



## Artículo

# Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa



José Domínguez Alonso<sup>a,\*</sup>, Antonio López Castedo<sup>a</sup> y Elia Vázquez Varela<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Universidad de Vigo (Campus Ourense), Orense, España

<sup>b</sup> Centro de Formación y Recursos (Xunta de Galicia), Orense, España

## INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

### Historia del artículo:

Recibido el 6 de diciembre de 2015

Aceptado el 9 de marzo de 2016

On-line el 23 de abril de 2016

### Palabras clave:

Atención a la diversidad

Inspección educativa

Educación secundaria obligatoria

Calidad y equidad

Investigación cuantitativa

## R E S U M E N

El objetivo del estudio es doble: por un lado, conocer las percepciones que los profesionales de la inspección educativa tienen sobre la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria y, por otro, comprobar si existen diferencias en la percepción de estos profesionales en función de determinadas variables sociodemográficas. Para ello, se aplicó un cuestionario «ad hoc» (datos sociodemográficos) y otro para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares (EVADIE, versión inspección educativa), a 62 inspectores educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia, (que debería incluirse en los proyectos educativos de los centros escolares, enfocada a una orientación educativa y profesional según las capacidades del alumnado. Además, el estudio proporciona evidencia empírica de debilidad en las variables sociodemográficas de la inspección educativa sobre la atención a la diversidad en centros de educación secundaria obligatoria, al existir solamente diferencias significativas en función de la edad (en el currículum, medidas ordinarias y extraordinarias), antigüedad (en el currículum y las medidas extraordinarias), titulación (en centro y currículum) y provincia (en centro y concepto de diversidad).

© 2016 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la CC BY-NC-ND licencia (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

## Attention to diversity in compulsory secondary education: Analysis from the education inspection

## A B S T R A C T

The objective of this study is twofold: The first is to determine the perceptions that education inspection professionals have on the attention to diversity in compulsory secondary education; and secondly, to check if there are differences in the perception of these professionals on certain socio-demographic variables. For this purpose, an “ad hoc” questionnaire was applied (demographic data), and another for the assessment of attention to diversity as an educational dimension in schools (EVADIE: inspection education version) to 62 education inspectors of the Autonomous Community of Galicia (Spain). The results show a sense of diversity as something positive and rewarding that should be included in educational projects for schools, focused on educational and vocational guidance according to the abilities of the students. In addition, the study provides empirical evidence of weakness in the socio-demographic variables of the education inspection on the attention to diversity in compulsory secondary education centres. There are only significant differences according to age (in the curriculum, ordinary and extraordinary measures), antiquity (in the curriculum and the extraordinary measures), qualification (in the centre and curriculum), and province (in the centre and concept of diversity).

© 2016 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

### Keywords:

Compulsory secondary education

Attention to diversity

Educational inspection

Quality and equity

Quantitative research

\* Autor para correspondencia. Campus As Lagoas, Edificio de Ferro, Orense, 32004-Orense.  
Correo electrónico: [jdalonso@uvigo.es](mailto:jdalonso@uvigo.es) (J. Domínguez Alonso).

## Introducción

En pleno siglo XXI, el sistema educativo, aun con todos sus avances, se encuentra inmerso en un sinnúmero de dificultades, inquietudes y discordancias. Históricamente, el debate sobre la atención a la diversidad en el ámbito de la enseñanza siempre ha pivotado entre 2 polos excluyentes: igualdad y diversidad. Asimismo, las nuevas exigencias a las que se enfrentan los centros educativos, en cuanto a la atención de un alumnado cada vez más diverso, constituyen un motivo más para la incorporación de nuevas responsabilidades en las tareas de los profesionales educativos. Sin la necesaria sensibilidad y el compromiso social con el derecho de ser educados en una diversidad específica como objetivo prioritario en el pensamiento de los profesionales, será difícil mejorar el bienestar y desarrollo de la sociedad futura. Esta educación, centrada en el perfeccionamiento intencional de cada individuo, siéndole una vía insustituible para ser capaces de aprender y beneficiarse de la experiencia escolar (Aguado y Ballesteros, 2012). Así pues, en estos momentos, la atención a la diversidad se constituye en la única alternativa a la desigualdad y la exclusión social.

Esta visión hace que uno de los principales retos de radical importancia en el sistema educativo sea conocer cómo se perciben las diferencias humanas, y sobre todo, cómo se articula su gestión en los centros de enseñanza. En consecuencia, si se entiende la atención a la diversidad como las acciones educativas diseñadas sistemáticamente para todo el alumnado con el objetivo de afianzar la igualdad y equidad educativas, aquella pasaría a convertirse en el eje transversal de la enseñanza y a referirse al conjunto de la población escolar. Evidentemente, desde esta perspectiva, la atención a la diversidad puede llegar a convertirse en una nueva utopía de la educación, un nuevo paradigma, o un término omnímodo (Jiménez y González, 2011; Lumby y Morrion, 2010). Por lo tanto, uno de los mayores retos de la atención a la diversidad es lograr una enseñanza de calidad en un escenario de igualdad.

Por consiguiente, es esencial que las comunidades educativas proporcionen respuestas adecuadas a las diferencias individuales, combinando un «tratamiento justo y no discriminatorio para todos y cada uno de sus alumnos (equidad) con la máxima eficacia posible en los resultados (calidad)» (González, 2013, p. 100). Parece poco aceptable que, hoy en día, haya que justificar un modelo educativo escamoteado a la igualdad de oportunidades, al respeto y la valoración de las diferencias y, sobre todo, al derecho a una educación de calidad (Casanova, 2011). Así pues, el sistema educativo, inmerso en un nuevo proceso de reforma (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE 8/2013), tiene la obligación de convertir la atención a la diversidad en el elemento clave que debe regir toda la enseñanza para proporcionar a todo el alumnado una educación de acuerdo con sus peculiaridades y necesidades. Hoy en día se sostiene que no es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea prioritario eliminar cualquier atisbo de desigualdad.

Desde esta perspectiva, la educación secundaria obligatoria (ESO), masificada y con un modelo de enseñanza comprensiva, debe dar respuesta a una educación adaptada a las características y necesidades de todo el alumnado, para que alcance un mismo nivel de aprendizaje (Silva, 2007). Asimismo, si ser un tramo obligatorio del sistema educativo, contempla en su organización los principios de educación común y de atención a la diversidad del alumnado, por lo que, todo estudiante que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria debe ser atendido educativamente, estableciendo las medidas curriculares y organizativas necesarias con la finalidad de que alcance el máximo desarrollo de sus capacidades personales, objetivas y competenciales establecidas en esta etapa (Decreto 86/2015, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia –DOG, 29/06/15–). Para ello, a los profesionales de la inspección educativa les compete, pues, la escolarización

y el seguimiento del alumnado (con especial atención a los que presentan dificultades de aprendizaje) y, sobre todo, velar por el cumplimiento y aplicación de principios y valores que garanticen la atención a la diversidad del alumnado en los centros educativos.

En el campo de la investigación, se asume el reconocimiento de la diversidad como precepto que debe asumir las propuestas educativas que pretendan garantizar la igualdad de oportunidades y el éxito de todo el alumnado (Mata y Ballesteros, 2012; Sandovál, 2009). Su evolución, más centrada en reflexiones teóricas que empíricas, ha ido superando una visión reduccionista, enfocada en el alumnado con mayor problemática o carencias (Ainscow, 1995; López-Melero, 1997), hacia una educación basada en la diversidad, es decir, que sigue una vía de postulados inclusivos basados en la educación para todos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Arnáiz, 2003; Echeíta, 2007; Flecha, Padrós y Puigdemíllivoll, 2003; Lumby y Morrion, 2010; Murillo y Hernández, 2011; Parrilla y Susinos, 2008; Verdugo y Rodríguez-Aguilella, 2009; Wehmeyer, 2009).

En definitiva, el futuro de la atención a la diversidad sigue siendo incierto, pues, con frecuencia se arrastra la consideración de que es algo extraordinario dirigido a determinado alumnado, sin considerar que constituye uno de los ejes esenciales de organización en el sistema de enseñanza. La finalidad de esta investigación es conocer las percepciones de los profesionales de la inspección educativa sobre la atención a la diversidad al alumnado de ESO. De manera más específica, este trabajo pretende alcanzar los siguientes objetivos: a) comprobar el enfoque que prevalece sobre la atención a la diversidad en los centros de educación secundaria y b) analizar si existen diferencias significativas en la percepción de estos profesionales en función de su edad, género, experiencia, titulación y provincia de trabajo. También se somete a consideración (hipótesis de investigación) la predicción de diferencias significativas en la percepción de la atención a la diversidad (edad, género, experiencia, titulación y provincia) sobre la atención a la diversidad (centro, concepto, currículo, medidas ordinarias y medidas extraordinarias) en los centros educativos de ESO.

## Método

### Participantes

La población objeto de estudio está constituida por 87 inspectores de la Comunidad Autónoma de Galicia (España). Devido a su tamaño, se solicitó la participación a toda la muestra, y se obtuvo la respuesta de 62 inspectores que han contestado voluntariamente al cuestionario. Así pues, el porcentaje de población que responde el cuestionario es del 71,26%. Los participantes en esta investigación tienen media de edad de 54,24 años (DE = 8,59). El sexo presenta un predominio masculino (un 66,1% respecto a un 33,9% femenino). En cuanto a la antigüedad, un 43,5% tiene una experiencia de más de 18 años, y un 25,8% entre 12 y 18 años. La mayoría posee la titulación de licenciatura (80,6%). Finalmente, los porcentajes por provincias son de un 17,7% en Lugo, 19,4% en Orense, 21% en Pontevedra y un 41,9% en La Coruña. Cabe indicar que los porcentajes obtenidos en cada variable de la muestra son similares a la población de la que fueron extraídos.

### Instrumentos de evaluación

Para la recogida de información se ha utilizado en primer lugar un cuestionario «ad hoc», por medio del cual se recogieron las variables sociodemográficas (edad, sexo, antigüedad, titulación y provincia). En segundo lugar, la herramienta empleada fue el cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares (EVADIE) (Biencinto-López, González-Barbera, García-García,

Sánchez-Delgado y Madrid-Vivar, 2009). Es un autoinforme cuyo objetivo es detectar aquellos aspectos que dentro de la atención a la diversidad son percibidos como básicos y que favorecen el rendimiento del alumnado. Está compuesto por 44 ítems que hacen referencia a distintos aspectos relacionados con la atención a la diversidad para valorar en escala Likert 6 alternativas en el grado de acuerdo/desacuerdo (de nada/nunca [1] a totalmente/siempre [6]) desde una perspectiva en su zona educativa. Las dimensiones que conforman el autoinforme son: centro (8 ítems), concepto de diversidad (4 ítems), currículum (6 ítems), medidas ordinarias (12) y extraordinarias (9 ítems). La fiabilidad, evaluada en términos de consistencia interna, ha sido buena: centro ( $\alpha = 0,796$ ), concepto ( $\alpha = 0,901$ ), currículum ( $\alpha = 0,841$ ), medidas ordinarias ( $\alpha = 0,931$ ), medidas extraordinarias ( $\alpha = 0,911$ ) y total del cuestionario ( $\alpha = 0,913$ ).

### Procedimiento

Las pruebas han sido aplicadas durante los meses de enero, febrero y marzo de 2015 por los investigadores. En un primer momento se establece una reunión con el inspector jefe de cada provincia para solicitar una cita y pasar el cuestionario. Seguidamente se procede a su aplicación de manera individual y voluntaria, con la finalidad de fomentar una mayor participación y sinceridad. Además, fueron informados del anonimato en las respuestas y, sobre todo, de la confidencialidad en los resultados.

### Análisis de datos

Así pues, los datos del estudio (descriptivo, transversal y prospectivo) fueron analizados con el paquete informático SPSS para Windows, versión 22.0 (IBM SPSS Statistics for Windows, 2013). En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de los ítems a través de las medias en cada dimensión y un análisis de frecuencias y porcentajes de cada uno de los ítems del cuestionario. En segundo lugar, se ha realizado el análisis descriptivo (medias y desviaciones típicas) y, para conocer la existencia de diferencias significativas a nivel estadístico en la función de las variables sociodemográficas, se empleó un análisis de varianza (ANOVA) acompañado de comparaciones múltiples «a posteriori» (prueba Scheffé) y de la información sobre el tamaño del efecto (siguiendo los criterios de Cohen, 1988). En todos los análisis se ha empleado un nivel de confianza del 95% (significación  $p < 0,05$ ).

### Resultados

El estudio ofrece un análisis de las percepciones que tiene la inspección educativa de la atención a la diversidad en los centros educativos de ESO. Para ello, se examinarán 4 de las dimensiones clave (sobre las que tiene influencia la inspección educativa) en la mejora de la atención al alumnado diverso: centro educativo, concepto, currículum, medidas ordinarias y extraordinarias específicas para esta etapa.

En este sentido, los datos obtenidos al calcular la media de los ítems analizados por cada dimensión con un rango que abarca desde 1 (valor mínimo) hasta 6 (valor máximo) sostiene en la medida sobre la media muy reducidos. De hecho (tablas 1–5), el marco conceptual es el mejor valorado en la atención a la diversidad desde el enfoque de la inspección educativa ( $M = 3,93$ ), seguido del centro ( $M = 3,75$ ), currículum ( $M = 3,72$ ), medidas extraordinarias ( $M = 3,66$ ) y medidas ordinarias ( $M = 3,23$ ).

**Tabla 1**

Percepción de la inspección educativa en cuanto a la frecuencia de los indicadores de centro en la atención a la diversidad y diferencias en función de su edad, género, experiencia, titulación y provincia de trabajo

El centro educativo en la atención a la diversidad				
Ítems (M = 3,75)	%			
1. Trabajar bajo la filosofía de la coeducación	45,9			
2. Existencia de atenciones educativas diferenciadas	35,5			
3. Promoción del alumnado de manera diferente en función de sus capacidades	33,1			
4. Trabajar para proporcionar ocasiones a todo el alumnado para que logre sus objetivos	25			
5. Flexibilizar, en ocasiones, los grupos en función de la actividad o estilo de aprendizaje	29,8			
6. Orientar al alumnado a opciones profesionales o académicas diferentes según su capacidad	49,2			
7. Participación de todo el centro de un proyecto común y una organización inclusiva para que todo el alumnado logre los objetivos	9,7			
8. Los métodos y las estrategias educativas están adaptadas a cada estudiante	7,3			
9. El equipo directivo es flexible para adaptarse a diferentes situaciones	33,1			
10. Los centros se adaptan al estudiante para compensar sus carencias	17,7			
11. Se contemplan tiempos comunes sin alumnado para la coordinación del profesorado	37,9			
12. Los espacios se distribuyen según las necesidades concretas del aula	22,6			
13. Los recursos se distribuyen según las necesidades concretas del aula	26,6			
El centro educativo en la atención a la diversidad				
Variables	Media	DE	F	p
Menos de 45 años	51,73	8,65		
De 45 a 50 años	46,00	13,34	0,69	0,61
De 51 a 55 años	49,79	11,68		
Más de 55 años	48,11	7,89		
Mujer	48,29	11,44	0,88	0,76
Hombre	49,09	9,56		
Menos de 12 años	47,53	11,85		
De 12 a 18 años	46,81	12,18	1,51	0,35
Más de 18 años	50,93	7,09		
Licenciatura/grado	49,08	10,45	2,55	0,04
Doctorado	55,42	15,54		
La Coruña	47,76	9,79		
Lugo	52,91	10,64	2,63	0,03
Orense	51,50	9,73		
Pontevedra	45,01	10,07		

Fuente: Elaboración propia.

### Opinión de la inspección educativa acerca de la atención a la diversidad desde el centro educativo

En una primera aproximación porcentual (tabla 1), la opinión de la inspección educativa sobre el impacto del centro educativo en la atención al alumnado diverso sostiene como mejores estrategias en la atención a la diversidad en los centros educativos: orientar al alumnado en opciones profesionales o académicas según su capacidad (49,2%) y trabajar bajo la filosofía de la coeducación (45,9%). Por el contrario, entre las actuaciones peor valoradas se encuentran los métodos y estrategias educativas adaptadas a los estudiantes (7,3%) y la participación de todo el centro en un proyecto común enfocado a una organización inclusiva para que todo el alumnado alcance los objetivos (9,7%).

Seguidamente, para medir las diferencias en la percepción de los distintos indicadores de la atención a la diversidad (ámbito centro-educativo) en las variables sociodemográficas (añeradas, se examinan las medias, desviaciones típicas y significación (tabla 1).

El análisis de varianza no ha aportado diferencias significativas en las variables: edad ( $F_{3,58} = 0,69$ ;  $p = 0,612$ ), género ( $F_{1,60} = 0,88$ ;  $p = ,768$ ) y antigüedad ( $F_{2,59} = 1,51$ ;  $p = 0,356$ ). Sin embargo, la

**Tabla 2**

Percepción de la inspección educativa en cuanto a la frecuencia de los aspectos conceptuales en la atención a la diversidad y diferencias en función de su edad, género, experiencia, titulación y provincia de trabajo

El concepto en la atención a la diversidad				
Ítems (M = 3,93)		%		
14. La diversidad es algo positivo y enriquecedor		62		
15. Los tipos de diversidad se crean en función de las necesidades educativas que presenta el alumnado		42,7		
16. Las diferencias siempre son individuales		34,6		
17. La escuela asume como propias las necesidades de su alumnado		28,5		
El concepto en la atención a la diversidad				
Variables	Media	DE	F p	
Menos de 45 años	16,82	3,19		
De 45 a 50 años	14,56	4,13		
De 51 a 55 años	16,64	3,18	1,21	0,31
Más de 55 años	15,25	3,49		
Mujer	15,24	3,52	0,66	0,42
Hombre	16,00	3,48		
Menos de 12 años	15,95	4,19		
De 12 a 18 años	15,25	3,49	0,21	0,81
Más de 18 años	15,89	3,02		
Licenciatura/grado	15,70	3,59	0,37	0,84
Doctorado	15,92	3,15		
La Coruña	16,88	3,05		
Lugo	18,64	2,54		
Orense	18,62	3,63	2,47	0,04
Pontevedra	17,62	3,50		

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 3**

Percepción de la Inspección Educativa en cuanto a la frecuencia de los aspectos curriculares en la atención a la diversidad y diferencias en función de su edad, género, experiencia, titulación y provincia de trabajo

El currículum educativo en la atención a la diversidad				
Ítems (M = 3,72)		%		
18. El currículo es el mismo para todos incluyendo las adaptaciones necesarias para obtener unos objetivos mínimos		38,7		
19. El currículo tiene un núcleo central y común para todos y permite mucha libertad para crear diferentes itinerarios		18,5		
20. Los alumnos con NEAE permanecen en el mismo aula que el resto con apoyo especializado		28,2		
21. Los alumnos con NEAE se encuentran en aulas con personal especializado		33,9		
22. Los currículos se adaptan a las necesidades puntuales de las situaciones gracias al trabajo cooperativo de los equipos multidisciplinares		24,2		
23. La comunidad educativa asume la atención a los alumnos con discapacidad, contemplándose en el proyecto educativo del centro		45,9		
El currículum educativo en la atención a la diversidad				
Variables	Media	DE	F p	
Menos de 45 años	24,09	3,59		
De 45 a 50 años	19,89	5,06		
De 51 a 55 años	23,14	4,96	3,78	0,03
Más de 55 años	22,07	3,93		
Mujer	24,43	3,92	0,72	0,40
Hombre	23,32	5,29		
Menos de 12 años	22,32	6,05		
De 12 a 18 años	25,13	4,63	2,48	0,05
Más de 18 años	23,81	3,91		
Licenciatura/grado	23,20	4,84	2,99	0,02
Doctorado	25,75	4,65		
La Coruña	21,50	4,73		
Lugo	23,27	4,13		
Orense	23,83	3,76	0,99	0,40
Pontevedra	21,92	4,35		

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 4**

Percepción de los inspectores de educación en cuanto a la frecuencia de aplicación de medidas ordinarias en los centros y diferencias en función de su edad, sexo, antigüedad, titulación y provincia de trabajo

Medidas ordinarias en la atención a la diversidad				
Ítems (M = 3,23)		%		
24. Adecuación de la estructura organizativa del centro y de la organización y gestión del aula a las características del alumnado		24,2		
25. Adecuación de las programaciones didácticas al entorno y al alumnado		14,5		
26. Metodologías basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutorías entre iguales, aprendizaje por proyectos...		3,2		
27. Adaptación de los tiempos e instrumentos o procedimientos de evaluación		8,1		
28. Aulas de atención educativa y convivencia y medidas y actuaciones destinadas a la mejora de la convivencia		14,5		
29. Desdoblamiento de grupos		24,2		
30. Refuerzo educativo y apoyo del profesorado		53,5		
31. Programas de enriquecimiento curricular		8,1		
32. Programas de refuerzo en áreas instrumentales		50,3		
33. Programas de recuperación		9,7		
34. Programas específicos personalizados		1,7		
35. Programas de habilidades sociales		6,5		
Medidas ordinarias en la atención a la diversidad				
Variables	Media	DE	F p	
Menos de 45 años	39,36	6,23		
De 45 a 50 años	38,33	9,09		
De 51 a 55 años	42,57	8,76	2,73	0,04
Más de 55 años	36,82	7,36		
Mujer	39,00	8,58	0,022	0,88
Hombre	38,68	7,66		
Menos de 12 años	40,32	8,84		
De 12 a 18 años	37,52	8,51	0,708	0,49
Más de 18 años	39,13	6,91		
Licenciatura	38,58	8,25	0,180	0,67
Doctorado	39,67	6,61		
La Coruña	37,54	8,54		
Lugo	41,36	6,80		
Orense	39,17	7,65	0,601	0,61
Pontevedra	38,77	8,05		

Fuente: Elaboración propia.

titulación ( $F_{1,60} = 2,55$ ;  $p = 0,040$ ) es fuente significativa de variación con respecto al centro educativo entre los que tienen doctorado y los que poseen licenciatura (tamaño del efecto mediano  $d = 0,478$ ). También la variable provincia es fuente significativa de variación ( $F_{3,58} = 2,63$ ;  $p = 0,035$ ), con diferencias significativas (prueba Scheffé) entre la provincia de Lugo y la de Pontevedra (tamaño del efecto mediano  $d = 0,763$ ), y entre la de Orense y la de Pontevedra (tamaño del efecto mediano  $d = 0,655$ ).

#### Opinión de la inspección educativa acerca del concepto en la atención a la diversidad

Atendiendo a las apreciaciones de la inspección educativa sobre la importancia de los aspectos conceptuales en la atención al alumnado diverso (tabla 2), de forma mayoritaria consideran la diversidad como algo positivo y enriquecedor (62%), y sostienen que los tipos de diversidad se crean en función de las necesidades educativas presentadas por el alumnado (42,7%). No obstante, se obtienen porcentajes más bajos cuando se habla de que las diferencias siempre son individuales (34,6%) y de si los centros asumen como propias las necesidades del alumnado (28,2%).

A continuación, para medir las diferencias en la percepción de los distintos indicadores de la atención a la diversidad (ámbito conceptual) en las variables sociodemográficas consideradas, se

**Tabla 5**

Percepción de los inspectores de educación en cuanto a la frecuencia de aplicación de medidas extraordinarias en los centros y diferencias en función de su edad, sexo, antigüedad, titulación y provincia de trabajo

Medidas extraordinarias en la atención a la diversidad	
Ítems (M = 3,66)	%
36. Adaptaciones curriculares	59,7
37. Agrupamientos flexibles	19,4
38. Apoyo del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje	74,2
39. Flexibilización de la duración del período de escolarización	29
40. Programas de diversificación curricular	54,8
41. Formación profesional básica	43,5
42. Atención educativa al alumnado que, por circunstancias diversas, presenta dificultades para una asistencia continuada a un centro educativo	6,5
43. Grupos de adquisición de las lenguas	4,8
44. Grupos de adaptación de la competencia curricular	3,2

  

Medidas extraordinarias en la atención a la diversidad				
Variables	Media	DE	F	p
Menos 45 años	35,91	5,58		
De 45 a 50 años	31,33	7,25	3,22	0,01
De 51 a 55 años	34,57	6,03		
Más de 55 años	31,46	5,09		
Mujer	33,62	5,76	0,42	0,51
Hombre	32,58	6,01		
Menos de 12 años	35,21	6,67	2,67	0,03
De 12 a 18 años	32,63	6,31		
Más de 18 años	31,52	4,58		
Licenciatura	32,84	5,79	0,06	0,79
Doctorado	33,33	6,57		
Coruña	33,35	6,24	0,51	0,67
Lugo	33,82	6,43		
Orense	33,17	5,57		
Pontevedra	31,15	5,32		

Fuente: Elaboración propia.

procede de nuevo a analizar las medias, desviaciones típicas y significación (tabla 2).

El análisis de varianza no ha aportado diferencias significativas en las variables: edad ( $F_{3,58} = 1,21$ ;  $p = ,316$ ), género ( $F_{1,60} = 0,66$ ;  $p = 0,420$ ), antigüedad ( $F_{2,59} = 0,21$ ;  $p = 0,811$ ) y titulación ( $F_{1,60} = 0,37$ ;  $p = 0,849$ ). Sin embargo, sí es fuente significativa de variación en la provincia ( $F_{3,58} = 2,47$ ;  $p = 0,045$ ). Se lleva a cabo el análisis «a posteriori» (prueba Scheffé), que muestra diferencias significativas entre los que viven en Lugo y los que lo hacen en La Coruña (tamaño del efecto mediano  $d = 0,627$ ).

#### Opinión de la inspección educativa acerca de la atención a la diversidad desde el currículum

De nuevo, la inspección educativa valora el currículum como la mejor estrategia en la atención a la diversidad (tabla 3), cuando la comunidad educativa asume la atención del alumnado con discapacidad, contemplándose en el proyecto educativo de centro (45,9%). Por el contrario, la peor valorada hace referencia a un currículum por un núcleo central y común para todos, que permite mucha libertad para la elaboración de diferentes itinerarios (18,5%).

A partir de esta exploración inicial, y para medir las diferencias en la percepción de los distintos indicadores de la atención a la diversidad (ámbito curricular) en las variables sociodemográficas consideradas, se consideran las medias, desviaciones típicas y significación (tabla 3).

Comprobado el análisis de la varianza, se aprecia que las siguientes variables son fuentes significativas de variación con respecto al currículum: edad ( $F_{3,58} = 3,78$ ;  $p = 0,030$ ), antigüedad ( $F_{2,59} = 2,48$ ;  $p = 0,050$ ) y titulación ( $F_{1,60} = 2,99$ ;  $p = 0,020$ ) entre los doctores y los licenciados (tamaño del efecto mediano  $d = 0,537$ ); sin diferencias

significativas en las variables género ( $F_{1,60} = 0,72$ ;  $p = 0,400$ ) y provincia ( $F_{3,58} = 0,99$ ;  $p = 0,405$ ). Seguidamente, a través de la prueba Scheffé se llevan a cabo análisis «a posteriori» en la variable edad, entre los de menos de 45 años y los de 45 a 50 años (tamaño del efecto alto  $d = 0,957$ ); y entre los de menos de 45 años y los de más de 55 años (tamaño del efecto mediano  $d = 0,536$ ); y en la variable antigüedad, entre los de 12 a 18 años y los de menos de 12 años (tamaño del efecto mediano  $d = 0,522$ ).

#### Opinión de la inspección educativa acerca de la atención a la diversidad desde las medidas ordinarias

Las medidas ordinarias de mayor uso desde el punto de vista de la inspección educativa (tabla 4) son el refuerzo educativo y el apoyo del profesorado con disponibilidad horaria (53,5%) y los programas de refuerzo en las áreas instrumentales básicas (50,3%). Por el contrario, las de menor estimación serían los programas específicos personalizados (1,7%) y las metodologías basadas en el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, tutorías entre iguales, aprendizaje por proyectos y otras que promuevan la inclusión (3,2%).

Como continuación del análisis, se procede a medir las diferencias en la percepción de los distintos indicadores de la atención a la diversidad (medidas ordinarias) en las variables sociodemográficas consideradas, estudiando las puntuaciones medias, desviaciones típicas y nivel de significación (tabla 4).

El análisis de varianza muestra que no se encuentran diferencias significativas en las variables: género ( $F_{1,60} = 0,22$ ;  $p = 0,883$ ), antigüedad ( $F_{2,59} = 0,71$ ;  $p = 0,497$ ), titulación ( $F_{1,60} = 0,18$ ;  $p = 0,673$ ) y provincia ( $F_{3,58} = 0,60$ ;  $p = 0,617$ ). Sin embargo, sí es fuente significativa de variación la variable edad ( $F_{3,58} = 2,73$ ;  $p = 0,040$ ). Se lleva a cabo el análisis «a posteriori» (prueba Scheffé), que presenta diferencias significativas entre los de 51 a 55 años y los de más de 55 años (tamaño del efecto mediano  $d = 0,711$ ).

#### Opinión de la inspección educativa acerca de la atención a la diversidad desde las medidas extraordinarias

Entre las medidas extraordinarias de mayor valoración se encuentran (tabla 5) el apoyo del profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje (74,2%), las adaptaciones curriculares (59,7%) y los programas de diversificación curricular (54,8%). Por el contrario, las de menor estimación serían los grupos de adaptación de la competencia curricular (3,2%) y los grupos de adquisición de las lenguas (4,8%).

A continuación, se procede a medir las diferencias en la percepción de los distintos indicadores de la atención a la diversidad (medidas extraordinarias) en las variables sociodemográficas consideradas, estudiando las puntuaciones medias, desviaciones típicas y nivel de significación (tabla 5).

Con el análisis de varianza realizado, se identifican como variables significativas de variaciones respecto a las medidas extraordinarias la edad ( $F_{3,58} = 3,22$ ;  $p = 0,010$ ) y la antigüedad ( $F_{2,59} = 2,67$ ;  $p = 0,030$ ). Por el contrario, no hay diferencias significativas en las variables género ( $F_{1,60} = 0,42$ ;  $p = 0,518$ ), titulación ( $F_{1,60} = 0,06$ ;  $p = 0,797$ ) y provincia ( $F_{3,58} = 0,51$ ;  $p = 0,675$ ). Al efectuar el análisis «a posteriori» mediante la prueba Scheffé, este presenta diferencias significativas en la variable edad entre los de menos de 45 años y los de 45-50 años (tamaño del efecto mediano  $d = 0,708$ ) y los de más de 55 años (tamaño del efecto alto  $d = 0,833$ ); y la variable antigüedad, entre los de menos de 12 años y los de más de 18 años (tamaño del efecto mediano  $d = 0,645$ ).

#### Discusión y conclusiones

Las diferentes apreciaciones, basadas en el enfoque utilizado (exclusión, integración o inclusión) y desarrolladas a lo largo de la

historia en la atención a la diversidad, han traído consigo la falta de un análisis sistemático y riguroso. Aunque se observa una mejora sustancial a través del marco legal, su repercusión en los centros de enseñanza parece no avanzar al mismo ritmo que exige satisfacer las nuevas necesidades sociales (la atención de un alumnado cada vez más diverso). Los profesionales del sistema educativo son conscientes de que se están introduciendo cambios en el discurso, pero no en la práctica (Essomba, 2003). Por ello, los servicios de inspección educativa deben promover centros equitativos con una educación de calidad para todo su alumnado (Barber y Mourshed, 2008; Echeíta, 2007; UNESCO, 2004).

Asegurar la equidad educativa y al mismo tiempo responder a la diversidad de los contextos educativos representa uno de los eslabones más frágiles en el actual sistema educativo. Así pues, la atención al alumnado diverso se puede seguir abordando desde visiones reduccionistas (enfoque de exclusión o integración), o tratando de que se lleguen a reconocer en el contexto educativo los beneficios y dificultades derivados de la acción de mudar esta perspectiva homogénea y de reemplazarla por un enfoque inclusivo que conciba el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo del reconocimiento de la pluralidad individual. En el estudio se ha identificado una falta de coherencia entre los modelos de homogeneidad y heterogeneidad, claro indicador de la forma en que se aborda el desarrollo de la atención a la diversidad en los centros educativos, que siguen nutriéndose de un enfoque integrador (Ainscow, 1995; Arnáiz, 2003; López-Melero, 1997).

El análisis llevado a cabo arroja un mayor peso de la inspección educativa en acciones de corte integrador (orientar al alumnado en opciones profesionales o académicas según su capacidad) frente a otras de tendencia inclusiva (participación de todo el centro en proyectos comunes enfocados a organizaciones inclusivas para que todo el alumnado acceda a sus actividades) en los centros de enseñanza. De igual forma, a nivel curricular existe prevalencia del encuadre integrador (las comunidades educativas asumen la atención del alumnado con discapacidad) frente al inclusivo (currículo con un núcleo central y común para todos). Además, tanto en las medidas de carácter ordinario como extraordinario sigue presente dicha perspectiva integradora (refuerzo educativo y apoyo del profesorado especialista o adaptaciones curriculares, entre otras). Sin embargo, en el ámbito conceptual el enfoque inclusivo (diversidad como algo positivo y enriquecedor) se equilibra con el integrador (tipos de diversidad creados en función de las necesidades educativas del alumnado).

Asimismo, parece evidente que la hipótesis se ha visto confirmada en menor medida, ya que los resultados solamente ratifican diferencias significativas en la edad (dimensión curricular, medidas ordinarias y medidas extraordinarias), su experiencia (dimensión curricular y medidas extraordinarias), titulación (dimensión curricular y centro educativo) y provincia de residencia (dimensión conceptual y centro educativo), sin significación en el género. Según lo apuntado (falta de significación en la mayoría de las variables analizadas), el trabajo proporciona evidencia empírica de la extrema debilidad de las variables sociodemográficas de la inspección educativa en las diferentes dimensiones que conforman la atención a la diversidad en los centros de ESO.

Por otro lado y atendiendo a las medias obtenidas, se puede inferir una mejor percepción de la atención a la diversidad en los profesionales que ejercen la inspección educativa con menor edad y experiencia, con mayor titulación académica (doctorado) y que ejercen su profesión en provincias con un menor número de habitantes. También se ha puesto de manifiesto (mayoría media) que existe un mejor enfoque de las medidas extraordinarias frente a las ordinarias desde la inspección educativa. Ello contradice el continuo de aplicación que va desde las más generales y menos significativas (ordinarias) hasta las más significativas e individuales (extraordinarias) (Arnáiz, 2009; Arnáiz, Martínez, de Haro y

Escarbajal, 2013; Moliner, Sales, Ferrández, Moliner y Roig, 2012). No obstante, su labor de supervisión y control en los informes derivados desde los centros educativos del alumnado que presenta necesidades educativas específicas puede marcar dicha perspectiva. Cabe destacar un cuerpo de inspección en la comunidad autónoma gallega muy envejecido (media: 54 años), posiblemente finalmente por su forma de acceso.

Finalmente, si se considera la atención a la diversidad como el principio que debe liderar todo el sistema educativo (Ainscow, 2008; Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2000; Coleman, 2012; Escudero, González y Martínez, 2009), además de la existencia de normativa que la ampare y de la responsabilidad del profesorado para ejercer sus nuevas tareas dentro de una filosofía de centro inclusiva, la inspección educativa debería asumir la responsabilidad de supervisión y evaluación. No puede existir un centro educativo equitativo si no atesora una educación de calidad para todo su alumnado (Barber y Mourshed, 2008; Echeíta, 2007; Martín y Mauri, 2011).

El hecho de que los resultados sostengan una baja incidencia de la inspección educativa en la atención a la diversidad en los centros de ESO (media global 3,71) lleva a la necesidad de incrementar su implicación en la vida de las aulas y de realizar análisis rigurosos sobre la situación de las zonas educativas en su conjunto para una mejor atención a todo el alumnado, en la misma línea que marcan otros trabajos realizados en este campo (Rul, 2011; Antúnez, 2009; Nicolás, 2011). No obstante, esta desconexión entre la inspección educativa y la atención a la diversidad en el sistema educativo puede ser debida a la asunción de labores predominantemente burocráticas, y es vital su presencia ya que solamente «se puede lograr que los centros inicien un proceso de cambio (hacia la inclusión), pero si no reciben apoyo de agentes externos como la inspección, será difícil que dichos procesos se mantengan» (Silva, 2008, p. 458).

Se considera sensato acentuar que el universo aquí investigado es parcial y que, por tanto, los resultados no son completamente extrapolables al resto de la población. Por ello, sería importante completar la visión que ofrece esta investigación con otros profesionales del campo educativo (equipos de orientación específicos, orientadores, equipos directivos, especialistas en Pedagogía Terapéutica, tutores, profesorado). Estudios futuros deben plantear la educación para todo el alumnado a través de indicadores reales del tratamiento de la atención a la diversidad en los centros escolares.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

## Referencias bibliográficas

- Aguado, T. y Ballesteros, B. (2012). Presentación. Equidad y diversidad en la educación obligatoria. *Revista de Educación*, 358, 12–16.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., & Desarrollo de escuelas inclusivas (2.ª ed.). *Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Both, T. y Dyson. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Antúnez, S. (2009). La inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación escolar. *Avances en Supervisión Educativa*, 10. Consultado el 12 de enero de 2016. Disponible en <http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf.10/ase10.art08.pdf>
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnáiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 349, 203–223.
- Arnáiz, P., Martínez, R., de Haro, R. y Escarbajal, A. (2013). Analysis of measures for attention to diversity in compulsory secondary education: The case of the Region of Murcia, Spain. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 189–197.

- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: PREAL.
- Biencinto-López, C., González-Barbera, C., García-García, M., Sánchez-Delgado, P. y MADIE. Vivar, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Relieve*, 15(1), 1–36.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coleman, M. (2012). Leadership and diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 592–609.
- (2015). Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 120, 25434–27073, de 29 de junio de.
- Echeíta, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Escudero, J. M., González, M. T. y Martínez, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41–64.
- Essomba, M. A. (Ed.). (2003). *Educación e inclusión: Educación de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Praxis.
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemílliv, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 4–8.
- González, D. (2013). La atención a la diversidad en la LOMCE. En C. Marchena (Ed.), *La LOMCE. Claves para el profesorado* (pp. 99–122). Madrid: Editorial Anaya.
- IBM Corp. Released. (2013). *IBM SPSS Statistics for Windows. Versión 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jiménez, C. y González, M. A. (2011). *Pedagogía Diferencial y Atención a la Diversidad*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858–97921, de 10 de diciembre de.
- López-Melero, M. (1997). Diversidad y cultura: en busca de los paradigmas perdidos. En P. Arnáiz y R. de Haro (Eds.), *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro* (pp. 181–207). Murcia: Universidad de Murcia.
- Lumby, J. y Morrison, M. (2010). Leadership and diversity: Theory and research. *School Leadership & Management*, 30(1), 3–17.
- Martín, E., y Mauri, T. (Eds.). (2011). *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó/Ministerio de Educación.
- Mata, P. y Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar, y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, 17–37, 10-4438/1988-592X-RE-2012-358-181.
- Moliner, O., Sales, M. A., Ferrández, R., Moliner, L. y Roig, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197–217.
- Murillo, F. J. y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar comprometida con la justicia social. *Observatorio Social de la Educación*, 4, 19–28.
- Nicolás, L. (2011). Els inspectors reclamen un paper més actiu a les aules. *Avui*. Consultado el 20 de noviembre de 2015. Disponible en <elpuntavui.cat/noticia/article/2-societat/5-societat/404537-els-inspectors-reclamen-un-paper-mes-actiu-a-les-aules.htmlhttp://www.elpuntavui.cat/noticia/article/2-societat/5-societat/404537-els-inspectors-reclamen-un-paper-mes-actiu-a-les-aules.html>
- Parrilla, A., y Susinos, T. (Eds.). (2008). Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. *Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar*. Convocatoria Nacional I+D+I 2008-11. Ref: EDU2008-06511-C02-02/EDUC.
- Rul, J. (2011). Inspecció d'Educació i autonomia de centres docents. *Fòrum. Revista d'Organització i Gestió Educativa*, 25, 10–14.
- Sandoval, M. (2009). Concepciones de los estudiantes de magisterio sobre la inclusión educativa. *Aula Abierta*, 37(1), 79–88.
- Silva, P. (2008). *La inspección escolar en Cataluña. Un estudio de casos*. Barcelona: Universidad de Barcelona [Tesis doctoral].
- Silva, S. (2007). *Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. España: Ideaspropias Editorial, S. L.
- Unesco. (2004). *Educación para todos, el imperativo de la calidad. Informe de la EPT en el mundo*. Francia: UNESCO.
- Verdugo, M. A. y Rodríguez-Aguilella, A. (2009). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero*, 39(4), 5–25.
- Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la tercera generación de prácticas de inclusión. *Revista de Educación*, 149, 45–67.