

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: ESTUDIO DESCRIPTIVO EN LA PROVINCIA DE SEVILLA

Víctor Álvarez¹, Antonio Rodríguez, Eduardo García, Javier Gil,
Isabel López, Soledad Romero, M^ª Teresa Padilla,
Jesús García y Juliana Correa
Universidad de Sevilla

RESUMEN

La Atención a la Diversidad en el sistema educativo, a pesar del impulso recibido a través de la LOGSE, se presenta como un reto difícil y, en ocasiones, contradictorio con algunos valores sociales actualmente vigentes. Después de algunos años de implantación de las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza secundaria, resulta necesario conocer, entre otras cuestiones, qué está cambiando en esta etapa educativa, cómo funcionan en la práctica estas medidas y cuáles son las actitudes del profesorado ante este tema.

Se presentan aquí los resultados de un estudio descriptivo-diferencial en torno a esta temática realizado en la provincia de Sevilla. A través de la aplicación de un cuestionario diseñado a tal efecto, se ha recogido y analizado información que apunta a que todavía es necesario cambiar muchas actitudes y planteamientos —tanto en el profesorado, como en los centros educativos— para conseguir una implantación más eficaz de las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza secundaria.

Palabras clave: *Atención a la diversidad; enseñanza secundaria; actitudes del profesorado ante la diversidad.*

¹ Dto. D.O.E. y M.I.D.E. Facultad de CC. de la Educación. Avda. Camilo José Cela, s/n. 41005 Sevilla. E-mail: vrojo@us.es

ABSTRACT

Despite of the stimulus received from LOGSE, Attention on Diversity in the educational system is still a difficult, and sometimes contradictory with some of the current values, challenge. Several years after the implantation of the attention on diversity measures in secondary education, it is necessary to know, among other questions, what is changing in this educational level, how are these measures working in practice and which are teachers attitudes towards this subject.

This article presents the results of a descriptive research on this theme in Sevilla province. Through the administration of an ad-hoc designed questionnaire, information collected and analyzed points out that it is still necessary to change much of the attitudes of both teachers and educational centres in order to get a more effective introduction of the attention on diversity measures in secondary schools.

Key words: *Attention on diversity; Secondary Education; Teachers' attitudes towards diversity.*

I. INTRODUCCIÓN

La reforma de la educación, en lo que afecta a la configuración de la educación secundaria, ha intentado ofrecer una oportunidad para responder de manera eficaz a la diversidad del alumnado, precisamente en esa etapa que es clave para el futuro desarrollo de los alumnos y de las alumnas; aunque hasta ahora haya servido sobre todo de filtro para seleccionar a los considerados más aptos para acceder a los estudios superiores.

Sin embargo, la consideración de la diversidad en esta etapa no es una tarea fácil de abordar, por cuanto muchos de los presupuestos de la atención educativa a la diversidad entran en flagrante contradicción con valores tradicionales de fuerte arraigo social. Esta situación contradictoria no es exclusiva de nuestro país; en Europa sobreviven sistemas educativos que han perpetuado la existencia de diferentes tipos de educación secundaria; baste recordar como ejemplo la organización de los sistemas educativos alemán o inglés, en los que las escuelas secundarias integradas son minoritarias con respecto a las demás.

Aunque nuestro sistema educativo presente importantes diferencias con el de estos países, la etapa de la enseñanza secundaria sigue planteándose como un reto difícil. Así, a pesar de la notable presión que se ha ejercido desde la LOGSE para poner en práctica una enseñanza diversa y comprensiva, la realidad de los centros de enseñanza secundaria dista mucho de alcanzar este ideal.

A través de este artículo queremos presentar el proceso y los resultados de un estudio descriptivo de la situación actual de la atención a la diversidad en los centros de enseñanza secundaria de la provincia de Sevilla. ¿Qué está cambiando en estos centros desde la aplicación de las diferentes medidas de atención a la diversidad?, ¿cómo funciona realmente la atención a la diversidad en estas instituciones educativas?, ¿qué opiniones y actitudes subyacen en el profesorado respecto a este tema?... Éstas son algunas de las interrogantes a las que hemos intentado dar respuesta con nuestro estudio.

2. LA DIVERSIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO: ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO

La toma en consideración de la diversidad de los jóvenes en el ámbito de la educación institucional se debe, en gran parte, al análisis social crítico realizado por un conjunto de movimientos sociales que han servido como fuentes de información para nuestro trabajo. Se trata de las aportaciones de las perspectivas socioculturales, postmodernas, constructivistas, etc., que han introducido una visión nueva de las diferencias individuales y su tratamiento educativo; las propuestas provenientes de los estudios sobre multiculturalismo y su nueva visión de la sociedad y de la educación; los postulados de los estudios dedicados a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales; y, por último, el nuevo marco legal para el desarrollo de la Educación Secundaria (LOGSE).

En la década de los sesenta se generalizan las críticas a la escuela porque, en lugar de servir como sistema de igualación social, contribuye a mantener las desigualdades, actuando como un poderoso agente de reproducción económica y cultural (Williams, 1976; Bordieu y Passeron, 1977; Apple 1987). Desde las **teorías críticas**, se ha cuestionado el discurso utilizado para explicar las diferencias individuales, en tanto, cualquier diferencia se ha considerado como un «problema individual», o un «problema de aprendizaje», proliferando así las estrategias centradas en el alumno.

Según algunos autores (Heshusius, 1986; Iano, 1990), parece haberse legitimado una disociación entre medios y fines, lo que se traduce en un abandono, por parte de la institución escolar, de los principios democráticos de la educación en pro de su eficacia técnica.

Es necesario considerar también las aportaciones realizadas desde los **planteamientos multiculturales**. Según Speight (1991), se han adoptado dos enfoques para vertebrar la acción educativa multicultural. El primero toma como base las características externas de diferenciación y, en consecuencia, dirige su acción hacia grupos sociales muy específicos (gitanos, emigrantes,...). El segundo enfoque apuesta por un concepto más amplio de cultura, que requiere una delimitación de las variables a considerar para la comprensión de individuos y grupos. Entre estas variables estarían el estilo de vida, las ideas transmitidas de generación en generación, las experiencias infantiles y los valores adquiridos a través de ellas, los procesos de socialización e integración de los niños en la sociedad adulta, etc. (Pedersen, 1991).

Por tanto, desde el multiculturalismo se ha llamado la atención sobre la complejidad de las sociedades actuales y futuras y la necesidad del respeto a las diferencias y del reconocimiento de cada sujeto como singular y único. Frente al hecho multicultural, la educación debe interesarse por los elementos/factores diferenciadores tanto 'externos' (la raza, el origen étnico o la religión), como 'internos' (sexo, características físicas y mentales, el contexto de desarrollo, el manejo del lenguaje, los sistemas de valores heredados, el sistema de vida, el nivel de integración en la cultura de la mayoría...), en tanto en cuanto esos dos conjuntos de factores generan sistemas conceptuales propios y de grupo para percibir, analizar y explicar la realidad, e influyen poderosamente en la conformación del autoconcepto/autoestima del individuo.

Por otra parte, la **integración de alumnos con necesidades educativas especiales** en el sistema ordinario de educación constituye un precedente importante en cuanto al tratamiento de la diversidad. La investigación en educación especial nos proporciona a este respecto importantes aportaciones sobre los peligros de las intervenciones con grupos «especiales», cuestionándose los criterios utilizados para la identificación de alumnos y el establecimiento de grupos homogéneos o grupos de habilidad. La integración ha evidenciado la relación existente entre el aprendizaje de los alumnos y las oportunidades que se les ofrecen y, sobre todo, los efectos positivos que los ambientes integrados producen en su motivación y autoestima:

«Cuando se proporcionan unos programas educativos y un apoyo adecuados en situaciones integradas, los alumnos tienden a aprender más que cuando lo hacen en situaciones segregadas» (Stainback y Stainback, 1990).

La integración escolar está inexorablemente unida a la naturaleza y calidad de la escolarización general (Biklen, Ferguson y Ford, 1989), al modo en que se entienden y se solucionan los problemas, como problemas comunes no individuales. Asimismo, está unida a otros aspectos de la cultura de la escuela tales como el compromiso de todos en la resolución de los problemas, el estilo de interacción entre alumnos y profesores, el sentido de comunidad de la escuela, la preocupación no sólo por lo académico sino también por lo útil, las normas y expectativas compartidas, los apoyos y gratificaciones, etc.

No obstante, como plantean Branson y Miller (1989), continuar hablando de *integración* significa permanecer en el mismo discurso de antaño, producto de la tríada: discapacidad, handicap, política. Por ello, es preferible hablar de una escuela para todos o una escuela inclusiva, que no discrimina a ningún alumno y es activa en su inclusión.

Además de todas estas aportaciones, la atención a la diversidad en la Educación Secundaria, nos exige hacer referencia al **marco legal** en que se desarrolla la misma (LOGSE). Desde él, la atención a la diversidad se plantea como un reto al propio sistema educativo y como uno de los problemas más importantes a resolver. Se parte pues del reconocimiento de la gran dificultad que entraña «proporcionar una respuesta educativa adecuada a un colectivo de estudiantes ciertamente heterogéneo, con necesidades de formación muy diversas e intereses personales diferentes, operando en un mismo centro escolar y con un currículo en gran parte común» (MEC, 1989: 119). Por tanto, las coordenadas en las que han de moverse tanto los centros como los profesores son éstas: enseñanza comprensiva, atención a las necesidades educativas de los alumnos y enseñanza diversificada.

Desde la LOGSE, las alternativas de acción educativa que se apuntan como posibles frentes a esta situación podrían agruparse en dos categorías: por un lado, las de carácter *estructural-organizativo* (inversión en recursos materiales y humanos: formación del profesorado, infraestructura y apoyos materiales; organización de centros; intervención de los Equipos Psicopedagógicos y Departamentos de Orientación; colaboración de padres y profesores,...), y, por otro, las de carácter *curricular* (establecimiento de dife-

rentes niveles de rendimiento; organizaciones flexibles en el aula según materias y conservando la heterogeneidad de los grupos; opcionalidad curricular,...).

La operativización de estas alternativas curriculares ha proporcionado unas herramientas de atención a la diversidad que, en síntesis, son los diferentes **diseños y adaptaciones curriculares**, contemplándose para casos extremos de atención a la diversidad la **diversificación curricular** y los **programas de garantía social**. Por lo que se refiere al Bachillerato, la atención a la diversidad se vehicula a través de una oferta de **modalidades de bachillerato** y de una oferta de **materias de libre elección** dentro de las modalidades ofertadas.

Sin embargo, la atención a la diversidad no es solamente una cuestión de diseño curricular y de atención a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Exige además a los centros educativos y al profesorado el tratamiento (acogida y apoyo) de los jóvenes culturalmente diferentes. Es decir, requiere planteamientos educativos interculturales y multiculturales que se traduzcan en modificaciones o adaptaciones de algunos de los factores que conforman el ambiente escolar total:

«programas y políticas escolares; cultura escolar y currículum oculto; estilos de aprendizaje..., lenguajes y dialectos de la escuela; participación y entrada de la comunidad; programa de orientación; evaluación...; materiales instructivos; currículum formalizado...; estilos y estrategias de enseñanza...; actitudes, percepciones y acciones» (Bartolomé, 1992).

3. PROCESO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Problema y objetivos

Tras las reflexiones de las páginas precedentes, cabe preguntarse: ¿en qué medida los centros de enseñanza secundaria han comenzado a manejar la diversidad de sus poblaciones escolares?, ¿qué elementos del ambiente escolar han sido modificados —y cómo— para dar respuesta a la diversidad?, ¿cuál es el modelo de atención a la diversidad (en adelante, AD) subyacente entre el profesorado de los centros de enseñanza secundaria?... Éstas y otras preguntas pueden ser concretadas en los siguientes objetivos:

- 1) Conocer qué actuaciones se llevan a cabo en los centros consultados en relación con la AD.
- 2) Determinar qué alumnado es el que se considera como principal destinatario de las medidas de AD.
- 3) Conocer cuáles son las opiniones y actitudes del profesorado respecto a las dimensiones didácticas, organizativas e institucionales de la AD.

3.2. Metodología y fases del proceso de investigación

El presente estudio se encuadra dentro de una metodología de investigación descriptiva y de tipo encuesta. Así, la información relativa a los objetivos de investigación

se recaba a través de un cuestionario dirigido al profesorado (*Cuestionario de Atención a la Diversidad*). No obstante, para la elaboración de dicho cuestionario se siguió un proceso sistemático tendente a dotar de significatividad a los ítems y preguntas de que este instrumento se compone. Las fases seguidas hasta llegar a la construcción definitiva del instrumento son las siguientes:

- 1) Realización de **tres grupos de discusión** para obtener una información inicial, abierta y extensiva, sobre el tratamiento que la AD recibe en los centros de enseñanza secundaria. En todos los grupos participaron representantes de los siguientes colectivos: docentes (de diversos departamentos y niveles educativos —ESO, Bachillerato y F.P.—), orientadores de centro, orientadores de los Equipos de Orientación Educativa, directores de centros y jefes de estudio.
- 2) **Análisis cualitativo** de las informaciones aportadas en los grupos y elaboración del conjunto de dimensiones sobre las que iba a versar el cuestionario. Este análisis fue realizado de manera independiente por tres investigadores, procediendo posteriormente a la triangulación de sus resultados. En esta fase, se procuró que cada dimensión apareciera acompañada de un listado de palabras-clave o frases significativas que se habían manifestado como habituales y propias de los colectivos implicados en los grupos de discusión.
- 3) **Elaboración del primer boceto del cuestionario y revisión por parte de especialistas**. Después de la selección de los temas para la elaboración del cuestionario, se configuró una tabla de especificaciones y se procedió a la formulación de enunciados y cuestiones observando las normas habituales en la construcción de este tipo de instrumentos, usando un lenguaje claro y accesible y procurando el equilibrio del número de ítems con carga positiva y negativa. Este primer boceto del instrumento fue sometido a la revisión por parte de seis especialistas tanto en la temática de la AD (tres de ellos), como en el diseño y construcción de instrumentos (los otros tres), cuyas aportaciones fueron analizadas y recogidas en la versión experimental del cuestionario.
- 4) **Estudio de validación del instrumento con una muestra experimental**. La validación del cuestionario experimental fue realizada con 32 profesores de enseñanza secundaria, seleccionados a través de un muestreo incidental deliberado. El análisis de los cuestionarios dio como resultado una modificación del cuestionario piloto y la redacción del cuestionario definitivo, cuya estructura se presenta a continuación.

3.3. Presentación del instrumento

Los datos de nuestro estudio descriptivo se han recogido a través del *Cuestionario sobre Atención a la Diversidad* que se compone de tres partes diferenciadas. En la **primera** de ella se solicita información sobre algunas *variables ilustrativas* como son el centro en el que trabaja el docente, su sexo, edad, tipo de titulación universitaria, su experiencia docente, su antigüedad en el centro y el área de conocimientos en la que se inscribe la/s asignatura/s que imparte.

En la **segunda parte** se presentan tres grupos de cuestiones que tienen como finalidad recoger información en torno al *tipo de actuaciones* relacionadas con la AD que el profesorado considera importante y lleva a cabo, así como sobre el *tipo de alumnado* que suele ser destinatario de estas medidas.

En la cuestión 1 se solicita una ordenación de diferentes medidas de AD, según el grado de importancia que se le atribuyen. Las medidas consideradas son: refuerzo educativo, adaptación curricular, adecuación de los objetivos al contexto, atención a las necesidades especiales, diversificación curricular, individualización de la atención a los alumnos/as en el aula, optatividad curricular y programas de garantía social.

En la segunda pregunta, las alternativas de respuestas aluden a diversos «tipos» de alumnado (todo el alumnado, el alumnado con necesidades especiales, el alumnado excepcional, el alumnado procedente de otros contextos, etc.) en torno a los cuales se solicita una doble valoración por parte del docente: por un lado, debe indicar cuál/es de estos «tipos» de alumnos/as considera que debe ser destinatario de las medidas de AD; por otro, debe señalar con cuál/es de ellos se adoptan medidas de AD en su centro.

En la tercera pregunta, ante las diferentes medidas de AD ya recogidas en la cuestión 1, se solicita que, en primer lugar, se indique cuál/es de ellas se llevan a cabo en el centro; y, en segundo, en cuál/es de ellas ha participado o participa el docente.

En la *tercera parte*, y con la finalidad de recoger información sobre el objetivo 3 (conocer las opiniones de los docentes respecto a las *dimensiones didácticas, organizativas e institucionales de la AD*), se presentan dos escalas tipo Lickert en las que se recogen diversos enunciados respecto a los cuales la persona encuestada debe marcar su grado de acuerdo desde 1 (completo desacuerdo) a 4 (completo acuerdo). Los enunciados de estas dos escalas han sido elaborados, en su mayor parte, a partir de las opiniones y expresiones obtenidas a través de los grupos de discusión. Cada una de ellas hace referencia a dimensiones distintas:

- 1) **Aspectos didácticos y organizativos de la AD:** En ella se presentan 21 enunciados que se refieren a cuestiones de índole didáctica u organizativa que pueden condicionar las medidas de AD. Algunos ejemplos de los mismos son:
 - *La AD requiere un tratamiento interdisciplinar del currículum.*
 - *He tenido que modificar mis objetivos didácticos para atender convenientemente a las necesidades de algún alumno/a.*
 - *La AD mejoraría con una adecuada organización de la acción tutorial.*

- 2) **Aspectos institucionales y apoyo de la Administración educativa:** En la que, a través de 17 ítems, se recogen afirmaciones relativas a las condiciones institucionales en las que se desarrolla la AD en los centros de Enseñanza Secundaria. Ejemplos de ellos son:
 - *La legislación en materia de AD es adecuada.*
 - *La inspección facilita suficiente apoyo técnico a la hora de llevar a cabo la AD.*
 - *Las medidas de AD desarrolladas en mi centro son objeto de evaluaciones periódicas.*

3.4. Selección y composición de la muestra

A través de un muestreo incidental deliberado de los centros de enseñanza secundaria de Sevilla y provincia, se aplicó el cuestionario a 146 profesores. La muestra de docentes pertenecen a 10 centros de enseñanza, de los cuales, ocho de ellos son públicos (89% del profesorado encuestado) y dos de ellos concertados (11% de los encuestados). Otras características de la muestra, en cuanto a su composición según las variables ilustrativas de nuestro estudio, aparecen recogidas en la tabla 1.

TABLA 1
COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA SEGÚN LAS VARIABLES ILUSTRATIVAS

SEXO	Mujeres: 49,7%	Hombres: 50,3%
TITULACIÓN	Licenciatura: 77%	Diplomatura en EGB: 13%
	Otra diplomatura: 10%	
EDAD	\bar{x} = 39.98 años	S= 8.07
	25 a 35 años: 31.1%	46-55 años: 20.7%
	36-45 años: 44.4%	55 o más años: 3%
EXPERIENCIA DOCENTE	0 a 3 años: 20.7%	6 a 10 años: 31%
	3 a 5 años: 23.4%	11 o más años: 24%
ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO	0 a 6 años: 38.3%	14 a 20 años: 29.2%
	7 a 13 años: 17%	21 o más años: 15.6%
ÁREA DE CONOCIMIENTO	Orientación y apoyo: 5.7%	A. Humanística: 38.6%
	A. Científica: 39.3%	A. Social: 11.4%
	A. Artística y E.F.: 5%	

3.5. Procedimientos para el análisis de los datos

Dado que nuestro estudio es de carácter descriptivo-diferencial, las técnicas estadísticas que se han utilizado pueden agruparse en dos grandes conjuntos: por un lado, cálculo de los estadísticos descriptivos de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica), tanto para la muestra en general, como para diferentes sub-grupos dentro de ella (hombres y mujeres, centros públicos y concertados, etc.), y porcentajes de respuesta en cada opción en el caso de las variables nominales; por otro, pruebas para el contraste de diferencias (según el tipo de variable, se han usado concretamente, la prueba t, el análisis unidireccional de la varianza con posterior comparación múltiple de Scheffé y las pruebas U de Mann-Withney y de Kruskal Wallis), trabajándose en estos casos con un $\alpha = .05$.

4. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados relativos a las medidas de Atención a la Diversidad (objetivo I)

En la tabla 2 presentamos los porcentajes de respuestas en cada modalidad de las variables relativas a las **medidas de AD que se desarrollan en los centros** y la participación del profesorado en las mismas. Atendiendo a la última columna (porcentaje de casos en los que no se lleva a cabo la medida en cuestión), los valores más bajos se alcanzan en relación con el refuerzo educativo y la adaptación curricular. Esto implica que éstas son las dos medidas que se llevan más frecuentemente a la práctica en los centros consultados (aproximadamente en un 75% de los casos). Asimismo, en estas dos medidas (refuerzo y adaptación curricular), observamos también que el profesorado manifiesta que no sólo se desarrollan en su centro, sino que ellos participan activamente en la misma, si atendemos a la columna «se lleva a cabo y participa», la cual es la que obtiene en estos casos los porcentajes más altos. Se trata, por tanto, de las dos estrategias para la AD en las que el profesorado manifiesta participar más. Sin embargo, hay que comentar que en torno al 22% (adaptación curricular) y el 25%

TABLA 2
PORCENTAJES DE RESPUESTA A LAS VARIABLES RELATIVAS A LAS MEDIDAS DE AD QUE SE DESARROLLAN EN EL CENTRO Y EN LAS QUE PARTICIPA EL PROFESORADO

MEDIDAS DE A.D.	SE LLEVA A CABO EN EL CENTRO	PARTICIPA EL/LA DOCENTE	SE LLEVA A CABO Y PARTICIPA	NO SE LLEVA A CABO Y NO PARTICIPA
REFUERZO EDUCATIVO	24.66	2.74	45.89	26.71
ADAPTACIÓN CURRICULAR	21.92	3.43	49.32	25.34
ADECUACIÓN DE LOS OBJETIVOS AL CONTEXTO DEL CENTRO	11.64	4.11	30.14	54.11
ATENCIÓN A LAS N.E.E.	28.77	3.42	26.71	41.10
ÁMBITO SOCIOLINGÜÍSTICO (diversificación curricular)	36.30	2.06	7.53	54.11
ÁMBITO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICO (diversificación curricular)	31.51	1.37	6.85	60.27
INDIVIDUALIZACIÓN EN EL AULA	12.33	5.48	32.88	50.69
OPTATIVIDAD CURRICULAR	23.97	0	19.18	56.85
ÁREA DE INICIACIÓN PROFESIONAL INESPECÍFICA (garantía social)	14.38	0	0.01	84.93
ÁREA DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL (garantía social)	17.12	0.01	0.01	81.51

(refuerzo educativo) de los profesores manifiestan que, aunque la medida se suele desarrollar en su centro, ellos no participan en la misma. Desde un punto de vista general, podríamos decir que *una cuarta parte de los docentes no llevan a la práctica estas dos medidas esenciales de AD.*

Otro conjunto de medidas que denotan unos porcentajes intermedios de desarrollo/participación en los centros son: la adecuación de los objetivos al contexto, la atención a las necesidades educativas especiales, la individualización de la atención al alumnado en el aula y la optatividad curricular. Si nos fijamos de nuevo en la última columna, los porcentajes de respuestas que manifiestan que las medidas aludidas no se desarrollan oscilan entre el 41 y el 57%. Puede por ello afirmarse que *se trata de estrategias que no se realizan en el grado en que sería deseable.* También puede pensarse que se trata de medidas más «generales», en tanto que la Administración educativa recomienda su realización para la mejora de los procesos de aprendizaje, no siendo tan directamente necesarias como el refuerzo y la adaptación. En estos casos, estamos ante estrategias que resultan indispensables para la marcha del centro. Es más, la Administración pide cada curso información sobre las adaptaciones que se realizan. Pudiera ser que por esta razón hayan alcanzado porcentajes más altos.

Siguiendo con estas estrategias, conviene mencionar otra tendencia que parece reflejarse en los resultados. Así, tenemos, por un lado, dos medidas (la adecuación de objetivos al contexto y la individualización) en las que los porcentajes de respuestas reflejan valores más altos en la modalidad «se lleva a cabo y participa» que en la modalidad «se lleva a cabo». Por otro, en las variables «optatividad curricular» y «atención a las n.e.e.», ocurre lo contrario: los porcentajes son más altos en la opción «se lleva a cabo en el centro». Esto vendría a indicar que estas últimas son estrategias que desarrollan «otras personas» del centro y no la persona encuestada. Estas otras personas bien podrían ser el orientador o el profesorado de apoyo. Podría esto apuntar a que se trata de medidas que se realizan por personal especializado y no por los docentes en general, como ocurre con la adecuación de objetivos y la individualización, que parecen ser medidas en las que participa más activamente el profesorado.

A otro nivel, tenemos dos nuevas medidas que parecen alcanzar porcentajes más bajos en lo que a desarrollo y participación del profesorado respecta. Estas medidas son la garantía social (en cada una de sus áreas) y la diversificación curricular (en los dos ámbitos). Hay que hacer notar que, en el caso de la garantía social, no todos los centros encuestados tienen este tipo de programas, por lo que el bajo porcentaje de realización es lógico y esperable. Podemos señalar que, *cuando esta medida se desarrolla en el centro, normalmente no participa el profesorado —con excepción de algún caso aislado—.* Se trata, por tanto, de la medida que parece denotar una mayor grado de especialización, implicando sólo a un número reducido de docentes.

La diversificación curricular merece un comentario parecido a la garantía social. Por un lado, no todos los centros consultados tenían en marcha programas de este tipo, por lo que los porcentajes de no realización pueden, en parte, explicarse por este motivo. Por otro lado y al igual que sucedía en aquélla, *se trata de una medida en la que, cuando se desarrolla en el centro, no participa generalmente un amplio porcentaje del profesorado, como es lógico pensar, dada la estructura de este tipo de programas.*

Pasando ahora al estudio del grado de **importancia que el profesorado asigna a las medidas** ya enumeradas, en las tablas 3 y 4 se presentan, de forma resumida, los resultados del estudio descriptivo y diferencial de estas variables. Para facilitar la lectura de las tablas, hemos resaltado con negrilla las medias más bajas y con doble subrayado las más altas. Hemos de puntualizar que en estas variables solicitábamos al profesorado que asignaran un orden (de 1 a 8) a las distintas medidas, según la importancia que consideran que tienen para el tratamiento de la diversidad. Las medias bajas, por tanto, indican que la medida es muy importante, mientras que las medias altas, indican que se tratan de estrategias de menor importancia.

En la tabla 3 se presentan las medias obtenidas por cada una de las ocho estrategias de AD que se han considerado. Aparece aquí el resultado de la muestra en su conjunto (general) y los de grupos de ésta según el sexo, el tipo de centro y la formación del profesorado. A un nivel inicial, podemos observar que los valores de las medias se hallan comprendidos, en la mayoría de los casos, entre 3 y 5. Esto indica que, con algunas excepciones, *ninguna medida se perfila como muy importante (valores próximos a 1) ni como poco importante (próximos a 8)*.

A simple vista podemos observar la gran similitud en las opiniones manifestadas por el profesorado, *tanto en lo que respecta a hombres y mujeres, como docentes de centros públicos y concertados y docentes con distintos tipos de formación universitaria*. Generalmente, suelen coincidir *la medida más importante (la adaptación curricular) y la menos importante (la optatividad)*.

TABLA 3
MEDIAS DEL GRADO DE IMPORTANCIA DE CADA UNA DE LAS MEDIDAS DE AD PARA TODA LA MUESTRA Y SEGÚN EL SEXO, EL TIPO DE CENTRO Y LA FORMACIÓN DEL OS ENCUESTADOS

	GENERAL	HOMBR.	MUJER.	PUBL.	CONC.	LICEN.	DIPL. E.G.B.	OTRAS DIPL.
Refuerzo educativo	3.63	3.65	3.61	3.59	3.94	3.65	3.29	3.62
Adaptación curricular	3.10	3.41	2.83	3.21	2.25	3.03	2.59	3.46
Adecuación de los objetivos al contexto	4.48	4.62	4.33	4.43	4.48	4.76	4.53	4.08
Atención a las n.e.e	3.37	3.13	3.63	3.34	3.56	3.37	3.35	3.46
Diversificación curricular	5.24	5.23	5.24	5.28	4.94	5.01	5.47	5.38
Individualización en el aula	3.66	3.56	3.70	3.81	2.56	3.73	3.59	3.31
Optatividad curricular	<u>6.22</u>	<u>6.30</u>	6.13	<u>6.11</u>	<u>7.06</u>	<u>6.04</u>	<u>6.88</u>	<u>7.46</u>
Garantía social	5.96	5.67	<u>6.28</u>	5.85	6.81	5.92	6.29	5.23

Por lo tanto, *la adaptación curricular se perfila como la medida de AD que los profesores y las profesoras consideran más importante*. Entre todos los grupos considerados, esta medida es aún más importante para las mujeres, el profesorado de centros concertados y los diplomados en E.G.B. Para los profesores, por otra parte, no constituye la medida de mayor importancia, ya que este puesto lo obtiene la atención a las n.e.e. En el caso de otros diplomados y diplomadas, la atención a las n.e.e. comparte el primer puesto con la adaptación curricular. En general, en todos los grupos considerados la atención a las n.e.e. es la medida que sigue en importancia a la adaptación curricular, con medias más bajas incluso que el refuerzo educativo. Puede, por tanto, afirmarse que, *entre las medidas consideradas como más importante, se encuentran estrategias que podrían calificarse como de «extraordinarias» y no otras más «ordinarias» como el refuerzo, la adecuación de los objetivos y la individualización en el aula*. Por ello, una estrategia es importante en tanto que sirve para trabajar con los «casos-problemas», y no tanto, en el sentido de que permita prevenir o atender a estos casos de forma más normalizada.

Las medidas que obtienen medias más altas —y, por ende, son consideradas como menos importante— son la optatividad curricular (curiosamente, otra medida más ordinaria) y la garantía social. La optatividad curricular es la considerada como menos importante por todos los grupos con la excepción del grupo femenino que señala la garantía social. Esta última obtiene medias cercanas al valor 6, por lo que puede pensarse que también es considerada como de escasa importancia para el tratamiento de la diversidad.

Tras la aplicación, según el número de grupos de cada variable ilustrativa, de las pruebas de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, las escasas diferencias apuntadas en este estudio descriptivo sólo alcanzan el nivel de significación estadística en los siguientes casos: *las diferencias entre hombres y mujeres respecto al grado de importancia de la adaptación curricular* ($p=.028$ en la prueba de Mann-Whitney); *las diferencias entre el profesorado de centros públicos y concertados respecto al rango de la variable «adaptación curricular»* ($p=.026$ en la prueba de Mann-Whitney); *las diferencias en las respuestas del profesorado de distinta titulación respecto al grado de importancia de la variable «optatividad curricular»* ($p=.014$ en la prueba de Kruskal-Wallis).

Por otra parte, si diferenciamos las opiniones de los/as docentes según el área de conocimiento en la que se inscriben, podemos observar en la tabla 4 que aparecen nuevas tendencias en las respuestas. Las medias más altas y más bajas coinciden ahora en un número menor de casos. La optatividad curricular sigue apareciendo como una medida de AD poco importante, aunque los orientadores y el profesorado de apoyo la sitúan a un nivel intermedio. Este grupo de profesionales se diferencia en su opinión de todos los demás. Para ellos, la medida más importante es precisamente la que podría considerarse como la más ordinaria, la individualización en el aula, mientras que la menos importante, es la garantía social, una de las estrategias de carácter más extraordinario.

Los grupos de docentes del área humanística y del área social coinciden parcialmente con esta opinión. Así, los del área humanística consideran que la medida menos importante es la garantía social, si bien la diferencia en la media con la optatividad curricular es muy leve. Por su parte, los de área social, han valorado como muy importante la individualización en el aula.

TABLA 4
 MEDIAS DEL GRADO DE IMPORTANCIA DE CADA UNA DE LAS MEDIDAS DE
 AD SEGÚN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO

	ORIENT. Y APOYO	HUMAN.	CIENT.	SOCIAL	ART. Y E.F.
Refuerzo educativo	3.14	3.85	3.55	3.44	4.00
Adaptación curricular	4.57	2.58	3.15	3.75	3.57
Adecuación de los objetivos al contexto	3.29	4.25	4.98	5.06	4.00
Atención a las n.e.e	3.29	3.43	3.17	3.63	2.57
Diversificación curricular	5.14	5.42	4.96	5.25	5.43
Individualización en el aula	2.43	3.85	3.76	2.69	4.29
Optatividad curricular	5.43	6.19	<u>6.48</u>	<u>6.31</u>	<u>6.71</u>
Garantía social	<u>6.71</u>	<u>6.33</u>	5.53	5.69	5.43

La aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis da como resultado que sólo existen diferencias significativas en los rangos de la variable «adaptación curricular» ($p=.005$). Por lo tanto, el grado de importancia asignado a esta medida es significativamente diferente en los grupos considerados.

4.2. Resultados relativos al alumnado destinatario de la Atención a la Diversidad (objetivo 2)

Nuestro segundo objetivo de investigación pretendía determinar qué alumnado es el que el profesorado considera como principal destinatario de las medidas de AD y, al mismo tiempo, conocer cuál es el alumnado destinatario de las medidas de AD que se desarrollan en los centros. Los principales resultados en torno a estas cuestiones aparecen sintetizados en la tabla 5.

Atendiendo a la última columna, los porcentajes más altos nos indican los casos en los que se considera que el tipo de alumnado en cuestión no debe ser objeto de las medidas de AD y que, además, respecto a él no se desarrolla ningún tipo de medida en el centro. En este sentido, *el profesorado encuestado parece pensar, contrariamente a la opinión «teórica» o «legal», que todos los alumnos y las alumnas no deben ser destinatarios de la AD.* Esta opinión guarda cierta relación con los resultados que hemos ido comentando anteriormente. Así, *el profesorado tiende a valorar como más importantes aquellas estrategias de AD que pueden considerarse como «extraordinaria» o «especializadas».* Subyace aquí, por tanto, una visión de la AD como de respuesta a los problemas y trastornos del aprendizaje, más que como una estrategia individualizadora y favorecedora de una educación personalizada.

TABLA 5
 PORCENTAJES DE RESPUESTA A LAS VARIABLES RELATIVAS AL TIPO DE ALUMNADO QUE DEBERÍA SER DESTINATARIO DE LAS MEDIDAS DE AD Y RESPECTO AL CUAL SE ADOPTAN TALES MEDIDAS

TIPO DE ALUMNADO	DESTINATARIO DE LAS MEDIDAS DE AD	SE ADOPTAN MEDIDAS	AMBAS	NINGUNA
TODO EL ALUMNADO	19.18	0.01	2.06	78.08
ALUMNADO CON N.E.E.	21.92	9.29	43.15	25.34
ALUMNADO CON CUALIDADES EXCEPCIONALES	48.63	1.37	1.37	48.63
ALUMNADO QUE NO ALCANZA LOS NIVELES	19.86	6.85	8.22	65.07
ALUMNADO QUE DEMUESTRA INTERÉS Y NO ALCANZA LOS NIVELES	24.66	10.96	39.36	26.03
ALUMNADO CON GRAVES DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	17.81	14.38	46.58	21.23
ALUMNADO PROCEDENTE DE OTROS CONTEXTOS Y CULTURAS	37.67	3.43	4.80	54.11

De alguna manera, esto también se refleja en los porcentajes de la última columna, también relativamente altos, en otras variables que no se refieren directamente a «alumnos-problemas». Tal es el caso del alumnado con cualidades excepcionales, del alumnado que no alcanza los niveles, y del alumnado procedente de otras culturas y contextos.

Si tenemos en cuenta los porcentajes más bajos en la última columna —es decir, los que indicarían que el alumnado en cuestión debe ser destinatario de medidas y/o se desarrollan medidas para él en el centro—, las tres variables en esta situación son: alumnado con n.e.e., alumnado que demuestra interés y no alcanza los niveles y alumnado con graves dificultades de aprendizaje. Nuevamente, parece claro que *el destinatario por excelencia de la AD es un tipo de alumno que presenta problemas de aprendizaje, siendo por ello la AD una estrategia dirigida a «tapar agujeros», más que a prevenir o a desarrollar.*

También resulta de interés observar las diferencias entre la primera (destinatario de AD) y la tercera (destinatario de AD y de las medidas del centro) columnas. En cuatro casos los porcentajes de la primera columna superan a los de la tercera. Ello indica que ciertos tipos de alumnos deberían ser destinatarios de la AD y sin embargo no se adoptan medidas en el centro. Esto ocurre así para todo el alumnado, el alumnado con cualidades excepcionales, el alumnado que no alcanza los niveles y el alumnado procedente de otras culturas. Precisamente los mismos grupos que hemos mencionado que tienen sus porcentajes más altos en la opción «ninguna».

Por otra parte, en el caso del alumnado con n.e.e., del alumnado que demuestra interés y no alcanza los niveles y del alumnado con graves dificultades de aprendizaje, los porcentajes de respuesta son más altos en la tercera columna, lo que indica que no

sólo son los que se consideran más frecuentemente destinatarios de la AD, sino que también sobre ellos es sobre quienes se adoptan medidas en los centros. Esto viene a reforzar lo que comentábamos con anterioridad respecto a una concepción de la AD centrada en el problema o el trastorno.

4.3. Resultados relativos a las actitudes del profesorado respecto a las dimensiones didácticas, organizativas e institucionales de la AD (Objetivo 3)

En la tabla 6 se presentan las medias y desviaciones típicas de los 21 ítems que componen la dimensión *aspectos didácticos y organizativos de la AD*, tanto para la totalidad de la muestra, como diferenciando la opinión del profesorado según el sexo y el tipo de centro en el que ejerce su docencia. Nuevamente, hemos resaltado las dos medias más altas con negrilla y las dos más bajas con doble subrayado. En general, las medias oscilan entre los valores 1.53 y 3.63 y las desviaciones típicas rara vez alcanzan el valor 1, estando en la mayoría de los casos en torno a 0.7-0.8, lo que indica un escaso nivel de dispersión y bastante acuerdo en las opiniones manifestadas por el profesorado.

Se destaca que las opiniones de los grupos considerados vuelven a ser bastante coincidentes. Así, los ítems 2 (*para que la AD sea aceptada es necesario motivar al profesorado*) y 3 (*la AD requiere la coordinación del profesorado*) son los que obtienen las medias más altas, tanto para la muestra en general, como para los hombres y las mujeres y los docentes de centros públicos y concertados. Estos últimos, aunque otorgan una media también alta al ítem 2, han obtenido la segunda media más alta en el 12 (*la provisionalidad del profesorado es una traba para la continuidad de programas de AD*). En relación con las medias más bajas, éstas coinciden en todos los grupos en los ítems 14 (*la AD mantiene inalterada la dedicación de tiempo por parte del profesorado*) y 18 (*mis criterios de evaluación ante alumnos con distintos ritmos de aprendizaje son idénticos*).

En el resto de los ítems, es posible encontrar también mucha similitud entre las opiniones de los distintos grupos considerados, por lo que haremos mención aquí de los valores medios de la muestra en su conjunto (columna «general») que suele reflejar bastante bien las medias según el sexo y el tipo de centro.

Las siguientes medias más altas corresponden a los ítems 4 (*no sé bien qué cómo enfocar mi trabajo con el alumnado con n.e.e.*), 5 (*he modificado mis recursos para atender al alumnado con dificultades de aprendizaje*), 6 (*la AD requiere un tratamiento interdisciplinar*), 8 (*he modificado mis objetivos para atender a las necesidades de algún alumno*), 10 (*la AD mejoraría con una adecuada organización de la acción tutorial*) y 12 (*la provisionalidad del profesorado es una traba para la continuidad de los programas de AD*), lo cual indica que el profesorado manifiesta estar de acuerdo, en términos generales, con la afirmación que cada uno de ellos encierra. El contenido de todos estos ítems es variado, haciendo alusión tanto a factores que servirían para mejorar el tratamiento de la diversidad, como a la participación del profesorado en ella a través de su actuación docente.

Si nos atenemos a este último aspecto, las medias altas en los ítems 5 y 8 y baja en el anteriormente mencionado ítem 18 (con carga negativa), están indicando que, a nivel de aula, el profesorado intenta modificar su programa para atender a los distintos ritmos de aprendizaje. A nivel del centro, por otro lado, las medias altas en ítems como el

TABLA 6
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN LOS ÍTEMS QUE COMPONEN LA
DIMENSIÓN «ASPECTOS DIDÁCTICOS Y ORGANIZATIVOS DE LA AD», PARA
TODA LA MUESTRA Y SEGÚN EL SEXO Y EL TIPO DE CENTRO

ASPECTOS DIDÁCTICOS Y ORGANIZATIVOS DE LA AD	GENERAL x̄/S	HOMBRES x̄/S	MUJERES x̄/S	PUBL. x̄/S	CONC. x̄/S
1. La AD compete al profesorado encargado de la diversificación y la garantía social	2.06/1.00	1.96/0.93	2.14/1.05	2.05/1.00	2.19/1.05
2. Para que la AD sea aceptada en los centros es necesario motivar al profesorado	3.29/0.83	3.32/0.80	3.25/0.87	3.31/0.80	3.13/1.09
3. La AD requiere coordinación del profesorado	3.55/0.63	3.58/0.62	3.52/0.65	3.54/0.61	3.63/0.81
4. No sé muy bien cómo enfocar mi trabajo con los/as alumnos/as que tienen n.e.e.	2.92/0.82	2.83/0.87	2.99/0.77	2.88/0.84	3.19/0.54
5. A fin de abordar las dificultades de aprendizaje de alguno de mis alumnos/as, he modificado los recursos que suelo emplear en el aula	3.06/0.67	2.93/0.70	3.17/0.61	3.06/0.68	3.00/0.52
6. La AD requiere un tratamiento interdisciplinar	3.26/0.68	3.29/0.70	3.21/0.65	3.26/0.68	3.20/0.68
7. No sé qué hacer con el alumnado con n.e.e.	2.65/0.93	2.54/1.00	2.74/0.85	2.62/0.96	2.88/0.72
8. He tenido que modificar mis objetivos didácticos para atender convenientemente a las necesidades de algún alumno/a	2.96/0.72	2.83/0.79	3.09/0.61	2.98/0.72	2.88/0.72
9. El diseño de programas y adaptaciones en mi centro es responsabilidad del orientador	2.08/0.89	2.10/0.89	2.06/0.91	2.00/0.84	2.79/1.05
10. La AD mejoraría con una adecuada organización de la acción tutorial	2.94/0.79	3.08/0.73	2.78/0.83	2.92/0.82	2.88/0.50
11. La AD lleva a que parte del alumnado sea etiquetado como «torpe»	2.27/0.89	2.19/0.78	2.33/1.00	2.21/0.88	2.69/0.87
12. La provisionalidad del profesorado es una traba para la continuidad de programas de AD	2.99/0.85	3.15/0.80	2.84/0.88	2.97/0.87	3.21/0.70
13. Trabajar con alumnado con n.e.e. me provoca dudas sobre mi capacidad como docente	2.28/0.87	2.29/0.88	2.26/0.87	2.23/0.86	2.69/0.87
14. La AD mantiene inalterada la dedicación de tiempo por parte del profesorado	<u>1.75/0.71</u>	<u>1.84/0.71</u>	<u>1.66/0.71</u>	<u>1.78/0.73</u>	<u>1.53/0.52</u>
15. La estructura departamental es inadecuada para el tratamiento interdisciplinar de la AD	2.51/0.85	2.50/0.86	2.52/0.85	2.54/0.87	2.33/0.72
16. Como profesor/a, considero que carezco de la formación para poner en práctica la AD	2.56/0.86	2.53/0.82	2.59/0.91	2.50/0.86	3.06/0.68
17. Un obstáculo para la AD se encuentra en la opinión contraria de algunos/as profesores/as	2.58/0.81	2.61/0.87	2.57/0.75	2.62/0.82	2.31/0.70
18. Mis criterios de evaluación ante alumnos/as con distintos ritmos de aprendizaje son idénticos	<u>1.85/0.79</u>	<u>1.79/0.77</u>	<u>1.87/0.78</u>	<u>1.85/0.82</u>	<u>1.81/0.54</u>
19. La AD en el centro se vería mejorada con una mayor flexibilidad en los horarios	2.82/0.87	2.87/0.86	2.78/0.88	2.83/0.90	2.73/0.59
20. El alumnado con n.e.e. hace que mi trabajo no se convierta en una rutina	2.31/0.85	2.41/0.80	2.19/0.89	2.32/0.86	2.21/0.80
21. Los alumnos con n.e.e. poseen pocas posibilidades de mejorar su rendimiento.	1.96/0.78	1.88/0.75	2.03/0.81	1.93/0.76	2.13/0.96

2, el 3, el 6, el 10 y el 12, vienen a poner de manifiesto que es necesario que concurren ciertas condiciones (motivación, coordinación, interdisciplinaridad, organización de la acción tutorial y permanencia del profesorado) para una adecuada puesta en práctica de la AD.

Por otro lado, los resultados de la prueba *t*, confirman la similitud de las opiniones manifestadas por los docentes según el sexo y el tipo de centro. En relación con el sexo, sólo encontramos diferencias significativas en las opiniones de mujeres y hombres en los ítems 5 ($p=.031$), 8 ($p=.035$), 10 ($p=.020$) y 12 ($p=.030$). En los enunciados relativos a la modificación de recursos (ítem 5) y objetivos (ítem 8) en el aula, las profesoras obtienen medias algo más altas, mientras que los profesores las obtienen en los que se refieren a que la AD mejoraría con una adecuada organización de la tutoría (ítem 10) y a que la provisionalidad docente es una traba para la continuidad de la AD.

A nivel del tipo de centro, las diferencias son significativas para el ítem 9 ($p=.002$), el 11 ($p=.045$), el 13 ($p=.048$) y el 16 ($p=.006$). En el caso de los centros concertados, sus medias más altas en estos ítems vienen a indicar que el diseño de los programas de AD es responsabilidad del orientador, que el alumnado de AD puede ser etiquetado como «torpe», que trabajar con alumnos con n.e.e. les provoca dudas sobre su propia capacidad docente y que consideran que carecen de la formación necesaria para llevar a cabo la AD.

Por último, es necesario mencionar que se ha realizado un estudio diferencial de las medias según las variables «número de años de experiencia docente» y «área de conocimiento en la que se imparte docencia» con posterior aplicación de la prueba de análisis unidireccional de la varianza para comprobar si las diferencias son estadísticamente significativas. Dado que dichas diferencias no son significativas y que el estudio de las medias, no sólo muestra una gran similitud entre todos los grupos considerados, sino también respecto a los resultados presentados en los párrafos precedentes, se ha decidido no presentarlos aquí, ya que no aportan nada nuevo a la interpretación realizada.

Pasando ya a la dimensión *aspectos institucionales de la AD y apoyo de la administración*, en la tabla 7 presentamos las medias y desviaciones típicas de los 17 enunciados que la componen. Como se puede observar, las medias oscilan entre 1.56 y 3.74 y las desviaciones típicas suelen estar en torno al valor 0.70, indicativo de una gran homogeneidad en las puntuaciones. En esta nueva dimensión, vuelve a aparecer la similitud de opiniones entre los distintos grupos considerados (hombres y mujeres, y docentes de centros públicos y concertados). Las medias más altas corresponden en todos los casos a los ítems 5 (*la ratio profesor/alumnos como limitación de la AD*) y el 6 (*la AD carece de respaldo económico*).

Las medias más bajas, por otra parte, suelen coincidir en los ítems 7 (*la inspección facilita suficiente apoyo técnico*) y 17 (*la normativa sobre AD ha venido acompañada de medidas suficientes*). Tan sólo el profesorado de centros concertados, si bien puntúa bajo el ítem 7, otorga una media inferior al 15 (*trabajar con alumnos de n.e.e. es lo mismo que hacerlo con los demás niños*), ítem en el que todos los grupos han puntuado con medias bastante bajas.

Otros ítems que destacan con medias algo más altas que el resto son el 4 (*estoy a favor de las medidas de AD*), el 13 (*he introducido cambios en las estrategias metodológicas para*

TABLA 7
MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN LOS ÍTEMS QUE COMPONEN
LA DIMENSIÓN «ASPECTOS INSTITUCIONALES Y APOYO DE LA
ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA», PARA TODA LA MUESTRA Y SEGÚN
EL SEXO Y EL TIPO DE CENTRO

ASPECTOS INSTITUCIONALES Y APOYO DE LA ADMINISTRACIÓN	GENERAL x̄/S	HOMBRES x̄/S	MUJERES x̄/S	PUBLIC. x̄/S	CONCER. x̄/S
1. La legislación en materia de AD es adecuada.	2.05/0.72	2.11/0.75	2.00/0.69	2.02/0.70	2.33/0.82
2. Las medidas de AD desarrolladas en mi centro responden a las necesidades del alumnado.	2.20/0.65	2.18/0.67	2.22/0.63	2.18/0.65	2.36/0.63
3. Las normas dictadas por la administración en materia de AD resultan confusas.	2.85/0.78	2.90/0.85	2.80/0.69	2.87/0.76	2.67/0.90
4. Personalmente, estoy a favor de las medidas de AD.	3.14/0.71	3.30/0.67	2.97/0.71	3.16/0.70	3.00/0.73
5. Una importante limitación para el desarrollo efectivo de la AD es la ratio profesor/alumnos.	3.61/0.63	3.68/0.57	3.54/0.67	3.64/0.60	3.40/0.83
6. La AD en los centros carece de respaldo económico por parte de la administración.	3.61/0.56	3.74/0.44	3.46/0.63	3.62/0.55	3.53/0.64
7. La inspección facilita suficiente apoyo técnico a la hora de llevar a cabo la AD.	<u>1.60/0.70</u>	<u>1.58/0.72</u>	<u>1.62/0.68</u>	<u>1.56/0.66</u>	1.93/0.92
8. El proyecto curricular de etapa de mi centro carece de los criterios y procedimientos para organizar la AD.	2.27/0.72	2.24/0.73	2.30/0.71	2.26/0.73	2.33/0.62
9. En la memoria final solemos evaluar lo realizado en materia de AD.	2.67/0.73	2.73/0.74	2.63/0.71	2.68/0.74	2.63/0.62
10. Las medidas de AD, al fin y al cabo, suponen un descenso en los niveles exigidos a todo el alumnado.	2.49/0.83	2.41/0.85	2.57/0.81	2.47/0.85	2.69/0.70
11. Las medidas de AD se plasman en las programaciones de cada profesor/a.	2.52/0.69	2.50/0.73	2.55/0.66	2.51/0.68	2.63/0.81
12. Las medidas de AD realizadas en mi centro son objeto de evaluaciones periódicas.	2.44/0.70	2.43/0.68	2.45/0.72	2.46/0.69	2.27/0.70
13. He introducido cambios en mis estrategias metodológicas para abordar las dificultades alguno/a de mis alumnos/as.	3.08/0.62	3.00/0.71	3.16/0.50	3.06/0.64	3.19/0.40
14. Como consecuencia de las actuaciones en materia de AD, a algunos/as se les exige menos para la consecución del título de Graduado en Educación Secundaria.	3.00/0.78	3.01/0.85	3.00/0.71	3.00/0.79	3.00/0.73
15. Trabajar con alumnos/as con n.e.e. es lo mismo que hacerlo con los demás niños y niñas.	1.72/0.71	1.70/0.71	1.74/0.72	1.73/0.72	<u>1.63/0.62</u>
16. El profesorado que proviene de la antigua EGB está más acostumbrado a trabajar la AD que el del BUP y la FP.	2.70/0.97	2.82/1.02	2.57/0.90	2.69/1.01	2.75/0.58
17. La normativa sobre AD ha venido acompañada de medidas suficientes.	<u>1.61/0.63</u>	<u>1.59/0.69</u>	<u>1.62/0.58</u>	<u>1.60/0.65</u>	<u>1.69/0.48</u>

atender las dificultades de algunos alumnos), el 14 (con la AD al alumnado se le exige menos para obtener el título), el 3 (las normas dictadas por la administración son confusas) y el 16 (el profesorado de E.G.B. está más acostumbrado a trabajar la diversidad). Todos estos enunciados, junto con los referidos anteriormente, vienen a indicar que el profesorado, en general, está de acuerdo con la necesidad de llevar a cabo la AD e incluso modifica a nivel de aula sus estrategias cuando lo considera necesario, si bien manifiestan claramente que el apoyo que reciben (tanto a nivel técnico, como económico y normativo) es insuficiente e inadecuado para el desarrollo en la práctica de la AD.

En la mayoría de los casos estas opiniones son iguales para las mujeres y los hombres, si nos atenemos al resultado de la prueba t. Sólo se han encontrado diferencias significativas en los ítems 4 (*estoy a favor de las medidas de AD*) y 6 (*la AD carece de respaldo económico*). En ambos casos, los profesores se muestran más de acuerdo con los correspondientes enunciados que las profesoras, es decir, manifiestan estar a favor de la AD ($p=.005$) y carecer de apoyo económico ($p=.003$) en mayor medida que sus colegas femeninas. Las opiniones de los docentes de centros públicos y concertados no muestran diferencias estadísticamente significativas según los resultados de la prueba t.

5. CONCLUSIONES

A continuación, iremos comentando las principales conclusiones de esta investigación, de acuerdo con los objetivos perseguidos en la misma. Así, respecto a las *medidas de AD que se llevan a cabo* en los centros de enseñanza secundaria (objetivo 1), se destaca que *la adaptación curricular y el refuerzo educativo son las dos medidas que el profesorado encuestado manifiesta realizar más frecuentemente*. No se trata sólo de las medidas que más se desarrollan en los centros, sino también de aquéllas en las que más participa el profesorado.

Estrategias como la atención individualizada en el aula, la optatividad curricular, la adecuación de los objetivos al contexto de centro y la atención al alumnado con n.e.e. se desarrollan con menor frecuencia que las anteriores. Respecto a ellas es de destacar que *la individualización de la enseñanza y la adecuación de objetivos parecen ser medidas en las que, cuando se llevan a cabo, el profesorado participa frecuentemente en ellas*. En cambio, la atención a las n.e.e. y la optatividad curricular son estrategias que desarrollan «otras personas» del centro y no tanto las personas encuestadas. Ello podría apuntar a que el profesorado las considere como «medidas especializadas» que requieren para su ejecución profesionales específicos.

Asimismo y en relación con el grado de importancia de las diversas medidas planteadas, se destaca que las medidas más extraordinarias (adaptación curricular) parecen considerarse como las más importantes, mientras que otras medidas (como la optatividad curricular) aparecen generalmente en los últimos puestos en cuanto a importancia. Esto vendría a indicar que, para el profesorado, una estrategia de AD es más relevante si permite resolver «grandes dificultades de aprendizaje» y no tanto individualizar o personalizar la enseñanza.

Los principales resultados encontrados en relación con nuestro segundo objetivo (conocer qué *alumnado es y debe ser destinatario de la AD*) tienden a confirmar las conclu-

siones planteadas para el objetivo anterior. De una forma bastante frecuente, los profesores que han participado en el estudio consideran que «todo el alumnado», el «alumnado con cualidades excepcionales», el «alumnado que no alcanza los niveles» y el «alumnado procedente de otros contextos y culturas», no deben ser destinatarios de las medidas de AD. Vuelve aquí a reflejarse una visión de la AD como respuesta a problemas y trastornos del aprendizaje, más que como una estrategia individualizadora y favorecedora de una educación personalizada. A su vez, el «alumnado con n.e.e.», el «alumnado que no alcanza los niveles» y el «alumnado con graves dificultades de aprendizaje» son considerados los destinatarios por excelencia de las AD, al tiempo que, en los diversos centros encuestados, se desarrolla algún tipo de medida dirigida a ellos.

En relación a las *opiniones y actitudes del profesorado respecto a las dimensiones didácticas, organizativas e institucionales de la AD* (objetivo 3), los aspectos didáctico-organizativos que destacan como más importantes son, entre otros, la necesidad de motivar al profesorado y de favorecer vías para su coordinación, además de una adecuada organización de la acción tutorial y de la estabilidad en la permanencia del profesorado. Asimismo, los resultados reflejan que los docentes de enseñanza secundaria tienden a modificar aspectos de su programación para atender a los distintos ritmos de sus alumnos (los recursos, los objetivos y los criterios de evaluación, por este orden), al tiempo que manifiestan estar de acuerdo con la necesidad de poner en práctica las medidas de AD. Sin embargo, las opiniones coinciden en señalar que el apoyo recibido por parte de la Administración educativa deja mucho que desear. Este apoyo ha sido insuficiente e inadecuado para un tratamiento eficaz y riguroso de la diversidad del alumnado. Los profesores consultados consideran que no reciben el necesario apoyo técnico por parte de la inspección, ni tampoco el respaldo económico que sería necesario. A otro nivel, la legislación en materia de AD no ha venido acompañada de las normativa y las medidas que serían necesarias para el adecuado abordaje de esta cuestión.

Como comentario final, nos gustaría añadir que las opiniones manifestadas por el profesorado resumidas en los párrafos precedentes, generalmente *reflejan mucha similitud en los distintos grupos que aquí se han considerado* (según el sexo, el tipo de centro, el número de años de experiencia docente y el área de conocimiento). A efectos de futuras intervenciones dirigidas a mejorar el tratamiento de la diversidad en los centros de enseñanza secundaria, estas similitudes habrán de ser tenidas en cuenta, puesto que se perfilan como opiniones bastante comunes al conjunto de los docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M.W. (1987). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Bartolomé, M. (1992). *Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural*. En *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Tomo II. Salamanca: X Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía.
- Biklen, D., Ferguson, D. y Ford, A. (1989). *Schooling and disability*. Chicago, III: NSSE-Chicago University Press.

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brason y Miller (1989). Beyond Integration Policy: The desconstruction of disability. En L. Barton (ed.), *The Integration: Myth or reality*. London: The Falmer Press.
- Heshusius, L. (1986). Paradigm shifts and special education: A response to Ulman and Rosenberg. *Exceptional Children*, 52, 461-465.
- Iano, R. (1990). Special education teachers: technicians or educators. *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 462-465.
- M.E.C. (1989). *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*. Madrid: MEC.
- Pedersen, P.B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70(1), 6-12.
- Speight, S.L. (1991). A redefinition of multicultural counseling. *Journal of Counseling and Development*, 70(1), 29-36.
- Stainback, W. y Stainback, S. (1990). Inclusive schooling. En S. Stainback y W. Stainback (eds.), *Support Networks for Inclusive Schooling*. Baltimore: Brookes.
- Williams, R. (1976). Base and superstructure in marxist cultural theory. En R. Dale et al., *Schooling and capitalism: A sociological reader*. London: Routledge & Regan Paul.

Fecha de recepción: 9 de julio de 2001.

Fecha de aceptación: 15 de febrero de 2002.