

El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO

ISSN (Ed. Impr.): 1889-4208
Recepción: 23/04/2010
Aceptación: 02/05/2010

María Vicenta Ferrandis Martínez
Claudia Grau Rubio
M^a Carmen Fortes del Valle
Universidad de Valencia

RESUMEN

Se presentan los resultados de un trabajo de investigación en el que en primer lugar se ha elaborado un cuestionario para obtener información del profesorado de la ESO sobre la atención a la diversidad, cómo ha afectado ésta a su práctica docente, el conocimiento que tiene de la normativa, y su preparación en dicha materia.

En segundo lugar, se han sistematizado los resultados obtenidos de 143 cuestionarios cumplimentados. El profesorado tiene, en general, una buena actitud hacia la atención a la diversidad, reconociendo el derecho a que todos los alumnos accedan a la ESO. Sin embargo, se detectan muchos problemas de la aplicación de las medidas de atención a la diversidad en los centros docentes, y también de las carencias formativas.

PALABRAS CLAVE

Atención a la diversidad, educación inclusiva, profesorado de educación secundaria obligatoria

ABSTRACT

A questionnaire is being elaborated which purpose is gather information with regards to: What is the opinion of the ESO professors about attention to diversity? What has been the impact on their educational practice? What is their opinion about the legislation developed and its application? Do they feel prepared for the challenge of giving attention to diversity?

The reported results are the collected responses from 143 professors of compulsory secondary school. In general, the professors have a good attitude towards attention to diversity, acknowledging the right for all the students to access this educational stage. However, problems have been detected as a result of the implementation guidelines for attention to diversity in educational centers and training deficiencies.

KEY WORDS

Attention to diversity, inclusive education, professor of compulsory secondary education

(Pp. 11-28)

Introducción

La educación secundaria obligatoria (ESO) se desarrolla en España por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), y se consolida con la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). La implantación de los cuatro cursos de la ESO, prevista en la LOE, se ha realizado en el curso 2007/08 (1º y 2º) y en el 2008/09 (3º y 4º).

La investigación sobre la atención a la diversidad tiene como ámbito la Comunidad Valenciana, en la que se implantaron estas medidas por la Orden del 18 de junio de 1999, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, sobre la atención a la diversidad en la ESO.

1. Características de la ESO

La ESO supone cambios importantes en la organización de la enseñanza media en España:

1.1. Educación comprensiva

La educación secundaria obligatoria se generaliza a toda la población escolar comprendida entre los 12 y 16 años, convirtiéndose en un tramo educativo obligatorio, de carácter comprensivo (Cabrerizo, 1999).

Una escuela comprensiva es la que garantiza el derecho de todos los escolares a la educación (López, 1999) y su principal reto es un currículo común para todo el alumnado que dé respuesta a la diversidad de capacidades e intereses de los alumnos (Oliver, 2003).

La obligatoriedad de la etapa le imprime un nuevo carácter: la nueva enseñanza media ya no tiene como finalidad preparar al alumnado para los estudios universitarios, sino que tiene un carácter terminal (Tiana y Muñoz, 1998).

El carácter obligatorio de la ESO comporta una reorientación de la forma de trabajo del profesorado, que se debe adaptar a las características de todo el alumnado: los que irán a la universidad; los que seguirán estudios encaminados a una cualificación profesional; los que se incorporarán a una actividad laboral; y los que tienen necesidades educativas especiales, que estaban integrados en los centros de educación infantil y primaria, pero que acceden a la secundaria por primera vez.

La integración en la ESO del alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad supone un reto para los profesionales de la educación (Aincow, 1995) y constituye una novedad para la educación secundaria: estos profesionales no cuentan con la experiencia que tiene el profesorado de primaria y, además, no tienen los apoyos o la formación necesaria que la integración requiere, por lo que se van a ver desbordados por la nueva situación, que no va a ser un estímulo para la innovación, sino todo lo contrario (Muñoz, 2000; Salguero, 2000; Rodríguez y Sevilla, 2002).

1.2. Cambios de funciones del profesorado

La puesta en práctica y desarrollo de la ESO supone un cambio importante en las tareas, competencias y funciones de los docentes, que van a ser muy diferentes a las que se desarrollaban en la enseñanza media anterior, no obligatoria.

Los docentes que imparten la ESO proceden de diferentes cuerpos docentes (profesores del último ciclo de EGB, de BUP y de Formación Profesional), lo que constituye una dificultad añadida (Busto y Osoro, 1990).

En la nueva etapa se integran profesores con niveles, especialidades y tradiciones totalmente diversas, lo que no se ha tenido en cuenta a la hora de legislar. Hay un distanciamiento entre las culturas profesionales que dificulta el trabajo interdisciplinar y en equipo, previsto en la ley (Gimeno e Imbernón, 2006).

No se ha diseñado un modelo formativo común. Muchos profesores de esta etapa carecen de una formación psicopedagógica que les permita dar una respuesta educativa adecuada a la diversidad del alumnado. También es difícil innovar en educación cuando no se tiene una formación adecuada, ni tampoco una experiencia acorde con las características de esta etapa. Se necesita otro perfil de profesorado, con una formación específica, y no se tiene conciencia de su necesidad (Viñao, 1995, 2006; Torres, 2007).

Por ello, la implantación de la ESO ha provocado controversias, desajustes, críticas y rechazo por los profesores, que son actores indiscutibles para el éxito de esta etapa (Viñao, 1997, 2001; Trillo, 2002).

1.3. Atención a la diversidad

El currículo de la ESO es común y flexible. La flexibilidad del currículo permite atender a la diversidad de los alumnos: comprensividad y diversidad son dos conceptos básicos en esta etapa educativa (Albericio, 1991).

La atención a la diversidad se convierte así en un instrumento educativo que respeta las diferencias individuales de los alumnos en cuanto a motivación, intereses, capacidades, origen social, cultura, género, etc. y va ligada al concepto de inclusión, al de necesidades educativas especiales y al de necesidades específicas de apoyo educativo. Supone pues la aplicación de medidas ordinarias y extraordinarias en los centros docentes, medidas que son diferentes en función de las necesidades que presente cada alumno y que se concretan en el plan de atención a la diversidad, el cual forma parte del proyecto educativo de centro.

1.4. Medidas de atención a la diversidad

En la LOGSE

A finales de los años 90, y coincidiendo con la implantación de la ESO, se desarrolla en algunas Comunidades Autónomas una normativa específica sobre medidas de atención a la diversidad para el alumnado de esta etapa educativa.

En la Comunidad Valenciana, las medidas de atención a la diversidad se regulan en la Orden del 18 de Junio de 1999, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, sobre la atención a la diversidad en la ESO, todavía vigente. En esta orden se clasifican estas medidas en:

a) *Generales*

- Concreción del currículo.
- Organización de la opcionalidad.
- Organización de actividades de refuerzo.
- Medidas educativas complementarias para el alumnado que permanezca un año más en el mismo curso.
- Evaluación psicopedagógica.

b) Específicas

- Adaptaciones curriculares significativas (ACIs).
- Adaptaciones de acceso al currículo.
- Programa de diversificación curricular.
- Programa de adaptación curricular en grupo.

En la LOE

La LOE establece que la ESO combinará el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de éste.

Como medidas de atención a la diversidad destacan (art. 22): las adaptaciones curriculares, la integración de materias en ámbitos, los agrupamientos flexibles, los desdoblamientos de grupos, la oferta de materias optativas, programas de refuerzos y programas de tratamientos personalizados para los alumnos con necesidades específicas de refuerzo educativo.

Los centros tienen que ser los que elaboren las propuestas pedagógicas para esta etapa; también arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, que favorezcan la capacidad de éstos de aprender por sí mismos, y que promuevan el trabajo en equipo (art. 27).

La LOE restringe la denominación de necesidades educativas especiales, utilizada con carácter amplio por la LOGSE, a los supuestos derivados de discapacidad y graves trastornos de comportamiento; y utiliza un concepto más am-

plio, necesidades específicas de apoyo educativo, para englobar, además de aquellos supuestos: las dificultades específicas de aprendizaje, las altas capacidades intelectuales, la incorporación tardía al sistema educativo, y las condiciones personales o de historia escolar (art. 71.2).

Para estas necesidades de apoyo educativo, las medidas específicas aplicables (Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria) son:

- Adaptaciones curriculares significativas, para alumnos con necesidades educativas especiales.
- Flexibilización de la escolarización, para alumnos con altas capacidades.
- Escolarización en uno o dos cursos inferiores, con medidas de refuerzo, y atención específica a quienes no conozcan la lengua de acogida, para los alumnos con incorporación tardía al sistema educativo.
- Agrupamientos específicos, para los alumnos que presente un desfase elevado de competencia curricular y requieran una atención educativa específica de carácter temporal.

Las opiniones y actitudes del profesorado en esta materia condicionan el clima de la clase y, por tanto, el aprendizaje de los alumnos. Cualquier tipo de cambio que se pretenda promover ha de ser impulsado por el profesorado, que es quien realmente lo facilita.

Por ello, la investigación ha estado orientada al conocimiento de la actitud del profesorado y su nivel de participación en la atención a la diversidad en el nuevo marco educativo.

2. Método

Con el trabajo de investigación realizado se ha pretendido conocer: qué opinan los profesores de la ESO sobre la atención a la diversidad; cómo les ha afectado a su práctica docente; qué grado de conocimiento tienen de la normativa vigente y de su aplicación; qué opinan de la extensión de la escolarización y de la obligatoriedad de la etapa; qué preparación tienen para la atención a la diversidad; y cómo hay que abordar la formación del profesorado en esta materia.

Se ha elaborado un cuestionario de 57 ítems para recoger lo que los profesores de secundaria opinan sobre la atención a la diversidad (normativa e implicaciones en la práctica educativa).

Este cuestionario está basado en un trabajo previo, no publicado, de diseño y validación de un cuestionario (Grau, 1999) para conocer las opiniones de los profesores sobre las medidas de atención a la diversidad en la Orden de 18 de junio de 1999 de la Conselleria de Cultura Educación y Ciencia. También consultamos la escala APADESO (Rodríguez, 2006).

2.1. Objetivos

Se pretende conocer:

- Las opiniones de los profesores de la ESO sobre las medidas contempladas en la normativa y su aplicación en los centros de secundaria.
- Sus opiniones sobre las medidas de atención a la diversidad.
- Sus opiniones sobre los cambios en las prácticas educativas y la coordinación de los recursos personales en los centros docentes.
- Las actitudes de los profesores ante la nueva situación educativa y ante

los alumnos con necesidades educativas especiales.

- Sus opiniones sobre el grado de preparación del profesorado para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales.
- Las dudas del profesorado para dar respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales.

2.2. Descripción del cuestionario

Ítems

El cuestionario consta de 57 ítems, que recogen información acerca de:

- Normativa: 1-2-5-43
- Aplicación de la normativa: 3-4-6-13
- Rendimiento de los alumnos: 7-25-31-32-35-41-42-44-45-47-49-54-56-57
- Organización del centro: 11-15-24-40-46-50-51-55
- Coordinación de los profesionales: 20-27-28-46
- Aplicación de las medidas al aula: 8-10-12-14-23-26-33-34-36-39
- Formación del profesorado: 9-38-29-30-48-53
- Relaciones sociales: 37-52

Respuestas

Las respuestas deben ser contestadas en una escala tipo Lickert, de cuatro opciones, con valores 1, 2, 3 y 4.

1. Muy de acuerdo (MA)
2. De acuerdo (AC)
3. En desacuerdo (DSC)
4. Muy en desacuerdo (MDSC)

La opción de un número par de categorías de respuesta pretende evitar que los profesores se refugien en la categoría cen-

tral, que sería la “neutral”; con ello se les obliga a que se definan con mayor claridad.

Valencias

En el cuestionario se incluyen ítems con una valencia positiva y otros con valencia negativa.

Los ítems con *valencia positiva* son: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 13, 14, 21, 22, 23, 24, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 48, 55.

La valoración de estos ítems es:

1. Opinión/actitud muy positiva.
2. Opinión/actitud positiva.
3. Opinión/actitud negativa.
4. Opinión/ actitud muy negativa.

Los ítems con *valencia negativa* son: 7, 12, 15, 25, 31, 32, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57.

La valoración de estos ítems es la contraria a los de valencia positiva:

1. Opinión/actitud muy negativa.
2. Opinión/actitud negativa.
3. Opinión/actitud positiva.
4. Opinión/actitud muy positiva.

Los ítems *neutros* no tienen una valencia positiva o negativa, solamente recogen información. Estos ítems son: 9, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 39, 43.

Codificación de los resultados

Las respuestas del profesorado al cuestionario se codifican de la siguiente manera:

- En las de valencia positiva (1, 2, 3, 4): a menor puntuación corresponde

una opinión/actitud más favorable a la integración/ inclusión.

- En las de valencia negativa se invierte la puntuación de los ítems: en un ítem inverso el 4 se puntúa como 1; el 3 como 2; el 2 como 3; y el 1 como 4. Por tanto:
 1. Opinión/actitud muy positiva.
 2. Opinión/actitud positiva.
 3. Opinión/actitud negativa.
 4. Opinión/actitud muy negativa.

Al invertir las puntuaciones se valoran como si fueran de valencia positiva. Esta codificación nos permite analizar los datos (medias) con mayor coherencia.

2.3. Validación del cuestionario

El cuestionario inicial se somete a una valoración de expertos (profesores de secundaria y de universidad) que valoran, rectifican y reformulan algunos ítems y eliminan aquéllos que consideran innecesarios y repetitivos, o que no proporcionan una información clara sobre el aspecto específico a explorar. El resultado es un cuestionario no excesivamente largo y una mayor claridad en la formulación de los ítems.

2.4 Descripción de la población

El cuestionario lo cumplimentan un total de 143 profesores de secundaria de los Institutos de varias poblaciones de la provincia de Valencia: Sedaví, Moixent, Carcer, Benifayó, Cullera, Benetuser y Alfafar.

Dicho cuestionario se remite a todos los profesores de los mencionados centros, y lo contesta el 50% de éstos.

Características del profesorado encuestado: el 86% trabaja en centros públicos; el 22% ha trabajado en educación primaria; el 44% tiene una experiencia superior a 10 años, y el 31% menor a 5 años. La mayoría del profesorado conoce los programas de diversificación curricular y los valora; y ningún centro oferta programas de garantía social.

3. Resultados

Se presentan los datos pormenorizados agrupados por los tipos de información que ofrecen: conocimiento sobre la normativa sobre atención a la diversidad; aplicación de la normativa; rendimiento de los alumnos; organización del centro; coordinación de los profesionales, aplicación de las medidas al aula; formación del profesorado; y relaciones sociales.

3.1. Conocimiento de la normativa sobre atención a la diversidad (Ítems 1-2-5-43)

Ítems

1. Sigo la normativa establecida en cuanto a la atención a la diversidad.
2. Las medidas establecidas en la Orden de 18 de Junio de 1999 de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia sobre medidas de atención a la diversidad son suficientes.
5. Me parece interesante la Orden y lo que se establece en ella respecto a la atención a la diversidad.
43. Creo que esta normativa necesita otra que mejore muchas deficiencias.

Datos

Valencia positiva							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
1	138	2.	0.718	17.4 (25)	62.2 (68)	12.5 (18)	4.1 (6)
2	143	2.7	0.815	4.1 (6)	32.2 (46)	38.4 (55)	18.8 (27)
5	131	2.3	0.758	9. (13)	50.3 (72)	25.1 (36)	6.9 (10)

Tabla 1. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia positiva referentes al conocimiento de la normativa.

Valencia neutra							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
43	131	1.8	0.851	34.2 (49)	37.7 (54)	13.3 (19)	6.3 (9)

Tabla 2. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia neutra referentes al conocimiento de la normativa.

Comentario

Aunque el profesorado de secundaria aplica mayoritariamente la normativa de atención a la diversidad, también mayoritariamente considera necesaria la modificación de la actual normativa para mejorar sus deficiencias.

3.2. Aplicación de la normativa (Ítems 3-4-6-13)

Ítems

3. Me parecen convenientes las medidas de atención a la diversidad que se aplican en mi centro.
4. La Orden de 18 de junio de 1.999 ha determinado el cambio de mis programaciones para adaptarlas al nuevo tipo de alumnado.
6. Considero que la Orden me ha dado la posibilidad de atender mejor a la diversidad.

13. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los profesores para favorecer su implantación.

Datos

Valencia positiva							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
3	140	2.3	0.725	5.6 (8)	57.3 (82)	27.2 (39)	7.7 (11)
4	137	2.3	0.718	11.2 (16)	48.9 (70)	32.2 (46)	3.5 (5)
6	130	2.6	0.812	8.4 (12)	30. (43)	41.9 (60)	10.5 (15)
13	143	1.7	0.681	35.6 (51)	54.5 (78)	7.7 (11)	2. (3)

Tabla 3. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia positiva referentes a la aplicación de la normativa.

Comentario

Mayoritariamente los profesores de secundaria consideran que se debería haber abierto un debate entre el profesorado para la implantación de la atención a la diversidad (en cierta manera creen que se les ha impuesto) y valoran la Orden como instrumento no idóneo para atender mejor a la diversidad, a pesar de que han cambiado las programaciones para adaptarlas al nuevo tipo de alumnado. No obstante, les parecen convenientes las medidas de atención a la diversidad que se aplican en su centro, de acuerdo con esta normativa.

3.3. Rendimiento (Ítems 7-31-32-35-41-42-44-45-47-49-54-56-57)

Ítems

7. El atender a la diversidad hace que se rebajen considerablemente el nivel de contenidos de mis clases.

25. Con la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, lo único que hemos conseguido es empobrecer la calidad de la enseñanza.

31. En lugar de medidas de atención a la diversidad, tendríamos que hacer grupos en función de su nivel intelectual.

32. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula obliga a olvidarme de alumnos más capaces.

35. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales ha supuesto un cambio positivo en mi trabajo educativo.

41. Las dificultades de aprendizaje se adquieren en etapas anteriores y por tanto no son cosa nuestra.

42. La atención a la diversidad beneficia a los que tienen dificultades y perjudica al resto.

44. La atención a la diversidad no es necesaria, sólo hace falta que el alumno tenga más ganas de estudiar.

45. Hay muchos alumnos que no “hacen nada”, “ni dejan hacer”, y estarían mejor trabajando.

47. La atención a la diversidad es más factible en primaria, porque los profesores están más preparados que en secundaria.

49. Los alumnos con necesidades educativas deberían estar en otros centros, porque en el I.E.S. no se les puede atender como sería conveniente.

54. Con la reforma educativa, lo único que hemos conseguido es tener más alumnos que no saben leer y escribir.

56. La mayoría de los alumnos con dificultades son problemáticos, porque molestan al no poder seguir el ritmo normal de la clase.

57. Los alumnos con adaptación curricular no deberían obtener el título en secundaria, porque no saben lo mismo que el resto.

Datos

Valencia positiva							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
35	137	2.5	0.707	3.5 (5)	46.8 (67)	37. (53)	8.4 (12)

Tabla 4. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia positiva referentes al rendimiento.

Valencia negativa							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
7	141	2.8	0.807	19.6 (28)	39.8 (57)	34.9 (50)	4.2 (6)
25	138	2.4	0.895	14.7 (21)	24.4 (35)	45.4 (65)	11.9 (17)
31	141	2.2	0.865	9.8 (14)	23. (33)	48.2 (69)	17.5 (25)
32	141	2.6	0.881	16.8 (24)	40.5 (58)	31.4 (45)	9.2 (14)
41	135	1.9	0.747	3.5 (5)	11.9 (17)	51.7 (74)	27.2 (39)
42	140	2.2	0.712	4.2 (6)	22.3 (32)	58. (83)	13.3 (19)
44	136	1.8	0.626	1.4 (2)	8.4 (12)	60.1 (86)	25.1 (36)
45	138	2.7	0.963	25.2 (36)	33.5 (48)	27.2 (39)	10.5 (15)
47	143	2.3	0.789	9.1 (13)	24.5 (35)	51. (73)	9.1 (13)
49	139	2.1	0.754	4.2 (6)	20.2 (29)	53.8 (77)	18.9 (27)
54	141	2.2	0.960	13.9 (20)	15.4 (22)	46.1 (66)	23. (33)
56	135	2.3	0.782	7. (10)	17.8 (37)	49.6 (71)	11.9 (17)
57	132	2.	0.823	5.6 (8)	18.9 (27)	46.1 (66)	21.7 (31)

Tabla 5. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia negativa referentes al rendimiento.

Comentario

El profesorado de secundaria mayoritariamente tiene una actitud positiva en cuanto al reconocimiento del derecho a la educación de los alumnos con dificultades: considera que tiene responsabilidad en la atención a las dificultades del alumno; que los alumnos deben estar en los Institutos; y que los que tienen adaptaciones curriculares deben obtener la titulación en secundaria. Asimismo, considera que la atención a la diversidad es necesaria y no es un problema de motivación de los alumnos.

Sin embargo, en las cuestiones de tipo práctico la actitud es negativa, ya que no tiene claro que la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales haya supuesto un cambio positivo en su trabajo; y considera que el atender a la diversidad rebaja considerablemente los contenidos de las clases, ha empobrecido la enseñanza, y ha hecho que se desatenda a los alumnos más capaces; asimismo, que los alumnos que “no hacen nada” estarían mejor trabajando.

3.4. Organización del centro (Ítems 11-15-16-17-18-19-21-22-24-40-46-50-51-55)

Ítems

11. A la hora de elegir alumnos de diversificación, trato de ajustarme al perfil consensuado en el centro.
15. Las ACIs se elaboran para cubrir “un trámite burocrático” ya que éstas sólo suponen un trabajo extra para el profesorado y no sirven para nada.
16. Las materias optativas que se ofertan en el centro responden a las necesidades educativas del alumnado.
17. La elección de optativas por parte del alumnado contribuye a la atención a la diversidad.
18. Aconsejo a mis alumnos/as que elijan las optativas que les resulten más apropiadas.
19. Los refuerzos (materiales, grupos flexibles...) están organizados de manera que atiendan a todo el alumnado.
21. Para elaborar el Proyecto Educativo del centro se ha tenido en cuenta la atención a la diversidad.
22. Cuando elaboramos el Plan de Acción Tutorial se tienen en cuenta las medidas de atención a la diversidad.

- 24. Cuando un alumno repite curso, tengo en cuenta medidas educativas complementarias.
- 40. Para que la atención a la diversidad funcione, sería necesario un aumento importante en el presupuesto económico.
- 50. El departamento de orientación sólo sirve para “rellenar papeles “y no ayuda en la práctica diaria con los alumnos.
- 51. Los recursos que se emplean para atender a la diversidad se podían emplear para mejorar la calidad global de la enseñanza.
- 55. Las adaptaciones no son buenas porque los alumnos con necesidades educativas especiales no hacen lo mismo que los demás y se sienten discriminados.

Datos

Valencia positiva							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
21	132	2.1	0.632	13.3 (19)	61.5 (88)	15.4 (22)	2.1 (3)
22	134	2.1	0.602	8.4 (12)	66.4 (95)	16. (23)	2.8 (4)
24	141	2.2	0.672	10.5 (15)	57.3 (82)	27.9 (40)	2.8 (4)
55	141	3.	0.672	13.9 (20)	15.4 (22)	46.1 (66)	23.1(33)

Tabla 6. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia positiva referentes a la organización del centro.

Valencia neutra							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
11	118	1.9	0.787	23. (33)	46.1 (66)	8.4 (12)	4.9 (7)
16	139	2.4	0.685	4.9 (7)	56.6 (81)	29.4 (42)	6.3 (9)
17	139	2.4	0.747	11.2 (16)	41.2 (59)	40.5 (58)	4.2 (6)
18	138	1.8	0.632	27.2 (39)	59.4 (85)	8.4 (12)	1.4 (2)
19	138	2.3	0.771	11.9 (17)	44. (63)	34.9 (50)	5.6 (8)

Tabla 7. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia neutra referentes a la organización del centro.

Valencia negativa							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
15	139	2.1	0.827	8.4 (12)	15.4 (22)	54.5 (78)	18.9 (27)
40	142	3.5	0.701	57.3 (82)	34.3 (49)	5.6 (8)	2.1 (3)
50	139	2.1	0.801	7.7 (11)	13.3 (19)	57.3 (82)	18.9 (27)
51	137	2.1	0.856	8.4 (12)	18.2 (26)	48.9 (70)	20.3 (29)

Tabla 8. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia negativa referentes a la organización del centro.

Comentario

Mayoritariamente el profesorado de secundaria considera: que en los documentos del centro (proyecto educativo y plan de acción tutorial) se contempla la atención a la diversidad.

Los profesores tienen en cuenta las medidas de atención a la diversidad: eligen a los alumnos de diversificación curricular teniendo en cuenta el perfil del centro; orientan a los alumnos en la elección de optativas; los refuerzos están organizados de manera que atiendan a todos los alumnos; se arbitran las medidas educativas complementarias cuando un alumno repite de curso; las adaptaciones curriculares son buenas para los alumnos con necesidades educativas especiales y no son un mero trámite burocrático; y el departamento de orientación ayuda en la práctica diaria con los alumnos.

Asimismo, el profesorado considera que la atención a la diversidad necesita un aumento del presupuesto económico, y que los recursos que se emplean para atender a la diversidad son necesarios.

3.5. Coordinación de los profesores (Ítems 20-27-28-46)

Ítems

- 20. En el centro hay una buena coordinación entre los profesores y el departamento de orientación.
- 27. Considero que el equipo directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad.
- 28. El departamento de orientación colabora con los docentes en las medidas de atención a la diversidad (da estrategias para tratarlo, da directrices para elaborar ACIs...).
- 46. El profesor de pedagogía terapéutica debería dedicar más horas en los alumnos con necesidades educativas especiales.

Datos

Valencia neutra							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
20	140	2.2	0.718	9.1 (13)	62.9 (90)	18.9 (27)	7. (10)
27	138	2.3	0.828	17.5 (25)	39.8 (57)	33.7 (48)	5.6 (8)
28	137	2.1	0.772	16.8 (24)	53.8 (77)	19.6 (28)	5.6 (8)

Tabla 9. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia neutra referentes a la coordinación del profesorado.

Valencia negativa							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
46	132	2.9	0.920	27.9 (40)	34.9 (50)	22.4 (32)	7. (10)

Tabla 10. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia negativa referentes a la coordinación del profesorado.

Comentario

El profesorado de secundaria considera que el departamento de orientación colabora con el profesorado en las medidas de atención a la diversidad; que la dirección del centro debe implicarse más en la atención a la diversidad; y que el profesor de pedagogía terapéutica debe dedicar más horas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

3.6. Aplicación de las medidas al aula (Ítems 8-10-12-14-23-26-33-34-36-39)

Ítems

- 8. La introducción de alumnos con necesidades educativas especiales ha cambiado mis prácticas escolares.
- 10. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.
- 12. Es difícil atender a la diversidad cuando tengo 25 ó 30 alumnos por clase.
- 14. Los recursos materiales con los que cuento para atender a la diversidad los conozco y los utilizo en mis clases.
- 23. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses.
- 26. Los materiales que ofrezco a mi alumnado están al alcance de sus características o necesidades.
- 33. Generalmente preparo actividades diferentes en función de las características del alumnado que tengo cada año.
- 34. Utilizo el trabajo cooperativo entre el alumnado como un método de aprendizaje.
- 36. Hago una evaluación individualizada en función del alumnado que tengo.
- 39. Mis clases son activas y participativas para todos mis alumnos.

Datos

Valencia positiva							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
8	141	2	0.696	21. (30)	59.4 (85)	15.4 (22)	2.8 (4)
10	140	1.8	0.566	28.7 (41)	63.6 (91)	4.9 (7)	0.7 (1)
14	140	2.4	0.755	7. (10)	54.5 (78)	27.3 (39)	9.1 (13)
23	140	2.	0.677	18.9 (27)	59.4 (85)	17.5 (25)	2.1 (3)
26	143	2	0.530	11.9 (17)	78.3 (112)	7.7 (11)	2.1 (3)
33	142	1.9	0.606	21.7 (31)	66.4 (95)	9.8 (14)	1.4 (2)
34	135	2.	0.564	11.2 (16)	68.5 (98)	13.3 (19)	1.4 (2)
36	140	1.9	0.612	23.8 (34)	62.2 (89)	11.2 (16)	0.7 (1)
39	140	1.9	0.541	16.1 (23)	69.2 (99)	12.6 (18)	0

Tabla 11. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia positiva referentes a la aplicación de las medidas al aula.

Valencia neutra							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
26	143	2	0.530	11.9 (17)	78.3 (112)	7.7 (11)	2.1 (3)
39	140	1.9	0.541	16.1 (23)	69.2 (99)	12.6 (18)	0

Tabla 12. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia neutra referentes a la aplicación de las medidas al aula.

Valencia negativa							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
12	142	3.6	0.666	68.5 (98)	27.3 (39)	2.1 (3)	1.4 (2)

Tabla 13. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia negativa referentes a la aplicación de las medidas al aula.

Comentario

El profesorado de secundaria ha modificado sus prácticas escolares: la evaluación es individualizada y tiene en cuenta la diversidad del alumnado; las clases son activas y participativas, y las actividades

están adecuadas al alumnado; utiliza el aprendizaje cooperativo; adecúa la programación y los materiales a los diferentes ritmos de aprendizaje. Sin embargo, el profesor no conoce bien los recursos materiales para atender a la diversidad; y considera que atender a la diversidad es difícil con 25 ó 30 alumnos en clase.

3.7. Formación (Ítems 9-38-29-30-48-53)

Ítems

- Con la formación que tengo estoy suficientemente preparada/o para atender a todos mis alumnos.
- Cuando tengo un alumno con necesidades educativas sé cómo he de afrontar el problema.
- Sé detectar qué alumnos tienen necesidades educativas especiales
- Los cursos que ofrecen los CEFIRES ayudan a trabajar mejor con el alumnado con dificultades.
- A veces me preocupa no saber cómo tratar a los alumnos con necesidades educativas.
- Yo soy licenciado y no estoy preparado para enseñar a leer o sumar.

Datos

Valencia positiva							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
30	140	2.1	0.593	12.6 (18)	65. (93)	19.6 (28)	0.7 (1)
38	135	2.6	0.820	4.2 (6)	43.3 (62)	31.5 (45)	15.4 (22)
48	137	2.	0.799	25.2 (36)	47.5 (68)	18.9 (27)	4.2 (6)

Tabla 14. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia positiva referentes a la formación.

Valencia neutra							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
9	140	2.6	0.958	14. (20)	29.4 (42)	36.7 (52)	18.2 (26)
29	141	2.5	0.753	6.3 (9)	41.2 (59)	42. (60)	9. (13)

Tabla 15. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia neutra referentes a la formación.

Valencia negativa							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
53	136	1.9	0.805	4.9 (7)	11.2 (16)	46.1 (66)	26. (47)

Tabla 16. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia negativa referentes a la formación.

Comentario

El profesorado de secundaria sabe detectar a los alumnos con necesidades educativas especiales y le preocupa no saber cómo tratarlos. Sin embargo, no se siente muy preparado para atender a estos alumnos, no sabe cómo afrontar el problema, y no cree que los cursos del CEFIRE le ayuden a trabajar mejor con el alumnado con dificultades.

3.8. Relación social (Ítems 37-52)

Ítems

- 37. El hecho de que no haya una selección previa y que todos accedan al Instituto enriquece mis clases.
- 52. Yo no quiero alumnos con necesidades educativas en clase, porque a mí nadie me ha preguntado si los quería tener.

Datos

Valencia positiva							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
37	132	2.7	0.784	5.6 (8)	30.7 (44)	43.3 (62)	12.6 (18)

Tabla 20. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia positiva referentes a la relación social.

Valencia negativa							
Ítem	N	Media	Desviación típica	%			
				MA	AC	DSC	MDSC
52	139	1.8	0.694	2.8 (4)	7.7 (11)	56. (80)	30.7 (44)

Tabla 21. Media, desviación típica y porcentaje de los ítems de valencia negativa referentes a la relación social.

Comentario

El profesorado de secundaria no considera que una selección previa enriquezca las clases, sin embargo, admite y acepta que los alumnos con necesidades educativas especiales estén en sus clases.

4. Discusión de resultados

Tomando en su conjunto los resultados expuestos en el apartado anterior, el profesorado de secundaria que hemos estudiado tiene, en general, una buena actitud hacia la atención a la diversidad, reconociendo el derecho a que todos los alumnos accedan a esta etapa educativa.

Sin embargo, el profesorado tiene sus dudas en la puesta en marcha de dicha etapa. Considera que la dotación de recursos por parte de la Administración es escasa; que el rendimiento y el nivel edu-

cativo del alumnado son peores; y que se desatiende a los alumnos más capaces. La actitud más negativa es hacia los alumnos poco motivados. Ha cambiado sus prácticas educativas, fundamentalmente el apartado de las actividades y evaluación, pero tiene sus dudas de que el cambio haya sido positivo.

El profesorado tampoco se siente suficientemente apoyado por la administración educativa y, aunque aplica las medidas de atención a la diversidad, contempladas en la normativa, no las considera adecuadas. Se queja de que éstas han sido implantadas por la administración educativa, sin tener en cuenta su opinión.

Esta buena actitud mayoritaria del profesorado hacia la atención a la diversidad como un derecho, contrasta con su escasa formación. El profesorado está poco formado en atención a la diversidad, carece de conocimientos teóricos básicos y de estrategias de intervención adecuadas. Es consciente de sus carencias formativas y se siente inseguro. Es preocupante la inadecuada formación inicial teniendo en cuenta la realidad actual de los centros.

La atención a la diversidad es un imperativo en una etapa educativa en la que todos los alumnos tienen la obligación de estar escolarizados en los mismos centros y la obligación de cursar esta etapa educativa.

España fue uno de los países desarrollados en que más tarde se implantó la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales (1985). La generalización de la integración y la adopción de principios propios de una escuela inclusiva se regularon en la LOGSE. El sistema educativo no tuvo tiempo de implantar poco a poco estas reformas como hicieron otros países, los cuales realizaron

primero la integración y posteriormente al cabo de una década, la inclusión.

Por el contrario, en España la implantación de la integración y de la inclusión se realizó simultáneamente y por este motivo los cambios fueron vividos por los profesores como impuestos por la Administración y como un cambio radical en sus condiciones de trabajo. Esta vivencia fue más acusada en los profesores de secundaria que en los niveles de infantil y primaria.

La experiencia con alumnos de necesidades educativas especiales era prácticamente nula hasta la LOGSE en los centros de educación secundaria; por el contrario, en los centros de educación primaria sí que tenían una cierta experiencia en integración a partir del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de organización de la Educación Especial.

Los planes de estudio para los maestros de educación infantil y primaria se modificaron con la LOGSE: se introdujeron en los planes de Magisterio las titulaciones de Educación Especial y Audición y Lenguaje; y en las otras titulaciones, nueve créditos de formación en necesidades educativas especiales.

No sucedió lo mismo con los profesores de educación secundaria: su formación inicial continuó siendo la misma, aunque hubo intentos de modificarla, todos frustrados. Continuó manteniéndose el CAP sin ninguna modificación en materia de integración e inclusión (Gutiérrez, 2005).

Los profesores de secundaria no están en contra del derecho de que todos los alumnos accedan a la educación obligatoria, sin embargo se sienten perdidos a la hora de adaptar la enseñanza a la diversidad de éstos. La situación anterior era más cómoda y estaban más preparados para ella.

Para que la atención a la diversidad en la ESO tenga éxito, hay que: mejorar la formación del profesorado y cambiar algunos de sus puntos de vista (los alumnos con dificultades y poco motivados son capaces de aprender); crear incentivos; dotar a los centros de los recursos y apoyos necesarios, y establecer un programa de actuación en los centros.

Si no se forma a los profesores, se crea incompetencia; si no cambian sus puntos de vista, se mantiene una actuación profesional inadecuada; si no hay formación, motivación e incentivos, se produce resistencia al cambio; y si no se proporcionan recursos y no hay un plan de acción, se genera ineficacia.

El desarrollo de nuevas destrezas en el profesorado a través de cambios en los planes de formación es un requisito necesario, aunque no suficiente para lograr una escuela inclusiva y una plena atención a la diversidad.

Esperemos que los planes de estudio que se desarrollen a partir de la LOE sean capaces de solucionar el problema de la formación inicial y permanente del profesorado de educación secundaria obligatoria.

Referencias

ALBERICIO HUERTA, J. J. (1991). *Educación en la diversidad*. Madrid: Bruño.

AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula: guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO/ Narcea.

BUSTO SUÁREZ, J. L. y OSORO HERNÁNDEZ, A. (1990). La reconversión pedagógica del profesorado. *Cuadernos de pedagogía*, 183, 66-69.

CABRERIZO DIAGO, J. (1999). *La formulación del consejo orientador en la educación secundaria obligatoria*. Universidad de Alcalá: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones.

FERRANDIS MARTÍNEZ, M. V. (2009). La atención a la diversidad en la ESO. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Valencia.

GIMENO SACRISTÁN, J. e IMBERNON MUÑOZ, F. (2006). Una oportunidad perdida. Política de formación inicial del profesorado: las nuevas propuestas. *Cuadernos de pedagogía*, 357, 96-101.

GUTIÉRREZ, C. (2005). El CAP, crónica de una muerte anunciada. *Aula de innovación educativa*, 143,144, 28-31.

LÓPEZ URQUIZAR, N. (1999). Orientación educativa y diversidad. En A. Sánchez PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (FECHA). *Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*, (pp. 243-262). Madrid: Pirámide.

MUÑOZ, E. (2000). En la ESO ¿sobran alumnos o faltan espacios? *Cuadernos de pedagogía*, 29, 89-90.

OLIVER VERA, M. C. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

RODRÍGUEZ TEJADA, R. M. (2006). Atención a la diversidad en la ESO. Actitudes del profesorado y necesidades educativas especiales. Tesis Doctoral. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Extremadura.

RODRÍGUEZ RAMOS, A. y SEVILLA QUINTANA, F. (2002). La atención a la complicada diversidad. Monográfico: Atención a la diversidad. *Cuaderno de pedagogía*, 293 100-103.

SALGUERO J. y SEVA, J. M. (2000). Un fantasma recorre la secundaria: diversidad. Monográfico: Atención a la diversidad. *Cuaderno de pedagogía*, 293 65-68.

- SÁNCHEZ PALOMINO, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades especiales. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 59-60, 149-182.
- SOLER, M. (2005). Políticas para atender a la diversidad. *Cuadernos de pedagogía*, 348, 54-57.
- TIANA FERRER, A. y MUÑOZ VICTORIA F. (1998). La educación secundaria a examen. *Cuadernos de pedagogía*, 272, 42-63.
- TRILLO ALONSO, F. (2002). Malos tiempos para la ESO. Rompamos una lanza en su defensa. *Cuadernos de pedagogía*, 312, 83-86.
- VIÑAO FRAGO, A. (1995). ¿Un nuevo nivel educativo? *Cuadernos de pedagogía*, 238, 10-13.
- VIÑAO FRAGO, A. (1997). Educación comprensiva: Experimento con la utopía. Monográfico: La ESO en la práctica educativa. *Cuadernos de pedagogía*, 260, 10-17.
- VIÑAO FRAGO, A. (2001). El debate sobre la ESO. *Cuadernos de pedagogía*, 306, 80-86.
- VIÑAO FRAGO, A. (2006). Educación para todos ¿Engaño o derecho social? *Cuadernos de pedagogía*. 356, 94-97.
- LEY ORGÁNICA 1/ 1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- REAL DECRETO 334/1985, de 6 de marzo, de organización de la Educación Especial.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria (Estado).
- ORDEN del 18 de junio de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, de la Comunidad Valenciana, por la que se regula la atención a la diversidad en Educación Secundaria Obligatoria.

Sobre las autoras

M.^a Vicenta Ferrandis Martínez

C/ Cervantes n° 46 pta bajo, 46 910. Benetússer (Valencia).

96 375 09 76. e-mail: m_ferrandis@yahoo.es

Maestra de Pedagogía Terapéutica del Instituto Joan Llopis Mari (Cullera)

Claudia Grau Rubio

E.U. de Magisterio "Ausias March" C/ Alcalde Reig, s/n. 46006 Valencia

Claudia.Grau@uv.es

Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia.

Su docencia e investigación están relacionadas con la Atención a la diversidad, especialmente la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.

M.^a Carmen Fortes del Valle

E.U. de Magisterio "Ausias March" C/ Alcalde Reig, s/n. 46006 Valencia

Maria.C.Fortes@uv.es

Catedrática de E.U. del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia.

Su docencia e investigación están relacionadas con la intervención psicoeducativa del alumnado con necesidades educativas especiales.

Anexo. Cuestionario

Elige, según tu punto de vista y basándote en este baremo, las siguientes afirmaciones

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. En desacuerdo
4. Muy en desacuerdo

1. Sigo la normativa establecida en cuanto a la atención a la diversidad.	1	2	3	4
2. Las medidas establecidas en la Orden de 18 de Junio de 1999 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia sobre medidas de atención a la diversidad son suficientes.	1	2	3	4
3. Me parecen convenientes las medidas de atención a la diversidad que se aplican en mi centro.	1	2	3	4
4. La Orden de 18 de junio de 1.999 ha determinado el cambio de mis programaciones para adaptarlas al nuevo tipo de alumnado.	1	2	3	4
5. Me parece interesante la Orden y lo que se establece en ella respecto a la atención a la diversidad.	1	2	3	4
6. Considero que la Orden me ha dado la posibilidad de atender mejor a la diversidad.	1	2	3	4
7. El atender a la diversidad hace que se rebajen considerablemente el nivel de contenidos de mis clases.	1	2	3	4
8. La introducción de alumnos con necesidades educativas especiales ha cambiado mis prácticas escolares.	1	2	3	4
9. Con la formación que tengo estoy suficientemente preparada/o para atender a todos mis alumnos.	1	2	3	4
10. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.	1	2	3	4
11. A la hora de elegir alumnos de diversificación, trato de ajustarme al perfil consensuado en el centro.	1	2	3	4
12. Es difícil atender a la diversidad cuando tengo 25 ó 30 alumnos por clase.	1	2	3	4
13. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los profesores para favorecer su implantación.	1	2	3	4
14. Los recursos materiales con los que cuento para atender a la diversidad los conozco y los utilizo en mis clases.	1	2	3	4
15. Las ACIs se elaboran para cubrir "un trámite burocrático" ya que éstas sólo suponen un trabajo extra para el profesorado y no sirven para nada.	1	2	3	4
16. Las materias optativas que se ofertan en el centro responden a las necesidades educativas del alumnado.	1	2	3	4
17. La elección de optativas por parte del alumnado contribuye a la atención a la diversidad.	1	2	3	4
18. Aconsejo a mis alumnos/as a que elijan las optativas que les resulten más apropiadas.	1	2	3	4
19. Los refuerzos (materiales, grupos flexibles...) están organizados de manera que atiendan a todo el alumnado.	1	2	3	4
20. En el centro hay una buena coordinación entre los profesores y el departamento de orientación.	1	2	3	4
21. Para elaborar el Proyecto Educativo del Centro se ha tenido en cuenta la atención a la diversidad.	1	2	3	4
22. Cuando elaboramos el Plan de Acción Tutorial se tienen en cuenta las medidas de atención a la diversidad.	1	2	3	4
23. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses.	1	2	3	4
24. Cuando un alumno repite curso, tengo en cuenta medidas educativas complementarias.	1	2	3	4
25. Con la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, lo único que hemos conseguido es empobrecer la calidad de la enseñanza.	1	2	3	4
26. Los materiales que ofrezco a mi alumnado están al alcance de sus características o necesidades.	1	2	3	4
27. Considero que el equipo directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad.	1	2	3	4

.../...

.../...

28. El departamento de orientación colabora con los docentes en las medidas de atención a la diversidad (da estrategias para tratarlo, da directrices para elaborar ACIs.....)	1	2	3	4
29. Cuando tengo un alumno con necesidades educativas sé cómo he de afrontar el problema.	1	2	3	4
30. Sé detectar qué alumnos tienen necesidades educativas especiales.	1	2	3	4
31. En lugar de medidas de atención a la diversidad tendríamos que hacer grupos en función de su nivel intelectual.	1	2	3	4
32. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula obliga a olvidarme de alumnos más capaces.	1	2	3	4
33. Generalmente preparo actividades diferentes en función de las características del alumnado que tengo cada año.	1	2	3	4
34. Utilizo el trabajo cooperativo entre el alumnado como un método de aprendizaje.	1	2	3	4
35. La integración de alumnos con necesidades educativas especiales ha supuesto un cambio positivo en mi trabajo educativo.	1	2	3	4
36. Hago una evaluación individualizada en función del alumnado que tengo.	1	2	3	4
37. El hecho de que no haya una selección previa y que todos accedan al Instituto enriquece mis clases.	1	2	3	4
38. Los cursos que ofrecen los CEFIRES ayudan a trabajar mejor con el alumnado con dificultades.	1	2	3	4
39. Mis clases son activas y participativas para todos mis alumnos	1	2	3	4
40. Para que la atención a la diversidad funcione sería necesario un aumento importante en el presupuesto económico	1	2	3	4
41. Las dificultades de aprendizaje se adquieren en etapas anteriores y por tanto no son cosa nuestra.	1	2	3	4
42. La atención a la diversidad beneficia a los que tienen dificultades y perjudica al resto.	1	2	3	4
43. Creo que esta normativa necesita otra que mejore muchas deficiencias	1	2	3	4
44. La atención a la diversidad no es necesaria, sólo hace falta que el alumno tenga más ganas de estudiar.	1	2	3	4
45. Hay muchos alumnos que no “hacen nada”, “ni dejan hacer”, y estarían mejor trabajando.	1	2	3	4
46. El profesor de pedagogía terapéutica debería dedicar más horas en los alumnos con necesidades educativas especiales.	1	2	3	4
47. La atención a la diversidad es más factible en primaria, porque los profesores están más preparados que en secundaria.	1	2	3	4
48. A veces me preocupa no saber cómo tratar a los alumnos con necesidades educativas.	1	2	3	4
49. Los alumnos con necesidades educativas deberían estar en otros centros, porque en el I.E.S. no se les puede atender como sería conveniente.	1	2	3	4
50. El departamento de orientación sólo sirve para “rellenar papeles” y no ayuda en la práctica diaria con los alumnos.	1	2	3	4
51. Los recursos, que se emplean para atender a la diversidad, se podrían emplear para mejorar la calidad global de la enseñanza.	1	2	3	4
52. Yo no quiero alumnos con necesidades educativas en clase, porque a mí nadie me ha preguntado si los quería tener.	1	2	3	4
53. Yo soy licenciado y no estoy preparado para enseñar a leer o sumar.	1	2	3	4
54. Con la reforma educativa, lo único que hemos conseguido es tener más alumnos que no saben leer y escribir.	1	2	3	4
55. Las adaptaciones no son buenas porque los alumnos con necesidades educativas especiales no hacen lo mismo que los demás y se sienten discriminados.	1	2	3	4
56. La mayoría de los alumnos con dificultades son problemáticos, porque molestan al no poder seguir el ritmo normal de la clase.	1	2	3	4
57. Los alumnos con adaptación curricular no deberían obtener el título en secundaria, porque no saben lo mismo que el resto.	1	2	3	4