

## **CALIDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS NO UNIVERSITARIOS**

Jesús Miguel Muñoz Cantero  
Luz Sandra Casar Domínguez  
Eva M<sup>a</sup> Espiñeira Bellón  
Paula Ríos de Deus  
Nuria Rebollo Quintela

### **Resumen**

Pero a pesar de la importancia que la sociedad y todos los implicados en el sistema educativo le concede a la atención a la diversidad, nos encontramos que nuestras escuelas en muchos casos integran a los alumnos pero no los incluyen realmente como sería lo deseable. Ello nos planteó interrogantes diversos en la articulación de toda la organización educativa, sobre los campos de actuación y sobre la cultura de atención a la diversidad del profesorado que es definitiva quien toma las decisiones. Hablar de una escuela inclusiva donde todos tengan cabida supone adoptar una posición ideológica clara frente al hecho educativo y su función social, supone, así mismo, hablar de una escuela donde la calidad sea uno de sus principios rectores.

El objetivo del presente trabajo fue elaborar un instrumento de medida para la calidad en la atención a la diversidad en el Sistema Educativo y medir está en nuestra provincia con el fin de extraer algunas conclusiones que sirvan para apoyar y desarrollar planes de mejora que ayuden a lograr un sistema educativo que de respuesta a la diversidad social.

### **1. INTRODUCCIÓN: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

Desde mediados de los años ochenta y especialmente durante los primeros años de la década de los 90 surge en el contexto internacional un movimiento liderado por profesionales, padres y los discapacitados, que lucha contra el carácter reduccionista que a tenía educación especial en la práctica, a pesar de la puesta en marcha de la integración escolar. Surge el modelo de inclusión para la atención a la diversidad. La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994 fue la que, de manera más decisiva y explícita, ha contribuido a impulsar la educación inclusiva en todo el mundo. El Centro for Studies on Inclusive Education aporta en palabras de Hernández (1996) varias razones que favorecen la inclusión: una educación de calidad y una mejora del sentido social.

El objetivo de la inclusión es conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación, en una sociedad democrática, que en palabras de Bartolomé y Cabrera (2000), las personas tomen conciencia crítica de la situación, de las dinámicas sociales, económicas y políticas que la generan y que reaccionen ante las mismas no como víctimas ni dependiendo de otros, sino activamente y con capacidad para solucionar problemas. La inclusión es contraria a la competición y a la selección centrada en un modelo de logro individualizado. Escudero (2001) señala que su finalidad es que todo ciudadano pueda recibir una educación acorde a sus características. En la misma línea se sitúa Echeíta (2006) al

entender la educación inclusiva como educación para todos respetando las diferencias independientemente del género, procedencia, etnia, capacidad o cultura.

Uno de los aspectos fundamentales del proceso de inclusión es el establecimiento de una serie de valores a los que es necesario recurrir para respetar y asegurar una educación de calidad basada en la diversidad, es decir, en la que las diferencias del alumnado sean consideradas como un valor positivo y necesario para la comunidad escolar en todas sus dimensiones. Stainback y Stainback (1990) los concreta de la siguiente manera: a) una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario que propone seguir el principio de las proporciones naturales, aceptando en las escuelas, de forma lógica, a todo el alumnado de la comunidad natural en la que éste se encuentra, b) incluir a todas las personas implicadas en la educación (profesorado, padres, alumnado...) en la planificación y toma de decisiones que se deben realizar, configurando un equipo homogéneo que sea capaz de resolver las necesidades que se presenten, adaptar el currículo y dar apoyo al alumnado que lo precise c) dar importancia al tiempo dedicado a planificar y al trabajo en colaboración,

d) desarrollar redes de apoyo, e) adaptar el currículo cuando sea necesario según las necesidades del alumnado y, e) flexibilidad en lo que concierne a estrategias de organización y planificación curricular. Para ello es imprescindible una revisión continuada y constante del desarrollo del proceso educativo.

El centro escolar se configura como eje vertebrador de la respuesta educativa a la diversidad, con nuevas formas de comprensión y acción educativas en lo que concierne al desarrollo curricular, a las concepciones y prácticas organizativo-metodológicas de centro y grupo-aula, y a los modos de trabajar y a las necesidades de formación del profesorado y que son sinónimos de una educación de calidad para la diversidad. La LOE (2/1960) establece entre sus fines una adecuada respuesta educativa a todos los alumnos a partir del principio de inclusión favoreciendo así la equidad. Este nuevo concepto supone un paso adelante y la superación del concepto de igualdad de oportunidades. “El concepto de equidad se refiere no sólo a la necesidad de justicia para todos los ciudadanos y ciudadanas sino que asume la diversidad de posibilidades en que se pueden encontrar y por consiguiente, en medidas diferenciales que permitan superar estas situaciones desiguales de partida” (Bartolomé, 2005:292).

Entre los factores que determinan una atención de calidad hacia la diversidad podemos destacar: a) aspectos situacionales o contextuales de los centros educativos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la selección y tratamiento de los contenidos curriculares, las formas de organización del espacio, las formas de evaluación, b) el programa de formación determinado por el currículo y su concreción y que ha de permitir satisfacer diferentes niveles

de dominio, c) la organización para la atención a la diversidad y d) otros componentes claves como los factores personales, materiales y relacionales.

Antes de finalizar este apartado debemos hacer mención de algunos de los estudios pioneros dentro de este campo llevados a cabo en nuestro entorno: las comunidades de aprendizaje (Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls, 2002; Flecha, 1997; Marín y Soler, 2004), el estudio de atención a la diversidad (Álvarez Rojo y Col, 2002), las propuestas de mejora de un centro educativo multicultural (Buendía e Hidalgo, 2006).

El instrumento que aquí presentamos pretende aportar criterios relacionadas con la determinación de los factores que inciden en la calidad en la atención a la diversidad.

## **2. PROCESO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Este estudio se ha llevado a cabo con una planificación previa, como todo proceso de investigación requiere, de manera estructurada y con un sistema de reglas o plan prefijado a priori (Buendía, 1993): planteamiento de la investigación, objetivos, variables, muestra, análisis de datos, análisis y discusión de resultados a través de expertos y conclusiones.

La preocupación por mejorar la calidad con relación a la atención a la diversidad en los centros educativos nos conduce a la necesidad de conocer el sentir de los profesionales directamente implicados en la educación y averiguar cual es su opinión respecto a éste tema, a fin de fijar unos indicadores de análisis de la calidad de los centros en relación a la atención a la diversidad. Para llevar a cabo la investigación nos planteamos en primer lugar elaborar un instrumento de medida que nos resulte útil para cubrir los objetivos que pretendemos en nuestro estudio.

La razón fundamental que ha motivado esta decisión se centra en la existencia de pocos estudios orientados a analizar elementos de calidad y centrados únicamente en la atención a la diversidad; aunque, somos conscientes de los innumerables esfuerzos administrativos que se están realizando por conocer la calidad global de los centros educativos; pero no desde la dimensión que nosotros planteamos.

Creemos en la multidimensionalidad del concepto calidad y, más aún, de la calidad educativa. Es por ello que el instrumento que hemos elaborado recoge aquellos factores que tanto la legislación, como otros autores en sus investigaciones, y los expertos directamente implicados en la educación (profesores, especialistas en pedagogía terapéutica, inspectores de educación primaria y secundaria), consideraron más significativos. Todo esto fue tenido en cuenta y adaptado con la finalidad de recoger evidencias que nos ayuden a conocer mejor la opinión del profesorado respecto a este tema.

Durante los cursos 2002-2003, 2003-2004 y 2004-2005 se procedió a la elaboración del cuestionario, discusión y recogida de la información para su posterior análisis. Durante el curso

2005-2006 y 2006-2007 se han analizado los datos y se han sacado las conclusiones que se presentan en este trabajo, además de otros, resultados, no tratados en este artículo, lógicamente, por cuestión de espacio. Nos centramos únicamente en aspectos metodológicos de elaboración del instrumento.

### **2.1. Objetivos**

A partir de las reflexiones de las anteriores y teniendo presente que nuestro compromiso y nuestro interés último, el de mejorar la calidad en la atención a la diversidad a través de planes de mejora que los centros pueden llevar a cabo, nos planteamos entre otros el siguiente objetivo: La construcción de un instrumento fiable y válido que nos proporcione información sobre la importancia de determinados elementos que analizan la atención a la diversidad y su calidad de los centros educativos estructurado dentro de un modelo multidimensional.

### **2.2. Variables**

Trabajamos con las variables referentes a aquellos elementos inexorablemente unidos a una atención a la diversidad de calidad, a partir de los cuales hemos delineado el instrumento y que están reflejadas en la gráfica nº.1. En este sentido la construcción de nuestro instrumento y la recogida de datos tiene en cuenta las variables Contexto, Input (entrada), Proceso y Producto de acuerdo al modelo propuesto por Stufflebeam (1987).

### **2.3. Instrumento de medida**

Hemos optado como instrumento de recogida de datos por el cuestionario. Para su construcción hemos seguido las fases que se relacionan a continuación:

#### *Fase 1: Búsqueda y recopilación bibliográfica*

La información acerca de la estructura, los ítems y otras características de los cuestionarios ha sido obtenida de diversas fuentes bibliográficas tanto primarias como secundarias, tales como manuales, cuestionarios de uso psicopedagógico, informes de investigaciones, artículos de revistas, páginas de internet, documentos legislativos, etc. También se revisaron los antecedentes que hay en cuanto a cuestionarios sobre atención a la diversidad y su relación con la calidad educativa.

#### *Fase 2: Determinación de la estructura multidimensional*

Una de las características esenciales de la calidad es su carácter multidimensional o multifacético; por tanto, la estructura del cuestionario debía de atender a ella. En primer lugar llevamos a cabo un análisis de todas aquellas variables que pueden facilitar o dificultar la inclusión en el marco educativo, delimitando de esta forma las dimensiones o aspectos de los centros educativos que están directamente relacionados con los objetivos como vemos en el gráfico nº.1 (contexto, instalaciones y recursos, recursos humanos, programa de formación, metas y objetivos y resultados).

En segundo lugar debemos destacar la importancia esencial de la evaluación, en cualquier proceso que analice la calidad y promueva la mejora, definiendo para ello diversos indicadores. Para llevar a cabo la estructura del instrumento seguimos las directrices del modelo CIPP de Stufflebeam y las de los modelos de evaluación presentado por De Miguel, Madrid, Noriega y Rodríguez (1994), De Miguel (1997), y más recientemente Rios de Deus (2003), Rassen (2005) y Diniz (2006). Quedando estructurado (tabla nº.1) en: dimensión “Contexto” que se corresponde con la subdimensión referida a las características e influencias del entorno; dimensión “Input” o “ entrada” que se corresponde con las subdimensiones instalaciones y recursos materiales y recursos humanos; la dimensión “Process o proceso” con las metas y objetivos y programa de formación y, por último, la dimensión “Product o producto” que recoge los resultados referidos al desarrollo organizativo, profesional, calidad de aprendizajes en términos de satisfacción.

En tercer lugar, definimos los aspectos más relevantes de cada una de las dimensiones a partir de las que recogeremos información posterior a través de indicadores.

GRÁFICO 1  
FACTORES DE UNA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DE CALIDAD

CONTEXTO	INSTALACIONES Y RECURSOS	RECURSOS HUMANOS	PROGRAMA DE FORMACIÓN	METAS Y OBJETIVOS	RESULTADOS
<p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Característica</b></p> <p>Sociales</p> <p>Culturales</p> <p>Geográficas</p> <p>Económicas</p> <p><b>Influencias</b></p> <p>Familia</p> <p>Entorno</p> <p>Centro</p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Instalaciones</b></p> <p><b>Recursos</b></p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Personal</b></p> <p>Docente</p> <p>No docente</p> <p><b>Apoyos</b></p> <p><b>externos</b></p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Programas</b></p> <p><b>educativos</b></p> <p><b>Funcionamiento</b></p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Metas</b></p> <p><b>Objetivos</b></p> <p><b>Planificación</b></p>	<p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p><b>Organizativo</b></p> <p><b>Desarrollo</b></p> <p><b>Profesional</b></p> <p><b>Calidad de los</b></p> <p><b>Aprendizajes</b></p> <p><b>Satisfacción</b></p>
<b>CONTEXTO</b>	<b>ENTRADA</b>		<b>PROCESO</b>		<b>PRODUCTO</b>

*Fase 3: Revisión y elaboración de un banco inicial de ítems*

Tras llevar a cabo las fases 1 y 2 se redactó un cuestionario previo. Se identificaron 250 elementos y se elaboró una lista de ítems para su revisión y preparación para las fases posteriores.

*Fase 4: Revisión por expertos*

En esta fase se contó con la colaboración con tres grupos de expertos: uno de profesores y profesores tutores, especialistas del ámbito de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje y orientación, profesores de equipos de dirección; un segundo grupo de inspectores de educación y, un tercer grupo de profesores de universidad. A todos ellos se les presentaron 250 ítems iniciales estructurados en las dimensiones y subdimensiones señaladas anteriormente. Posteriormente se consensuaron las opiniones de los tres grupos y se consideró la necesidad de proceder a un ordenamiento diferente de los ítems para la presentación de las dimensiones y se redujo a 172 ítems. En este sentido los ítems del cuestionario serían presentados de la siguiente manera de acuerdo a sus dimensiones. Después del contexto irían las metas y objetivos a alcanzar, la planificación y el programa de formación; a continuación los recursos necesarios para lograrlas y, por último, los resultados medidos en términos de satisfacción. La estructura final quedó establecida de la siguiente manera:

En la **dimensión contexto** se introdujeron 10 diez ítems estructurados en dos grupos (tabla 1), para recoger cada uno de los aspectos a valorar en el contexto del centro y las relaciones del centro con el entorno.

TABLA 1  
FACTORES DE LA DIMENSIÓN CONTEXTO

<b>CONTEXTO</b> (10 ítems)	Contexto en el que se encuentra el centro	6
	Relaciones externas	4

La dimensión **metas y objetivos** con 13 ítems distribuidos en dos grupos (tabla 2): la definición de metas y objetivos (han de tenerse en cuenta aspectos como los recursos humanos, la estructura organizativa, la tipología de centro en relación con su contexto, las infraestructuras, la viabilidad de los objetivos propuestos,...) que un centro tenga respecto a la atención a la diversidad, que son el marco de referencia de sus decisiones y actividades y la planificación como herramienta que incrementar la eficacia de un centro en la consecución de los objetivos.

TABLA 2  
FACTORES DE LA DIMENSIÓN METAS Y OBJETIVOS

<b>METAS Y OBJETIVOS</b> (13 ítems)	Definición de metas y objetivos	8
	Planificación	5

Para valorar la dimensión **programa de formación** se introdujeron en el instrumento 73 ítems, estructurados en 15 grupos (tabla 3). La optimización del proceso educativo está vinculada a la normalización y al desarrollo de centros escolares abiertos y flexibles a las necesidades del alumnado. En este sentido la legislación vigente LOGSE (1990), LOE (2006) y los decretos y órdenes que desarrollan las leyes orgánicas apuesta por un sistema educativo de carácter abierto y flexible que permita adecuarse a la realidad del contexto socio-económico y cultural de cada centro escolar, respetar el pluralismo cultural y personal de cada individuo que, sea capaz de dar una respuesta adecuada a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado e implique activamente al profesorado en su desarrollo y concreción. El currículo de una escuela que incluya a todos, por tanto, ha de ser flexible, amplio y equilibrado. La escuela actual debe afrontar la diferenciación del currículo en el marco del centro ordinario, aprendiendo a vivir y compartir, liberando la realidad de estereotipos que solo contribuyen a oscurecerla (Jiménez Fernández, 2001:33).

La organización de la enseñanza es otro de los aspectos prioritarios en un centro de calidad. Esta dimensión recoge información relativa a los documentos y aspectos que la regulan: el proyecto educativo de centro (PEC), el proyecto curricular de centro (PCC), las programaciones de aula, las adaptaciones curriculares y las medidas de refuerzo educativo.

TABLA 3  
FACTORES DE LA DIMENSIÓN PROGRAMA DE FORMACIÓN

<b>PROGRAMA DE FORMACIÓN (73 ítems)</b>	Organización de la enseñanza	5
	El PEC	5
	El PCC: aspectos que el equipo docente debe de tener en cuenta	11
	El PCC: organización de espacios	4
	Análisis del currículo oficial del PCC	7
	Decisiones metodológicas	10
	Selección de grupos y adscripción a ciclos	7
	Criterios de promoción	3
	Las programaciones específicas curriculares: programación de aula	3
	Las programaciones específicas curriculares: Adaptaciones curriculares	5
	Las programaciones específicas curriculares: refuerzo educativo	3
	Las programaciones específicas organizativas: agrupamientos específicos	2
	Las programaciones específicas organizativas: medidas de apoyo y promoción	2
	Las programaciones específicas organizativas: programas de diversificación curricular	3
Las programaciones específicas organizativas: programas de garantía social	3	

Las dimensiones **recursos humanos e instalaciones, recursos** constituyen la condición de partida con las que cuenta el centro docente para desarrollar su actividad. Son condiciones de entrada que posibilitan su funcionamiento. La primera hace referencia a los recursos humanos y se proponen 48 ítems estructurados en 6 factores (tabla 4 y 5). La segunda hace referencia a las instalaciones y recursos con 6 ítems agrupados en un solo factor.

TABLA 4  
FACTORES DE LAS DIMENSIONES RECURSOS HUMANOS

<b>RECURSOS HUMANOS (48 ítems)</b>	Aspectos generales	7
	Profesorado	6
	Tutor	12
	Profesor de apoyo	6
	Departamento de orientación	10
	Equipos de orientación específicos	7



TABLA 5  
FACTORES DE LA DIMENSIÓN INTALACIONES Y RECURSOS

<b>INSTALACIONES Y RECURSOS</b> <b>(6 ítems)</b>	Instalaciones y recursos.	6
---	---------------------------	---

La dimensión **resultados** (tabla 6) determina el grado en que se logra una atención a la diversidad de calidad con dos factores y un total de 22 ítems, en términos de satisfacción.

TABLA 6  
FACTORES DE LA DIMENSIÓN RESULTADOS

<b>RESULTADOS</b> <b>(22 ítems)</b>	Elementos.	16
	Estilo de enseñanza.	6

*Fase 5: Diseño de los cuestionarios.*

Los 172 ítems obtenidos en la fase 4 fueron la base para redactar la versión experimental del cuestionario. Esta última selección también fue realizada con la colaboración del grupo de expertos que efectuó la fase 4. En la redacción se seleccionaron aquellas afirmaciones que reunían las características que debe tener una escala de importancia y cumplimiento: relevancia de los ítems que deben de estar relacionadas claramente con el objeto actitudinal, claridad en los enunciado, discriminación y bipolaridad en los mismos. Los ítems se repartieron ordenadamente en el instrumento según el orden de las dimensiones prefijadas. Cada una de ellas puede funcionar como un cuestionario con entidad propia. El instrumento final recoge información de aspectos generales considerados importantes para la calidad de la atención a la diversidad e, información de las dimensiones. Para los primeros se elaboró un sencillo cuestionario en los que se les preguntaba sobre la tipología del centro educativo, los años de docencia, el desempeño profesional (profesor-tutor, cargo directivo y especialistas en atención a la diversidad) y la etapa en la que imparte docencia. En cuanto a las dimensiones se recoge información en dos formatos: por un lado, una escala Likert de cinco respuestas (desde nada con la puntuación uno, hasta cinco) que, analiza por separado la importancia del elemento para una atención de calidad y el grado de cumplimiento en el centro para cada uno de los ítems de las cinco primeras dimensiones. La última dimensión se mide en términos de satisfacción. Por otro lado, una respuesta de tipo cualitativo en cada apartado, donde se valoran los puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de mejora para su centro educativo y que a juicio de cada profesor influyen en una atención de calidad para la diversidad.

### 3.4. Selección y composición de la muestra.

La muestra seleccionada necesitaba ser relativamente amplia por la necesidad de garantizar grupos de diversas condiciones institucionales, en el sentido de participar de diferentes etapas de enseñanza, que se correspondiesen con diferentes tipos y modo de entender su papel (profesionales). La muestra es el resultado de elegir al azar 120 centros de la provincia de la Coruña. El núcleo de muestra final que han contestado a los cuestionarios está formado por 1562 profesores de Primaria, Secundaria y Bachillerato pertenecientes a 82 centros educativos (24 de centros privados y 58 de centros públicos). Tenemos una mortalidad experimental de 65 sujetos que no han contestado numerosos ítems y que no hemos introducido para los análisis de fiabilidad. La distribución de la muestra en función de las variables seleccionadas es la siguiente:

En función del **tipo de centro** educativo tenemos 384 sujetos (24,8%) pertenecientes a colegios privados (principalmente de núcleos urbanos) y 1162 de centros públicos (75,2%).

Teniendo en cuenta los **años de docencia**, nos encontramos que de 16-30 años de docencia se encuentra el 42% aproximadamente de los sujetos, aunque entre 0-15 años nos encontramos el 48%. La mortalidad para los análisis de contraste es del 8,6%.

Incluimos, en la variable **desempeño profesional**, tres categorías. Aunque la categoría más amplia es la de profesores (70,9%), hemos considerado, lógicamente, a profesores especialistas (de audición y lenguaje, pedagogía terapéutica, orientadores, ... que estén trabajando o hayan trabajado con este rol) y profesores que estén o hayan estado como cargos directivos (9,5%). Tenemos una mortalidad del 9,6% de los sujetos que no han contestado a esta pregunta del cuestionario.

En cuanto a la variable **etapa** decir que casi el 45% de los sujetos son profesores de secundaria y el 41% de primaria; siendo la categoría que tiene menos sujetos la de bachillerato. Tenemos una mortalidad de 120 sujetos que no han contestado a esta variable.

### 3.5. Análisis de la fiabilidad.

Procederemos a analizar la fiabilidad de cada una de las dimensiones en las que se estructura el cuestionario a partir de los datos resultantes de cubrir la columna del cuestionario relativa a "IMPORTANCIA", pues es esta columna la que nos da información de cara a establecer los indicadores más representativos para elaborar un instrumento final. Daremos también información de los descriptivos relativos al grado de "CUMPLIMIENTO" en cada centro educativo para cada uno de los ítems dado que estos datos nos dan información sobre el nivel de implantación de cada acción medida en el centro. De cara al análisis de los datos hemos de decir que si el ítem es considerado importante (puntuaciones medias por encima de 3,66) y tiene un

nivel de cumplimiento por encima del mismo valor señalado los podremos considerar como puntos fuertes del centro educativo. Por el contrario, los valores que se encuentran entre 1 y 2,33, los interpretaremos como puntos débiles. Todos los elementos que se encuentran entre 2,34 y 3,65 que marcan buen nivel de cumplimiento y son considerados importantes, no por ello debemos considerarlos como puntos fuertes o factores de calidad del centro educativo.

En un anexo al final de este trabajo se pueden ver reflejados los ítems por dimensión a fin de facilitar la comprensión al lector.

En la *dimensión contexto del centro educativo* se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 10 ítems (n=1512 sujetos) de ,8153 en el apartado referido a “importancia”, lo que nos indica un índice de fiabilidad aceptable. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad de forma que disminuyese su valor. Los valores oscilan entre ,7925 y ,8143

Por lo que hace referencia al “*cumplimiento*” las valoraciones bajan con respecto a la importancia; lo que nos indica que, aunque los consideran importante, el grado en que estos elementos son implantados de cara a la atención a la diversidad es menor, pues todos los valores son más bajos; encontramos valores por debajo de 3 en los ítems 6, 9 y 10; aunque también es en estos ítems donde encontramos una mayor desviación, lo que nos indicaría que no hay tanta homogeneidad en su opinión.

Para la *dimensión metas y objetivos* el coeficiente de fiabilidad, para los 13 ítems fue de .9197, lo que nos indica un índice de fiabilidad alto. En todos los ítems apreciamos que su eliminación provocaría un descenso de la fiabilidad (aunque sea mínimo).

En cuanto al “*cumplimiento*” los valores de las medias oscilan entre 3,11 y 3,56, por lo tanto, estos aspectos son de cumplimiento medio en los centros pero sin alcanzar el nivel de excelencia, siendo el ítem 11 el peor valorado referido a “para la elaboración de la planificación de los objetivos, se tienen en cuenta las oportunidades del contexto social del centro”.

Para la *dimensión programa de formación del centro educativo* el coeficiente de fiabilidad, para sus 73 ítems fue de .9793, lo que nos indica un índice de fiabilidad muy alto. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad de forma que disminuyese su valor. Los ítems 47 y 67 presentan una milésima por encima del índice general si se elimina; pero consideramos mínima su incidencia y los consideraremos para análisis posteriores.

En los análisis descriptivos del “*cumplimiento*” observamos que todas las medias están por encima de 3, lo que nos indica que el nivel de cumplimiento es normal, dado que tampoco se sobrepasan los valores de 4. La desviación típica, es más alta que en el apartado de “importancia”, por tanto existe una mayor heterogeneidad en la opinión. En todo caso podemos

señalar como puntos más débiles de cumplimiento en los centros los ítems 3, 4, 6, 9, 10, 23, 24, 38, 42, 45, 58, 60.

Para la *dimensión recursos humanos* del centro educativo el coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 47 ítems fue de ,9755 para 1558 sujetos, siendo al igual que los otros, un índice de fiabilidad muy alto. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno. El ítem 2 presenta cuatro milésimas por encima del índice general si se elimina; pero consideramos mínima su incidencia y lo tendremos en cuenta en análisis posteriores.

En cuanto al grado de cumplimiento, la medias, al igual que ocurría con las dimensiones anteriores, son más bajas que en la columna de importancia. Las desviaciones típicas presentan sus valores más altos en los apartados referidos a tres aspectos principales: personal docente, departamento de orientación y equipos de orientación específicos; lo que nos demuestra la diversidad de opinión respecto a estos. Encontramos en la columna de cumplimiento valores por debajo de 2,65 (estándar marcado como indicador de debilidad) en los ítems referidos a los equipos de orientación específicos. Hemos de hacer notar en todo caso que la media respecto a la importancia en éstos ítems es alta (por encima de 4). Por ello señalamos como puntos débiles a mejorar la colaboración de los equipos específicos.

Para la *dimensión instalaciones y recursos* del centro educativo el coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 6 ítems es de ,9302, lo que nos indica un índice de fiabilidad aceptable. El comportamiento de los ítems ha sido, en general bueno. Observamos solamente que al eliminar el ítem 1 “Instalaciones adecuadas a la atención a la diversidad” la fiabilidad aumenta a ,9399. Hemos procedido a calcular la fiabilidad eliminando este ítem y su valor ha sido de ,9399; ligeramente superior a la inicial. Es por ello que lo mantendremos para futuros análisis.

En el análisis de cumplimiento en el centro observamos que todos los valores son medios, oscilando entre 3,30 y 3,15. . Todos ellos se enmarcarían como puntos importantes de cumplimiento medio que sería necesario mejorar. Los ítems 4 y 5 referidos a adecuación de instalaciones a la atención a la diversidad, equipamiento y conservación de los materiales e instalaciones son los que alcanzan mayores niveles de cumplimiento pero sin llegar a ser óptimos.

En la *dimensión resultados del centro educativo* el coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 22 ítems es de ,9589 para un total de 1559 sujetos válidos, lo que nos indica un índice de fiabilidad aceptable. El comportamiento de los ítems es bueno, ya que ninguno de ellos afectaba al coeficiente de fiabilidad de forma que disminuyese su valor si se elimina el ítem.

En esta dimensión como señalamos anteriormente, se mide “grado de satisfacción” y podemos decir a raíz de los datos que los valores medios no son muy altos. Puesto que no se sobrepasa el 3,43. Muchos de estos ítems han sido medios anteriormente analizando el grado de

cumplimiento en los centros mostrando valores muy similares a la satisfacción. Destacar, en todo caso, el valor del ítem 22 referido al grado de satisfacción sobre la adecuación del proceso de integración con un valor de 3,19 (un valor medio bajo).

#### **4. CONCLUSIONES**

En relación con el objetivo marcado podemos concretar que se ha construido un instrumento fiable que responde al modelo de referencia (CIPP) en las dimensiones y subdimensiones descritas. En este sentido, la mayoría de los elementos son considerados importantes aunque el nivel cumplimiento en los centros es más bajo y en algunos casos deficitario.

Un proceso educativo de calidad es aquel que incide en una adecuación de la respuesta educativa diferenciada para todos los alumnos y, especialmente, para los que presentan necesidades especiales. Busca la eficacia y la excelencia a través de indicadores tales como una adaptación al contexto, un profesorado competente, un currículo adaptado a los niveles educativos de los alumnos, una metodología activa y participativa, unos procedimientos adecuados de evaluación, una organización estable del centro, abundancia y racionalización de recursos, apoyos externos efectivos y que busca la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa.

#### **5. BIBLIOGRAFÍA**

- Álvarez Rojo, V.; Rodríguez, A.; García, E.; Gil, J.; López, I.; Romero, S.; Padilla, M.T.; García, J. y Matas, A. (2002). La atención a la diversidad en los centros de educación secundaria: estudio descriptivo de la provincia de Sevilla. *Revista de Investigación Educativa*, 20(1), 225-247.
- Bartolomé, M. (coord.) (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Bartolomé, M. (2005). Editorial. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 291-292.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 463-48.
- Buendía, L. (coord.) (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Buendía, L. y Hidalgo, V. (2006). La mejora de un centro educativo de carácter multicultural en la ciudad autónoma de Ceuta. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 261-281.
- De Miguel, M., Madrid, V., Noriega, J. Y Rodríguez, B. (1994). Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria. Madrid: Escuela Española.
- De Miguel, M. (1997). La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico. *Revista de Investigación Educativa*, 2, 145-178.

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Elboj, C. Puigdemallivol, I. Soler, M. y Valls, R. (2002). Comunidades de aprendizaje. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. M. (1996). La evaluación del proyecto de centro. En N. Illán (Coord): *Didáctica y organización en educación especial* (pp. 91-108). Malaga: Aljibe
- Escudero, J. M. (2001). *La educación, puerta de entrada o de exclusión a la sociedad del conocimiento*. Ponencia presentada en EDUTEC. Murcia
- Flecha, R. (1992). El discurso sobre la educación de las perspectivas postmodernas. En H. A. Giroux y R. Flecha: *Igualdad educativa y diferencias culturales* (165-196). Barcelona: El Roure Editorial.
- Hernández, M. E. (1996). De la filosofía de la integración a la filosofía de la inclusión. La diversidad en la escuela inclusiva. P. Jurado y otros (Coords.): *Las necessitats educatives: present i futur. XIII Jornadas de universitat y educación especial* (pp. 315-320). Bellaterra: Universitat Autonoma de Bellaterra.
- Jiménez, C. (2001). Educación y diversidad en los más capaces. Hacia su plena integración escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 19 (1), 7-39.
- Marín, N. y Soler, M. (2004). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 60-62.
- Rassen, N. (2005). Evaluación del programa nacional de informática en la educación. Tesis doctoral inedita. Biblioteca Xeral Rectorado- A Maestranza. Universidade da Coruña.
- Rios de Deus, P. Muñoz Cantero, J.M. (2003). Indicadores de evaluación de la investigación en educación superior. *Revista gallego-portuguesa de psicología y educación*, 10, 93-112.
- Soares A.P., Guisande M.A., Diniz A.M., Almeida L.S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema* 18 (2), 249-255.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1990). *Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrates education*. London: Paul Brookes Publishing.
- Stainback, S.; Stainback, W. y Moravec, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback: *Aulas inclusivas* (pp. 83-101). Madrid: Narcea.
- Stufflebeam, D. M. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación sistémica*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D. M. y Shinkfield, A.J. (1993). *Evaluación sistémica. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós-MEC

## ANEXO

### DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO “CALIDAD EN ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

TABLA 7  
DIMENSIÓN CONTEXTO

1. El contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentra situado el centro
2. Las características del alumnado
3. La posibilidad de intercambio (social, cultural,...) con el entorno
4. Las posibilidades de intercambio de información y trabajo conjunto con las familias
5. El grado de autonomía que tiene el centro con relación a la atención a la diversidad
6. La posibilidad de inserción profesional del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)
7. La relación cooperativa con otros centros
8. Las relaciones regulares del profesorado con otros/as profesores/as y especialistas
9. La existencia de programas de cooperación con otras instituciones educativas, sociales,...
10. Intercambios de información y trabajo conjunto con Servicios Sociales y Servicios Hospitalarios
11. El contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentra situado el centro

TABLA 8  
DIMENSIÓN METAS Y OBJETIVOS

1. Tomando como referencia el proyecto educativo de centro, el grado de consenso en los objetivos del centro con relación a la atención a la diversidad
2. Tomando como referencia el proyecto educativo de centro, el grado de conocimiento por parte de la comunidad educativa (claustro de profesores/as, consejo escolar,...)
3. Para la definición de metas y objetivos, se tienen en cuenta los recursos humanos
4. Para la definición de las metas y objetivos, se tiene en cuenta la estructura organizativa
5. Para la definición de las metas y objetivos, se tienen en cuenta factores como la tipología del centro en relación con su contexto
6. Para la definición de las metas y objetivos, se tienen en cuenta las infraestructuras
7. Para la definición de las metas y objetivos, se tienen en cuenta la viabilidad de los objetivos propuestos
8. Establecer procedimientos para el seguimiento y revisión de los objetivos
9. Existencia de una programación que permita conseguir los objetivos y metas con relación a la atención a la diversidad (programación de medidas de atención a la diversidad)
10. Para la elaboración de la planificación de los objetivos, se tienen en cuenta los puntos fuertes y débiles con relación a la atención a la diversidad
11. Para la elaboración de la planificación de los objetivos, se tienen en cuenta las oportunidades del entorno social del centro
12. Para la elaboración de la planificación de los objetivos, se tiene en cuenta el nivel de coordinación entre los planes estratégicos (proyecto curricular de centro -PCC-, proyecto educativo de centro -PEC-, programaciones,...) y los de atención a la diversidad
13. Para la elaboración de la planificación de los objetivos, se tiene en cuenta el grado de conocimiento y acuerdo que existe entre los miembros de la comunidad educativa sobre los objetivos y las acciones prioritarias que se proponen para mejorar la calidad de la atención a la diversidad

TABLA 9  
DIMENSIÓN PROGRAMA DE FORMACIÓN

1. Adecuar la competencia curricular del alumnado con NEE a los objetivos y metas prefijados
2. Una integración de calidad parte de la reducción de la ratio profesorado-alumnado de 25 alumnos/as
3. Tener en cuenta las actitudes y expectativas del profesorado ante el alumnado con NEE
4. Tener en cuenta los niveles de coordinación y trabajo conjunto del profesorado

5. Establecer determinados documentos: PEC, PCC, programaciones de aula, adaptaciones curriculares (AC) y medidas de refuerzo educativo (RE), para llevar a cabo un desarrollo coherente de las actividades y funciones del centro
6. La integración del alumnado con NEE como eje vertebrador de los objetivos del centro
7. Establecer objetivos acordes a las necesidades del alumnado en beneficio de la calidad de la integración y de la calidad de la enseñanza en general
8. En la organización del profesorado tener en cuenta la atención a la diversidad
9. Delimitación de funciones para evitar solapamientos
10. Establecer relaciones de colaboración entre los distintos colectivos que intervienen en la educación (familia, instituciones,...)
11. La influencia de los factores físico-ambientales, socio-económicos y culturales en el origen y/o mantenimiento de las dificultades de aprendizaje (DA) del alumnado
12. Analizar los intereses, motivaciones, hábitos, actitudes, aprendizajes, comportamientos,... del alumnado en cada etapa educativa
13. Identificar las regularidades que priman en el alumnado con DA o NEE para contemplarlas en el proyecto
14. Adaptar los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología para ofrecer la mejor respuesta educativa
15. El equipo docente debe tener en cuenta las actitudes y expectativas del alumnado con NEE
16. El equipo docente debe tener en cuenta el grado de coordinación, implicación y estructura organizativa del centro
17. El equipo docente debe tener en cuenta la implicación del profesorado de apoyo
18. El equipo docente debe tener en cuenta el nivel de formación en el tratamiento de NEE
19. El equipo docente debe tener en cuenta la distribución horaria de los/las profesionales de apoyo del alumnado que precisa una atención directa
20. Los recursos materiales deben responder a principios de calidad como una ajustada planificación y coordinación
21. La existencia de material específico para el colectivo NEE
22. Modificar arquitectónicamente los espacios con el fin de garantizar el acceso, movilidad y autonomía por el centro
23. Instalación de indicadores para facilitar la localización de los espacios y la orientación del alumnado
24. Distribución en función de las características físico-ambientales del alumnado destinatario
25. Determinar de antemano los espacios destinados a realizar actividades de apoyo fuera del aula
26. Disponer de un currículo abierto, flexible, amplio y equilibrado que permita el respecto al pluralismo cultural
27. Disponer de un currículo abierto, flexible, amplio y equilibrado que permita responder a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado
28. Disponer de un currículo abierto, flexible, amplio y equilibrado que permita implicar activamente al profesorado en su desarrollo y concreción
29. Disponer de un currículo abierto, flexible, amplio y equilibrado que parta de la evaluación inicial del alumnado para la puesta en práctica
30. Disponer de un currículo abierto, flexible, amplio y equilibrado que permita lograr su mayor adaptación posible a las NEE formuladas en el centro
31. Disponer de un currículo abierto, flexible, amplio y equilibrado que permita la introducción de modificaciones (ampliar, matizar, eliminar o priorizar) en los objetivos y contenidos curriculares
32. Para desarrollar el currículo, analizar los criterios metodológicos, estrategias didácticas y criterios de evaluación para que puedan adaptarse al alumnado y propicien una mayor integración
33. Realización de adaptaciones metodológicas al alumnado con NEE de carácter dinámico
34. Adecuada coordinación entre áreas/materias de un mismo curso y entre áreas/materias de diferentes cursos para evitar repeticiones, solapamientos y ausencias significativas
35. Favorecer la comunicación-interacción (alumnado-profesorado-compañeros/as)
36. Una metodología que fomente el aprendizaje independiente del alumnado
37. Variedad de procedimientos y estrategias de instrucción (variedad de metodologías)
38. Utilización de recursos multimedia y uso de técnicas didácticas innovadoras
39. El desarrollo de la programación se adecúa a las NEE
40. Potenciar los procesos de generalización de los aprendizajes
41. Decisiones comunes sobre métodos y técnicas para el aprendizaje lector-escritor-oral, sistemas de



comunicación complementaria
42. Existencia de actividades complementarias dedicadas a la formación del alumnado
43. En la selección de los grupos y su adscripción a los diferentes ciclos considerar las condiciones específicas del déficit
44. En la selección de los grupos y su adscripción a los diferentes ciclos considerar la competencia curricular do alumnado
45. En la selección de los grupos y su adscripción a los diferentes ciclos considerar el estilo de aprendizaje
46. En la selección de los grupos y su adscripción a los diferentes ciclos considerar las expectativas de progreso
47. En la selección de los grupos y su adscripción a los diferentes ciclos considerar la edad cronológica
48. En la selección de los grupos y su adscripción a los diferentes ciclos considerar la flexibilización de la organización
49. En la selección de los grupos y su adscripción a los diferentes ciclos considerar las características socioafectivas del alumnado y el grupo
50. Tomar individualmente los criterios de promoción en función de cada caso
51. Tener en cuenta el grado de madurez y de dominio de las técnicas instrumentales para establecer los criterios de promoción
52. Determinar qué aprendizajes son básicas en cada ciclo para seguir progresando en los aprendizajes
53. Integrar el alumnado con NEE en las aulas ordinarias
54. Tener en cuenta las características del alumnado del aula, características físicas del aula y los recursos didácticos y materiales
55. Incluir en las programaciones los parámetros del proyecto curricular: que, como y cuando enseñar, materiales, espacios y tiempos, de cara a una mayor integración
56. Las AC son necesarias para un correcto desarrollo e integración del alumnado
57. Revisar las AC cada año
58. Las AC afectan a todo el centro y deben estar presentes en los diferentes niveles de concreción curricular
59. La respuesta a las NEE reside en la adaptación del currículo en los diferentes niveles de concreción
60. Necesidad de colaborar todos/as los/as profesionales en el desarrollo de las AC
61. Adaptar la evaluación, metodología, organización, contenidos, objetivos, según necesidades
62. Planificar un RE antes de aplicar una AC
63. Tener en cuenta los agrupamientos y la organización del aula
64. Apoyar al alumnado con DA generalizadas
65. Buscar la eficacia evitando la discriminación del alumnado
66. Apoyar el alumnado con NEE
67. Permanencia de un año más en las etapas de primaria y secundaria
68. Favorecer la participación del alumnado en los programas de diversificación curricular (PDC)
69. Facilitar el alcance de los objetivos generales de los PDC
70. Facilitar la obtención del título de graduado en secundaria ante los PDC
71. Proporcionar al alumnado una formación básica y profesional mediante programas de garantía social (PGS)
72. Facilitar la incorporación a la vida activa del alumnado mediante PGS
73. Favorecer la continuidad de los estudios del alumnado mediante PGS

TABLA 10  
DIMENSIÓN RECURSOS HUMANOS

1. Ajustada planificación y coordinación entre los diferentes recursos humanos
2. La intervención de diferentes profesionales con cada uno/a de los/as alumnos/as debe ser diferente
3. Los recursos humanos necesarios para realizar una propuesta curricular individualizada
4. Utilizar apoyos externos para atender a la diversidad (equipos de orientación específicos, equipos de atención temprana, centros de recursos humanos,...)
5. Utilizar los recursos específicos solo cuando son imprescindibles y beneficiarse hasta donde sea posible de los recursos ordinarios puestos a disposición de todo el alumnado en general
6. Los recursos humanos deben permitir mediar, en el proceso de enseñanza-aprendizaje consiguiendo los

objetivos recogidos en la propuesta curricular de un/a alumno/a o grupo de alumnos/as
7. El modo de empleo y recepción de los medios personales en función de la atención específica
8. Considerar el perfil del profesorado para asignarlo a la atención a la diversidad
9. Idoneidad de un cuadro de profesorado implicado en la formación para asegura-la atención de calidad
10. La continuidad del profesorado en el centro
11. La potencialidad del cuadro de persoal para realizar tareas de atención a la diversidad
12. Asistir a programas de innovación y formación continua orientados a la mejorara y perfeccionamiento personal
13. Que el/la tutor/a atienda a las características personales, familiares y escolares de cada alumno/a
14. Que el/la tutor/a efectúe un seguimiento global de los procesos de enseñanza-aprendizaje
15. Que el/la tutor/a coordine las AC
16. Que el/la tutor/a facilite la integración del alumnado en el grupo
17. Que el/la tutor/a oriente al alumnado en el proceso formativo
18. Que el/la tutor/a coordine el proceso de evaluación
19. Que el/la tutor/a identifique las NEE del alumnado
20. Que el/la tutor/a oriente en relación con las adaptaciones metodologicas y organizativas en el aula, materiales y recursos personales
21. Que el/la tutor/a participe en la elaboración del plan de acción tutorial (PAT)
22. Que el/la tutor/a facilite la cooperación educativa entre el profesorado y las familias del alumnado
23. Que el/la tutor/a fomente la colaboración de las familias en las actividades de apoyo al aprendizaje y orientación de sus hijos/as
24. Que el/la tutor/a coordine la atención al alumnado con NEE
25. Que el/la profesor/a de apoyo desarolle actividades de apoyo
26. Que el/la profesor/a de apoyo fomente la máxima coordinación entre el profesorado de las unidades de integración
27. Que el/a profesor/a de apoyo oriente en relación con las actividades metodológicas y organizativas junto com el/a tutor/a
28. Que el/a profesor/a de apoyo colabore en la elaboración de materiales específicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje
29. Que el/a profesor/a de apoyo colabore en la elaboración conjunta de las AC
30. Que el/a profesor/a de apoyo trabaje junto con el Departamento de Orientación (DO) para organizar una respuesta educativa global con respecto a la intervención específica del alumnado
31. Que el DO valore las necesidades educativas en el ámbito de la orientación
32. Que el DO diseñe y evalúe los programas específicos de intervención
33. Que el DO elabore propuestas del plan de orientación académica y profesional (POAP) y del PAT
34. Que el DO diseñe acciones encaminadas a la atención temprana y a la prevención de dificultades o problemas de desarrollo o de aprendizaje
35. Que el DO oriente y asesore al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales
36. Que el DO participe en la elaboración del PEC y PCC incidiendo en el carácter pedagógico y organizativo
37. Que el DO participe en la evaluación psicopedagógica
38. Que el DO participe en el diseño y desarrollo de las medidas de atención a la diversidad
39. Que el DO impulse la participación del profesorado
40. Que el DO promueva la cooperación entre el centro y familias implicándolos en el proceso educativo de SUS hijos/as
41. Que los equipos de orientación específicos asesoren a los equipos docentes en los aspectos que afecten AL funcionamiento del centro y favorezcan la integración del alumnado con NEE
42. Que los equipos de orientación específicos colaboren en las diferentes actuaciones encaminadas a la prevención y a la atención temprana
43. Que los equipos de orientación específicos colaboren con los DO en la evaluación psicopedagógica
44. Que los equipos de orientación específicos colaboren con los DO en el diseño, desarrollo y evaluación de programas.
45. Que los equipos de orientación específicos colaboren en los procesos de elaboración, aplicación, evaluación y revisión de proyectos curriculares que recojan la diversidad del alumnado
46. Que los equipos de orientación específicos procuren la colaboración de instituciones encaminadas a la prevención e detección temprana

47. Que los equipos de orientación específicos asesoren a las familias sobre la intervención que deben seguir sus hijos

TABLA 11  
DIMENSIÓN INSTALACIONES Y RECURSOS

1. Instalaciones adecuadas a la atención a la diversidad
2. La cantidad y calidad de los equipamientos relativos a espacios, edificios y aulas
3. Adecuación del equipamiento docente y recursos didácticos
4. La adecuación y dotación de otras instalaciones como biblioteca, comedores, deportivas,...
5. El estado de conservación de las instalaciones y dotaciones
6. El nivel de funcionalidad, adaptación y seguridad de las instalaciones y de forma especial las aulas

TABLA 12  
DIMENSIÓN RESULTDOS

1. Considerar el contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentra situado el centro
2. Considerar si las relaciones externas del centro son adecuados a las necesidades del alumnado con NEE
3. Considerar la especificidad de las metas y objetivos del centro con relación a la atención a la diversidad
4. Considerar la adecuada organización del alumnado en función de sus necesidades y prioridades
5. Considerar los proyectos educativos, curriculares, adaptaciones y medidas de atención específicas a cada un/a de los alumnos/as
6. Considerar que el equipo docente sea adecuado
7. Considerar la adecuada distribución de funciones del personal
8. Considerar la adaptación de los materiales
9. Considerar la organización de espacios
10. Considerar la adecuación del currículo oficial en caso de necesidad
11. Considerar la adecuada metodología a la diversidad del alumnado
12. Considerar la selección de grupos y adscripción a los diferentes ciclos
13. Considerar la comunicación entre los diferentes recursos humanos con el fin de favorecer la integración (internos y externos)
14. Considerar las instalaciones y recursos adecuados
15. Se deben determinar las áreas de formación y orientación laboral
16. Considerar la capacitación del profesorado
17. Considerar que el estilo de enseñanza sea flexible: que parta de las necesidades, conocimientos e intereses del alumnado
18. Considerar que el estilo de aprendizaje facilite el empleo de estrategias diversas
19. Considerar que el estilo de aprendizaje fomente la autonomía del alumnado
20. Considerar que el estilo de aprendizaje fomente el trabajo cooperativo
21. Considerar que e estilo de aprendizaje utilice la evaluación crítica en lugar de normativa
22. Considerar que, en general, el proceso de integración sea adecuado