	3,400	0,83	-1,42	178	0,16																																				
	ESO	3,617	1,06				it34. El número de reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades es adecuado	EP	3,369	0,86	-1,25	178	0,21	ESO	3,565	1,09	it37. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad	EP	3,431	0,93	0,99	178	0,32	ESO	3,600	1,18	it43. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado	EP	3,462	0,95	-1,71	178	0,09	ESO	3,730	1,05						
it34. El número de reuniones que el profesorado mantiene con las familias del alumnado que presenta dificultades es adecuado	EP	3,369	0,86	-1,25	178	0,21																																				
	ESO	3,565	1,09				it37. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad	EP	3,431	0,93	0,99	178	0,32	ESO	3,600	1,18	it43. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado	EP	3,462	0,95	-1,71	178	0,09	ESO	3,730	1,05																
it37. El agrupamiento del alumnado respeta criterios de heterogeneidad	EP	3,431	0,93	0,99	178	0,32																																				
	ESO	3,600	1,18				it43. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado	EP	3,462	0,95	-1,71	178	0,09	ESO	3,730	1,05																										
it43. La organización de los recursos personales y materiales del centro se organizan con la finalidad de atender a la diversidad del alumnado	EP	3,462	0,95	-1,71	178	0,09																																				
	ESO	3,730	1,05																																							

Nota. EP=Educación Primaria; ESO=Educación Secundaria; M=Media; D.T.=Desviación Típica; SIG=Significación (p-valor) con igualdad de varianzas; SIG*=Significación (p-valor) sin igualdad de varianzas

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

Teniendo en consideración los objetivos formulados en esta investigación y a partir de la discusión de los resultados obtenidos, se exponen las siguientes consideraciones.

En cuanto al primer objetivo que nos planteamos, relativo a conocer cómo se contribuye desde las prácticas educativas a hacer efectivo el principio de atención a la diversidad en la enseñanza básica, atendiendo a la percepción del profesorado de orientación educativa, se pone de manifiesto que aún existe un largo camino por recorrer, ya que se han obtenido resultados solamente cercanos a un ligero acuerdo en cuestiones básicas que deberían estar presentes en la realidad educativa para garantizar el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad. Estos resultados se encuentran en consonancia con los realizados Arnáiz et. al (2014), Ferrandis et. al, (2010); Moliner et al. Torres y Fernández (2015), en los que observa una actitud favorable hacia la diversidad, a la vez que se identifican aspectos de mejora en el camino hacia la inclusión, siendo los más relevantes la implícita mentalidad segregadora (e.g. Domínguez & López, 2010; Torres & Fernández, 2015; Vázquez y López; 2017) y la insuficiente formación en la materia (e.g. Domínguez & López, 2010; Ferrandis et. al, 2010; Moliner et al., 2008).

Respecto al segundo objetivo, referido a la identificación de las diferencias sobre cómo los centros escolares responden a la atención a la diversidad en función de la etapa (EP y ESO), a la

luz de los resultados y atendiendo al análisis realizado por Vélaz-De-Medrano et al. (2012), se considera pertinente considerar y analizar más profundamente variables vinculadas a los contextos escolares en los que orientadores y orientadoras desempeñan sus tareas, con objeto de realizar un análisis más amplio sobre cómo difieren los resultados en relación a otras variables (e.g. cultura de centro, servicio de orientación interno o externo, unipersonal o multiprofesional, dinámicas organizativas y de coordinación).

En cuanto al tercer objetivo, el trabajo profundiza en identificar diferencias atendiendo a las fortalezas y debilidades en función de la etapa. Aspectos como la práctica docente, cultura de centro, organización escolar, formación del profesorado, elementos organizativos sobre atención a la diversidad, desarrollo del Programa de Acción Tutorial son significativamente mejor valorados entre el profesorado de orientación en ESO que por aquellos que trabajan en EP, por lo que son aspectos a mejorar sobretudo en esta última. Esto, dado que es coincidente en casi todos los elementos valorados, salvo en la coordinación entre profesorado y especialistas que atienden al alumnado con NEE, que es mejor valorada en la EP, demanda procesos de reconsideración en la etapa de ESO.

Estos resultados se encuentran en consonancia con los aportados por Domínguez et al. (2010) que destacan como aspectos a mejorar, la flexibilidad metodológica, los recursos técnicos, materiales y humanos a activar, e incidiendo, sobre todo, en incrementar la formación sobre atención a la diversidad. En la etapa de secundaria, los resultados obtenidos por Ferrandis et al. (2010) también muestran un avance respecto a la incorporación de metodologías activas, y consideran positivamente el asesoramiento del DO, el conocimiento de las medidas y la legislación que regula la incorporación y los planes y programas a la actividad diaria de las aulas, señalando como puntos débiles los recursos de apoyo y la formación docente en diversidad, coincidentes con los obtenidos en este trabajo.

Esto induce a pensar que los centros educativos y los docentes de educación secundaria han progresado respecto a las limitaciones planteadas por Echeita y Verdugo (2005) relativas a la formación inicial del profesorado de secundaria y a la herencia en la concepción organizativa y curricular de esta etapa como preparatoria para la formación postobligatoria. En esta línea son los resultados obtenidos por Vázquez et al. (2017) sobre el diagnóstico de la evaluación en la diversidad en Galicia que mostraban una percepción positiva de los orientadores en el camino de la inclusión, aunque advirtiendo que en los centros se mantiene la segregación en cuanto a los agrupamientos y lo específico frente a lo ordinario.

Este estudio es necesario contemplarlo a la luz de una serie de limitaciones tales como los escasos estudios empíricos dirigidos a recoger de manera específica la percepción del profesorado de orientación educativa y la ausencia de estudios que comparen ambas etapas. A su vez, es necesario hacer un análisis de la realidad contextualizada considerando aspectos y variables relativas al centro educativo (eg. cultura, tamaño, recursos), estructura del Servicio de Orientación (e.g. interno o externo al centro) y a variables sociodemográficas y profesionales; así como contar con la opinión de otros agentes que conforman la realidad educativa y comunitaria para poder triangular los resultados obtenidos.

A partir de las limitaciones señaladas se plantea como prospectiva la adaptación y validación del instrumento para recoger las voces de todos los agentes de la comunidad educativa (alumnado, familias, personal no docente), agentes comunitarios y administración educativa a fin de contar con una visión más amplia de la realidad. Asimismo, podría utilizarse la escala como instrumento de autoevaluación y reflexión sobre la respuesta a la diversidad en los centros, para servir como punto de partida en la implementación de planes de mejora e innovación. A nivel metodológico, también se plantea completar los resultados con un enfoque cualitativo que permita profundizar en las cuestiones planteadas, adecuar el instrumento a otras etapas para conocer

en qué medida se garantiza el derecho del alumnado al acceso, permanencia y aprendizaje a lo largo de la vida, y ampliar el estudio a otras Comunidades Autónomas.

De todo ello podemos concluir que el camino hacia la inclusión no resulta un proceso fácil, por lo que es preciso continuar la reflexión sobre los procesos y potenciar las buenas prácticas que se están desarrollando en los centros educativos (Arnáiz & Azorín, 2014; Booth & Ainscow, 2011; Muntaner et al. 2016; Simón & Echeita; 2013).

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., et al. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Arnáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. *Revista de educación*, 349, 203-223.
- Arnáiz, P., y Azorín, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista colombiana de educación*, 67, 227-245.
- Azorín, C.M. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060.
- Azorín, C. M., Arnáiz, P., y Maquilón, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Domínguez, J., y López, A. (2010). Funcionamiento de la atención a la diversidad en la enseñanza primaria según la percepción de los orientadores. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 50-60.
- Domínguez, J., López, A., Pino, M., y Vázquez, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 31-50.
- Domínguez, J., y Pino, M. (2009). Evaluación de las medidas de atención a la diversidad en la educación primaria en Galicia: impacto escolar. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(2), 123-134.
- Dueñas, M. (2010). Educación inclusiva = Inclusive education. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y Exclusión Educativa. De nuevo "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G. y Verdugo, M. A. (2005). Diez años después de la Declaración de Salamanca sobre las necesidades educativas especiales en España. Entre la retórica esperanzadora y las resistencias al cambio. *Siglo Cero*, 36 (1), 236, 5-12.
- Ferrandis, M. V., Grau, C., y Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Jiménez-Rodrigo, M. L., y Guzmán-Ordaz, Raquel. (2016). Definiendo a los otros: relatos académicos sobre la diversidad en la escuela. *Convergencia*, 23(71), 13-39.

- Ley orgánica de educación (LOE) (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo). *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, 2006, 4 de mayo.
- Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, 2013, 10 diciembre.
- Marchesi, A., Blanco, R., Hernández, L., y Educativas, M. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE).
- Miranda, M., Burguera, J. L., y Arias, J. M. (2015). La atención a la diversidad en los centros de secundaria: diseño y propiedades de un cuestionario de opinión dirigido a orientadores. En *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 1, pp. 103-112). Cádiz: Asociación Interuniversitaria de investigación Pedagógica -AIDIPE-, 2015.
- Moliner, O., Sales, A., Traver, J. A., y Fernández, R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y Diversidad*, (2), 99-127.
- Muntaner, J., Rosselló, M., y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1 Marzo), 31-50.
- Rodríguez, A. M. (2013). Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis Comparativo de los Planes de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 41-66.
- Sánchez-Santamaría, J., y Ballester, M. G. (2014). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12, 2(12), 85-104.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles, M^a. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: Revisión teórica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(2), 24-36.
- Simón, C., y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid, Madrid, España: Wolters Kluwer España.
- Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 177-200.
- UNESCO (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Ediciones UNESCO: Paris. Francia.
- Vázquez E., y López, E. (2017). El diagnóstico en la diversidad desde la perspectiva de la orientación en secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 0(11), 096-100.
- Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares, A., López-Martin, E. y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares. Estudio empírico en nueve Comunidades Autónomas. *Revista de Educación*. Nº extraordinario. 261-292.

Fecha de entrada: 19 mayo 2017

Fecha de revisión: 10 abril 2018

Fecha de aceptación: 20 junio 2018