

## Instrumentos de evaluación para el docente en la atención a la diversidad

**1Yuliana Meneses Espejo , 2Ángel Salvatierra Melgar**

*1Magister en Neuro rehabilitación, Candidata a Doctora en Educación, Docente universitario.*

<https://orcid.org/0000-0002-6429-7515>

*2Magister en Tecnología de la información. Doctor en Ciencias de la Educación, Docente universitario*

<https://orcid.org/0000-0003-2817-630X>

---

### Abstract

Attention to diversity within inclusive education plays a fundamental role since it allows optimal educational conditions, creating the same opportunities for all students, optimizing access and learning. This work is a review of the academic literature whose purpose was to investigate the different assessment instruments used by studies on attention to diversity between 2011 and 2020; For this, 20 articles were selected from indexed journals mainly from Scielo, Proquest and EBSCO. Finally, on the results, a reflection is made that highlights the need to promote the application of evaluation instruments on attention to diversity; to detect weaknesses and strengths of the main actors involved in the development of education, and thus improve through training, collaboration and innovation.

### Keywords

Attention to diversity, Literature review, Inclusive education, Instruments of evaluation.

### Introducción

Esta revisión de la literatura académica pretende indagar los diferentes conceptos e instrumentos de evaluación que caracterizan los estudios descriptivos sobre atención a la diversidad entre 2011 y 2020; un análisis profundo sobre el conocimiento que poseen sobre las diferentes formas de enfrentarse a la diversidad. En el marco de acción educación para todos (2000), afirman que los ciudadanos puedan acceder a una educación gratuita y de calidad, que respondan a sus necesidades, sea equitativo, sin prejuicios, reconociendo que cada estudiante posee diferentes necesidades de aprendizaje, intereses, capacidades y características.

Según la UNESCO (2011), uno de los objetivos principales es buscar superar las barreras y obstáculos de cualquier índole que un estudiante pueda presentar y que limite su participación o derogue sus derechos a la educación. Según la Conferencia Mundial de Acceso y Calidad sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), para que la educación inclusiva se desarrolle en cada país debe cumplir con algunos requerimientos como ser diseñados y aplicados considerando las diferentes características y necesidades de los estudiantes, también se garantice tener acceso a escuelas que integren una pedagogía enfocada en el estudiante, para satisfacer sus necesidades, logrando así una educación para todos.

Según (Murillo et al., 2016), la nueva visión amplia de la educación inclusiva aborda no solo los factores internos sino también los factores externos del estudiante, como el ambiente o clima escolar, los estilos de enseñanza, las características de las escuelas, y la ayuda que reciben de su entorno y familia. (Benito & Velázquez, 2012), demuestran que para tener éxito en la práctica de

educación inclusiva, las escuelas deben responder a las necesidades diversas de sus estudiantes, pasando de una estrategia en la que el estudiante debe integrarse a la escuela a una estrategia en que la escuela debe adaptarse para responder de manera adecuada a las necesidades educativas diversas de sus estudiantes.

(Bravo Mancero & Santos Jimenez, 2019), han detectado la necesidad de optimizar la dirección de los sistemas educativos para ser más inclusivos, promoviendo la igualdad, que sean oportunos y pertinentes, a través de políticas públicas y educativas, considerándose uno de los retos más grandes de la educación mundial. La construcción del sistema epistemológico, a partir de estos nuevos desafíos de la ciencia educativa, es compleja porque hay que desarrollar nuevas formas de entender los procesos educativos tales como: pedagógicos, curriculares, institucionales, ideológicos, culturales, etc. En la actualidad, según (Broyna, 2014) este desafío no solo será completado con la construcción de sistemas educativos, sino que además deben considerar otras disciplinas que integran la ciencia educativa, con el objetivo de mejorar el currículo, las evaluaciones y los temas innovadores didácticos.

Según (Zhu et al., 2019), establecer estas bases científicas sobre la educación inclusiva incentiva una nueva visión sobre el estudiante, currículo, tipos o estilos de enseñanza, procesos evaluativos y gestión del centro educativo. También el autor se cuestiona sobre: ¿Cuál es la visión que se debe tener para empezar una real transformación a favor de un paradigma de atención a la diversidad que sea capaz de mejorar problemáticas?, ¿cómo mejorar su conceptualización para que sea atractivo y no sólo se quede en teoría sino que se ajuste a la realidad actual?

Según (Domínguez Alonso et al., 2016), la aplicación de instrumentos de evaluación sobre la atención a la diversidad es fundamental y debe ser incluido en la programación de las escuelas, porque con esos resultados se pueden tomar distintas acciones como programas de capacitación a los docentes, priorizando el desarrollo de la individualidad y la equidad; planteando estrategias educativas específicas que incluyen enfoques inclusivos en la escuela, en la valoración del nivel de rendimiento, sobre el concepto de normalidad, sobre el concepto de diversidad, sobre el diagnóstico, sobre la atención más apropiada y sobre el currículo.

Por lo tanto, este estudio pretende contribuir a ese conocimiento crítico de la producción intelectual sobre la atención a la diversidad dentro de la educación inclusiva, a partir del estudio de artículos académicos; considerando los conceptos que abordan y los instrumentos de evaluación que utilizan para el análisis de la atención a la diversidad.

#### **Resumen :**

La atención a la diversidad dentro de la educación inclusiva cumple un rol fundamental puesto que permite condiciones óptimas de educación, creando las mismas oportunidades para todos los estudiantes, optimizando el acceso y los aprendizajes. Este trabajo es una revisión de la literatura académica que tuvo como propósito indagar los diferentes instrumentos de evaluación que utilizan los estudios sobre atención a la diversidad entre 2011 y 2020; para ello se seleccionaron 20 artículos de revistas indexadas principalmente de Scielo, Proquest y EBSCO. Finalmente, sobre los resultados,

se hace una reflexión que destaca la necesidad de fomentar la aplicación de instrumentos de evaluación sobre atención a la diversidad; para detectar debilidades y fortalezas de los actores principales implicados en el desarrollo de la educación, y así mejorar a través de la capacitación, colaboración e innovación.

**Palabras claves:**

Atención a la diversidad, Revisión de literatura, Educación inclusiva, Instrumentos de evaluación.

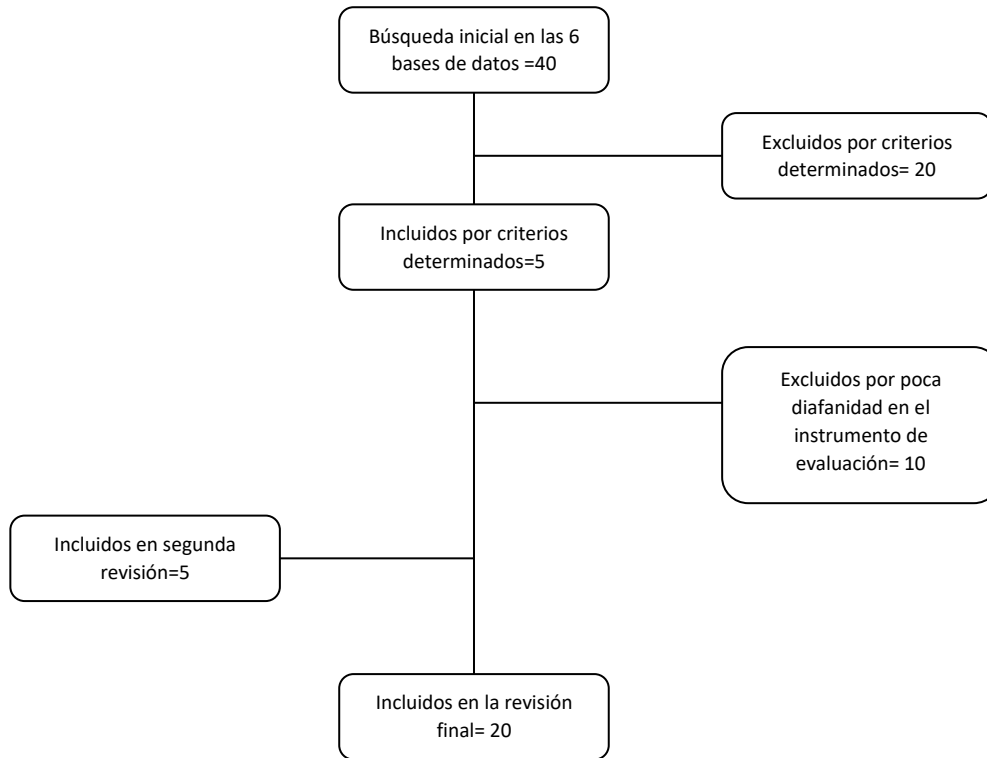
**Metodología**

Se llevo a cabo una revisión teórica que nos permite tener un conocimiento más amplio para comprender la producción científica de un tema o un determinado campo de estudio en el cual encontraremos similitudes y también diferencias (Canuto & Souto de Oliveira, 2020). Esta revisión bibliográfica tomó en cuenta estudios que tengan como temática principal la atención a la diversidad en instituciones educativas. Se recopiló información sustantiva sobre el tema, considerando las diferentes definiciones, conclusiones y herramientas de evaluación de investigaciones ya elaboradas procedentes de estudios primarios. Para ello, la información fue identificada por medio de búsquedas bibliográficas en bases de datos como: EBSCO, Proquest, Scopus, Scielo, Google Académico y Science Direct.

Los estudios seleccionados fueron de tipo descriptivos tanto cuantitativos como cualitativos. Como criterios de inclusión para este estudio de revisión se tomó en cuenta: primero, que sean artículos o papers de investigación científica sobre el tema; segundo, que estén escritos en idioma español, inglés o portugués; tercero, que hayan sido publicados desde el año 2011 a la fecha debido al impulso y evolución que ha habido sobre educación inclusiva en los últimos 10 años (Ruíz Quiroga, 2010) ; cuarto, donde la temática principal de estudio fuese la atención a la diversidad en instituciones educativas, o inmersa dentro de educación inclusiva.

Como criterios de exclusión en la búsqueda bibliográfica: primero, investigaciones publicadas en otros medios, como guías, manuales, libros o congresos; segundo, estudios realizados en población que pertenezca a educación superior; y tercero aquellos estudios en donde no se pudo identificar el concepto sobre atención a la diversidad ni utilizaban algún instrumento de medición. Las palabras o términos clave planteados para realizar la búsqueda de artículos en las bases de datos fueron: “atención a la diversidad + Institución educativa; “atención a la diversidad + Educación inclusiva + investigación”; “atención a la diversidad + instrumento de evaluación”. La búsqueda inicial fue realizada por el investigador de manera independiente, empleando los términos o palabras de búsqueda. Una vez detectados los artículos que cumplían con los criterios de inclusión (figura 1), se procedió a organizar la información en una matriz en la que se consideró el tipo de metodología, la población, el concepto, los instrumentos utilizados sobre atención a la diversidad y el país donde se realizó el estudio.

Figure 1: Elaboración propia del desarrollo de búsqueda



En el Cuadro 1 se detalla la muestra de artículos para esta revisión.

<b>Autor (es) y año</b>	<b>Concepto sobre atención a la diversidad</b>	<b>Población</b>	<b>Instrumento de evaluación</b>	<b>Diseño</b>	<b>País</b>
(Sánchez & Rodríguez, 2018)	Actitudes adecuadas donde las diferencias sean oportunidades para aprender y mejorar los resultados de todo el alumnado.	Docentes de educación secundaria	(ACADI) Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión	Estudio descriptivo cuantitativo	España

(Arriagada Hernández & Calzadilla Pérez, 2018)	Atención de estudiantes diversos en su realidad familiar, económica, social y cultural.	Docentes de educación básica	de Grupos focales, entrevistas, análisis de documentos.	Estudio de caso múltiple de corte etnográfico.	Chile
(Azorín, 2018)	Atención que presta el profesorado a la diversidad de sus alumnos identificando facilitadores o limitadores.	Docentes de educación infantil y primaria	El instrumento utilizado fue la Herramienta Themis (Azorín y Ainscow, 2018).	Estudio de caso	España
(Castro-Rubilar et al., 2017)	Construcción social de prácticas inclusivas que mejoran los logros educativos, recursos de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje.	Docentes de educación secundaria	Índice de Inclusión de Booth y Ainscow. (Adaptación)	Estudio exploratorio	Chile
(Crisol Moya & Caurcel Cara, 2020)	Acciones y actitudes positivas hacia la inclusión dentro de un ambiente educativo de todos los actores.	Docentes de educación secundaria	Cuestionario de Colmenero y Pegalajar para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad (2015).	Estudio descriptivo, cuantitativo transversal	España
(Domínguez Alonso et al., 2016)	Acciones educativas diseñadas sistemáticamente para todo el alumnado, afianzando la igualdad y	Docentes Inspectores de educación inclusiva.	Cuestionario «ad hoc» (datos sociodemográficos) y El cuestionario validado (EVADIE, versión inspección educativa) (Anexo 1)	Estudio descriptivo - cuantitativo	España

	equidad educativa.						
(Forlin et al., 2011)	Educación de todos los estudiantes que cubra el espectro de diversidad en aulas regulares con apoyo adecuado.	Docentes en formación final del pre grado.	Escala Actitudes, sentimientos y preocupaciones sobre educación inclusiva revisada (SACIE-R).	Estudio descriptivo - cuantitativo	Canadá, Hong Kong, Australia y Singapur		
(Gonzalez-Gil et al., 2019)	Enfoque inclusivo positivo centrado en alumnos con necesidades y características distintas.	Docentes de educación básica regular	Cuestionario realizado por los investigadores, mediante audio.	Estudio descriptivo - cualitativo	España		

En el Cuadro 1 se detalla la muestra de artículos para esta revisión (Continuación)

<b>Autor (es) y año</b>	<b>Concepto sobre atención a la diversidad</b>	<b>Población</b>	<b>Instrumento de evaluación</b>	<b>de Diseño</b>	<b>País</b>
(González Fernández et al., 2016)	Educación que valora la diversidad del alumnado dentro de un aula.	Docentes de educación básica	Cuestionario y entrevista realizado por los investigadores.	Estudio descriptivo cualitativo	España
(López et al., 2019)	Actuación oportuna de los educadores para atender y satisfacer las necesidades educativas de sus estudiantes.	Docentes de educación básica	Cuestionario ad hoc (Preguntas sociodemográficas, Formación intercultural, Atención educativa y Resolución de contingencias)	Estudio no experimental, descriptivo y correlacional	España

(Matencio-López et al., 2015)	Conjunto de acciones que promuevan la igualdad y el respeto a las diferencias	de Docentes de educación primaria	de	El instrumento utilizado fue un cuestionario y una entrevista realizado por los investigadores.	Estudio descriptivo cualitativo	España
(Miranda Morais et al., 2018)	Respuesta educativa para todos los estudiantes que se ajusta al contexto educativo, desarrollando estrategias adecuadas.	Docentes orientadores educación básica	de	Cuestionario de preguntas cerradas y abiertas realizados por los investigadores (variables sociodemográficas , contexto de centro y aspectos positivos y negativos)	Estudio cualitativo descriptivo	España
(Núñez et al., 2014)	Entendimiento de la diversidad que supere necesidades educativas y dificultades; respondiendo con atención educativa individualizada para todos.	Estudiantes de Educación Secundaria	de	(CEAM) Cuestionario Estrategias Motivación y Aprendizaje	Estudio exploratorio - descriptivo	España
(Page et al., 2019)	Varía según la concepción que tengan sobre discapacidad y de las actitudes de los actores principales en una IE.	Docentes de educación primaria y secundaria.	de	Cuestionario realizado por los investigadores.	Estudio descriptivo - cualitativo	Cook Island
(Pegalajar Palomino, 2017)	Motivación, interés hacia la diversidad de todos los profesionales de la IE para mejorar las	Docentes de educación básica técnica	de	Cuestionario «ad hoc» realizado por los investigadores.	Estudio descriptivo cuantitativo	España

prácticas  
inclusivas

En el Cuadro 1 se detalla la muestra de artículos para esta revisión (Continuación)

<b>Autor (es) y año</b>	<b>Concepto sobre atención a la diversidad</b>	<b>Población</b>	<b>Instrumento de evaluación</b>	<b>de</b>	<b>Diseño</b>	<b>País</b>
(Ruiz-Bernardo, 2016)	Término aglutinador con diferentes acepciones, de ambigua interpretación que depende de las experiencias culturales y las prácticas educativas de formación.	Docentes y padres pertenecientes a un centro de educación primaria.	Cuestionario realizado por los investigadores. La información mediante audio, que fue transcrito, codificado y analizado.		Estudio descriptivo - cualitativo	Perú
(De Jubera Ocón & De Luis, 2019)	Apertura de visión hacia la inclusión para así garantizar conciencia inclusiva en todos los aspectos.	Docentes de educación básica regular	Guía de Arnaiz y Guirao sobre autoevaluación de centros para atención a la diversidad desde la inclusión (2015)		Estudio descriptivo cuantitativo	España
(Sebasitán-heredero & anache, 2020)	Acciones inclusivas que garantizan condiciones para que todos los alumnos aprendan	Docentes de educación secundaria	Cuestionario «ad hoc» realizado por los investigadores		Estudio de caso	Brasil
(Sevilla et al., 2017)	Visión educativa más amplia que dé paso a la educación inclusiva.	Docentes en formación final del pre grado.	Cuestionario de Larrivee y Cook que reconoce las percepciones hacia la inclusión de personas con		Estudio descriptivo - cuantitativo	México



				necesidades educativas (1979).		
(Fernández , 2017)	Una visión más positiva de la educación inclusiva, con tolerancia, flexibilidad y capacidad de afrontar los retos de una sociedad plural.	Docentes en formación final del pre grado.	en hoc, que como conocer opiniones y actitudes hacia la Educación Integrada.	ad tiene objetivo las y	Estudio descriptivo - cualitativo	España

*Tabla 1 Elaboración propia*

## Resultados

Por un lado, los conceptos que toman los autores de los artículos de revisión sobre atención a la diversidad son variados como se puede observar en la tabla 1. Sin embargo, todos se enfocan en que es parte fundamental de la educación inclusiva y es un aspecto que todos los actores involucrados como docentes, padres, directivos, personal administrativo, etc., deben conocer, puesto que si saben el real significado pueden optimizar los procesos de enseñanza y alcanzar una educación de calidad centrada en cada estudiante. El 65% de los estudios revisados fueron realizados en España, lo que nos advierte que en algunos países desarrollados ponen mucho interés por conocer de qué manera pueden mejorar los procesos sobre atención a la diversidad en las instituciones educativas (ver ilustración 1).

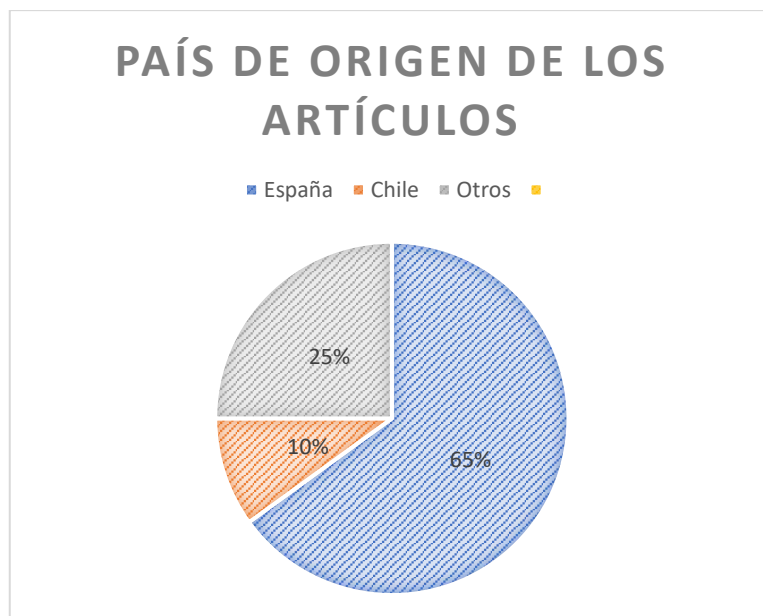


Ilustración 1

En cuanto al tipo de estudio , el 38% de los estudios son de tipo descriptivo cualitativo puesto que tratan de obtener la información no solo de un cuestionario sino que además utilizan entrevistas, discusiones sobre el tema, etc. para conocer con mayor profundidad las posturas actitudinales y sentimientos sobre atención a la diversidad, el clima positivo aporta para una educación de calidad (Díaz, 2017). El uso de las herramientas de evaluación previamente validadas fueron tomados en cuenta por el 34% de estudios de tipo descriptivo cuantitativo que quisieron medir cuánto saben sobre el tema central, dando como resultado datos que pueden ser valorados para ejercer mejores decisiones dentro de la institución educativa (Montes Benítez, 2017) (ver ilustración 2).

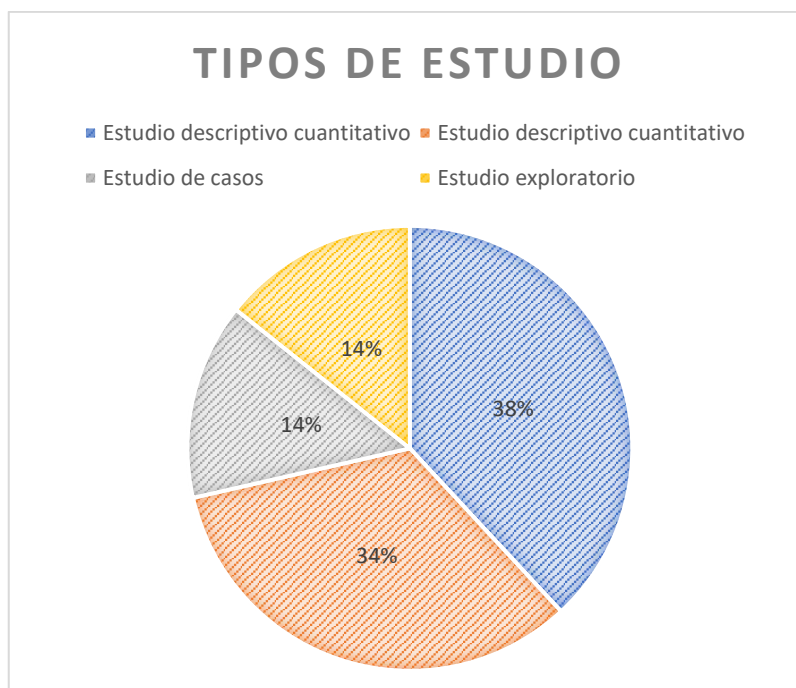


Ilustración 2

Por otro lado, los instrumentos analizados, se dirigen principalmente hacia los docentes porque los autores consideran que desempeñan un decisivo rol en el proceso de inclusión educativa y son los principales agentes de cambio; por lo tanto, su conocimiento, actitudes, opiniones y creencias debe ser medido, lo que facilita la obtención de un perfil sobre sus concepciones. También se encontraron instrumentos de evaluación enfocados en los padres de familia y estudiantes, pues consideran que también son parte importante de los agentes de cambio.

### **Discusión:**

En concordancia con los resultados de este estudio, sobre el concepto de atención a la diversidad, según (Lahera Ramos et al., 2019), se define como una visión incompleta de la realidad en la que engloban a personas que poseen pensamientos diferentes, que tengan discapacidad, que tengan diferentes preferencias sexuales, distinta clase socio económica, distinto origen étnico, etc., por lo que se crean los famosos prejuicios y estereotipos que influyen en lo que pueden o deben hacer. Según Fournidou, Kudlacek y Evagellinou (2011), para comprender el significado de diversidad, se deben unificar dos conceptos que están relacionados de manera directa, lo biológico y lo sociocultural del ser humano.

También para (Cruz et al., 2019), consideran a la diversidad, un concepto de múltiples interpretaciones que engloban características particulares de los individuos como el color de cabello, la forma de ojos, peso, y en el ámbito educativo los estilos de aprendizaje, nivel motivacional, etc., o pueden solo ver el contexto en el que viven. Por otro lado, Cerda, Salazar, Guzmán y Narváez (2018), consideran que no entender este concepto, trae consigo el incremento de la desigualdad y las inequidades que existen en los niveles sociales, políticos, económicos y de poder o mandato. Para (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2015) cuando se habla de atención a la diversidad en una institución educativa, no significa homogeneizar la gran diversidad que se encuentra entre los estudiantes, sino proponer cambios, a través de un nuevo modelo curricular que promueva el aprendizaje de todos los estudiantes.

### **Conclusión :**

La atención a la diversidad es de suma importancia, pues permitirá condiciones óptimas de educación, creando las mismas oportunidades para todos los estudiantes, mejorando también el acceso y los aprendizajes. Es un gran reto y un camino largo por recorrer de la sociedad y en particular del sistema educativo peruano. Se sabe que, para lograrlo se debe fomentar el conocimiento de los enfoques inclusivos que comprenden la atención a la diversidad, a través de la capacitación, colaboración e innovación de los actores principales implicados en el desarrollo de la educación inclusiva.

Por tal razón la aplicación de una herramienta de evaluación sobre la atención a la diversidad debe ser incluido en la programación de las escuelas porque existe evidencia que con esos resultados se pueden tomar distintas acciones como: priorizar el cumplimiento de las metas educativas como la evolución de la individualidad y la equidad; planteamiento de estrategias educativas específicas, variadas y compensatorias que no sólo optimizarán el clima de la escuela y el aula, sino también en la sociedad en

### Anexo 1

CENTRO (considerando que 0: totalmente desacuerdo - 5: totalmente de acuerdo) \*

	0	1	2	3	4	5
Trabajamos bajo la filosofía de la co-educación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existen atenciones educativas diferenciadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todos los alumnos son tratados de forma diferente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos promocionan de manera diferente en función de sus capacidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabajamos para proporcionar ocasiones a todos los alumnos para que logren los objetivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En ocasiones flexibilizamos los grupos en función de la actividad o estilo de aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CENTRO (considerando que 0: totalmente desacuerdo - 5: totalmente de acuerdo) \*

	0	1	2	3	4	5
Todo el centro participa de un proyecto común y una organización inclusiva para que todos los alumnos logren los objetivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todos los alumnos están clasificados en función de su nivel de adaptación al sistema educativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los métodos y las estrategias educativas están adaptadas a cada estudiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El equipo directivo es flexible para adaptarse a diferentes situaciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CONCEPTO DE NORMALIDAD (considerando que 0: totalmente desacuerdo - 5: totalmente de acuerdo) \*

	0	1	2	3	4	5
El concepto de normalidad coincide con la idea que tenemos del alumno tipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En la escuela la normalidad es un reflejo de la sociedad heterogénea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En la escuela la normalidad es la diferencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todos los alumnos que no han sido diagnosticados psicopedagógicamente son considerados normales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todos los alumnos sin excepción se consideran dentro de la norma con sus puntos fuertes y débiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CONCEPTO DE DIVERSIDAD (considerando que 0: totalmente desacuerdo - 5: totalmente de acuerdo) \*

	0	1	2	3	4	5
La diversidad es todo aquello que está fuera de la norma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos diversos constituyen grupos diferentes que llevan asociadas sus diferencias a desventajas educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La diversidad es algo positivo y enriquecedor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La diversidad lleva consigo la dificultad de adaptarse a la norma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los tipos de diversidad se crean en función de las necesidades educativas que requieren los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

INTERVENCIÓN DEL CENTRO EN LA DIVERSIDAD (considerando que 0: totalmente desacuerdo - 5: totalmente de acuerdo) \*

	0	1	2	3	4	5
Una vez detectadas las diferencias, se agrupa a los estudiantes en función de las mismas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Una vez detectadas las diferencias, todos los alumnos permanecen en el mismo grupo contando con los apoyos y adaptaciones necesarias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Una vez detectadas las diferencias, los alumnos se agrupan de manera flexible en función del objetivo de la actividad o nivel del estudiante, alternando grupos heterogéneos y homogéneos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



DIAGNÓSTICO DE LOS ALUMNOS (considerando que 0: totalmente desacuerdo - 5: totalmente de acuerdo) \*

	0	1	2	3	4	5
El diagnóstico de los alumnos se basa en sus capacidades cognitivas básicas para hacer grupos diferenciados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El diagnóstico de los alumnos se basa en sus necesidades cognitivas y actitudinales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El diagnóstico de los alumnos se basa en diferentes y múltiples aspectos relacionados con el éxito académico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es necesario identificar a los alumnos con problemas con el fin de desviarlos de la vía ordinaria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CURRICULUM (considerando que 0: totalmente desacuerdo - 5: totalmente de acuerdo) \*

	0	1	2	3	4	5
El currículo es el mismo para todos incluyendo las adaptaciones necesarias para obtener unos objetivos mínimos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El currículo tiene un núcleo central y común para todos y permite mucha optatividad para crear diferentes itinerarios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos diferentes se encuentran en aulas con personal especializado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los alumnos diferentes permanecen en el mismo aula que el resto con apoyo especializado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

NIVEL DE RENDIMIENTO DE LOS ALUMNOS (considerando que 0: totalmente desacuerdo - 5: totalmente de acuerdo) \*

	0	1	2	3	4	5
Los niveles de rendimiento son considerados como algo impuesto desde fuera y difícil de modificar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los niveles de logro se adaptan según las necesidades del grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El rendimiento o progreso de cada alumno únicamente está en función de sus propias capacidades y del ajuste del programa a las mismas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existen claras diferencias entre las competencias adquiridas por diferentes vías aunque todos titulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Referencias bibliográficas

1. Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y Educadores*, 18(2), 193–208. <https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.2.1>
2. Arriagada Hernández, C. R., & Calzadilla Pérez, Ó. O. (2018). Percepción de las bases curriculares de la educación básica multigrado en la Araucanía, Chile TT - The perception of basic curricula in multigrade primary education in the Araucanía region of Chile TT - La percepción vis-à-vis des programmes scolaires d. *Praxis & Saber*, 9(20), 75–95. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2216-01592018000200075&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v9n20/2216-0159-prasa-9-20-75.pdf](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592018000200075&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v9n20/2216-0159-prasa-9-20-75.pdf)

3. Azorín, M. (2018). Percepciones docentes sobre la atención a la diversidad: propuestas desde la práctica para la mejora de la inclusión educativa. *ENSAYOS. Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 33, 173–189. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1502>
4. Benito, P. M., & Velázquez, B. B. (2012). Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: Encuentros y desencuentros. *Revista de Educacion*, 358, 17–37.
5. Bravo Mancero, P., & Santos Jimenez, O. (2019). Perceptions regarding the attention to diversity and educational inclusion in university students. *Sophia-Coleccion De Filosofia De La Educacion*, 26, 327–352.
6. Brogna, P. (2014). Escuela y discapacidad: fronteras y horizontes. (Spanish). *School and Disability: Frontiers and Horizons. (English)*, 11(27), 18–25. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=100810361&lang=es&site=eds-live>
7. Canuto, L., & Souto de Oliveira, A. (2020). MÉTODOS DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA NOS ESTUDOS CIENTÍFICOS METHODS OF BIBLIOGRAPHIC REVIEW IN SCIENTIFIC STUDIES Lívia Teixeira Canuto Cavalcante1 \*. *Psicologia Em Revista, Belo Horizonte*, 26(1), 83–102.
8. Castro-Rubilar, F., Castañeda-Díaz, M. T., Ossa-Cornejo, C., Blanco-Hadi, E., & Castillo-Valenzuela, N. (2017). Validación de la escala de autoadscripción inclusiva en docentes secundarios de Chile. *Psicologia Educativa*, 23(2), 105–113. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.003>
9. Crisol Moya, E., & Caurcel Cara, M. . J. (2020). Percepciones de los estudiantes de la especialidad de lengua extranjera - inglés sobre atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Onomázein Revista de Lingüística Filología y Traducción, NE6*, 167–188. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.09>
10. Cruz, M. F., Salinas, E. B., Plúas Salazar, R. M., Castro Castillo, G. J., Tovar Arcos, G. R., & Ricardo, J. E. (2019). Estudio situacional para determinar estrategias formativas en la atención a escolares con necesidades educativas especiales en la zona 5 del Ecuador. *Investigacion Operacional*, 40(2), 255–266.
11. De Jubera Ocón, M. M. S., & De Luis, E. C. (2019). La Atención a La Diversidad Desde La Perspectiva Del Profesorado. *Revista Mexicana de Investigacion Educativa*, 24(82), 789–809.
12. Díaz, L. M. (2017). Educación inclusiva. Conceptualización Y aproximación al sistema educativo de Sinaloa (México). *Xiv Congreso Nacional De Investigación Educativa Comie, 2005*, 1–10.
13. Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., & Vázquez Varela, E. (2016). Atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44(2), 70–76. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.03.002>
14. Fernández, M. T. (2017). Attitudes toward Inclusive Education and Practical Consequences in Final Year Students of Education Degrees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237(June 2016), 1184–1188. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.187>
15. Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers' Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–65. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7682>

16. Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Castro, R. P. (2019). Inclusive education: Barriers and facilitators for its development. Analysis of teachers' perceptions. *Profesorado*, 23(1), 243–263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
17. González Fernández, R., del Castañar MEDINA DOMÍNGUEZ, M., & Domínguez Garrido, M. C. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo = Advantages of inclusive diversity treatment: perspective of the principal agents responsible for its development. *Enseñanza & Teaching*, 34, 131–148. <https://doi.org/10.14201/et2016342131148>
18. Lahera Ramos, J., Cepeda Vázquez, R., & García Acevedo, Y. (2019). Concepción Pedagógica Para El Proceso De Educación Socioinclusiva Comunitaria De Niños, Adolescentes Y Jóvenes Con Necesidades Educativas Especiales (nee). *Pedagogic Concepción for the Process of Community Socio Inclusive Education of Children, Adolescents and Youths With Special Educational Necessities (Sen).*, 11(3), 147–163. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fap&AN=137500139&lang=es&site=ehost-live%0Ahttp://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=137500139&S=R&D=fap&EbscoContent=dGJyMNLr40Sep7Q4yOvsOLCmsEiep7VSsKa4SrWWxWXS&ContentCustomer=dGJyMO>
19. López, J., Pozo, S., Fuentes, A., & Parra, M. (2019). Percepciones sobre la formación, atención intercultural y resolución de problemas en el profesorado en regiones transfronterizas. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 94, 95–108.
20. Matencio-López, R. M., Molina-Saorín, J., & Miralles-Martínez, P. (2015). Percepción del profesorado sobre concepciones profesionales ante la diversidad cultural escolar. *Convergencia*, 22(67), 181–210. <https://doi.org/10.29101/crcs.v0i67.2187>
21. Miranda Morais, M., Burguera Condon, J. L., Arias Blanco, J. M., & Peña Suárez, E. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29, 71–86.
22. Montes Benítez, Á. (2017). La atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria: análisis de necesidades y propuesta de un modelo de organización docente en la Comunidad de Madrid. *Universidad Complutense de Madrid*, 1101. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/44247/1/T39104.pdf>
23. Murillo, F. J., Román, M., & Castilla, R. H. (2016). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 17. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art1.pdf>
24. Núñez, M., Biencinto, C., Carpintero, E., & García, M. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles Educativos*, XXXVI, 65–80.
25. Page, A., Boyle, C., McKay, K., & Mavropoulou, S. (2019). Teacher perceptions of inclusive education in the Cook Islands. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 81–94. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1437119>
26. Pegalajar Palomino, M. . del C. (2017). La atención a la diversidad desde la perspectiva de estudiantes del Máster de Educación Secundaria de la Universidad de Jaén. *Educatio Siglo XXI*, 35(1 Marzo), 77. <https://doi.org/10.6018/j/286231>

27. Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115–133. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200008>
28. Ruíz Quiroga, P. M. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. . . *Temas Para La Educación. Revista Digital Para Profesionales de La Enseñanza*, 1–15. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7241.pdf>
29. Sánchez, P. A., & Rodríguez, M. M. (2018). Schools which self-assess and reflect upon their results for improving attention to diversity. *Revista Espanola de Orientacion y Psicopedagogia*, 29(1), 74–90. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23295>
30. SEBASITÁN-HEREDERO, E., & ANACHE, A. (2020). LA PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE CONCEPTOS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS: UN ESTUDIO DE CASO EN BRASIL. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 15, 1018–1037.
31. Sevilla, D., José Martín, M., & Jenaro, C. (2017). CPU-e Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes Perceptions on inclusive education: the vision of those who are for teachers. *Revista de Investigacion Educativa* 25, 84–109.
32. Zhu, C., Chen, L., Ou, L., Geng, Q., Jiang, W., Lv, X., Wu, X., Ci, H., Liu, Q., Yao, Y., Pentadbiran, P., Persekutuan, K., Kami, R., Ketua, S., Kementerian, S., Persekutuan, J., Pentadbiran, S., Kerajaan, S., Berkanun, B., ... Flynn, D. (2019). No Titleกระบวนการสื่อสารกับการยอมรับปรัชญาเศรษฐกิจพอเพียงของเกษตรกร ในจังหวัดเชียงใหม่. *Ayan*, 8(2), 2019. <https://doi.org/10.22201/fq.18708404e.2004.3.66178>