



## EL “CONTEXTO Y LAS “METAS Y OBJETIVOS” COMO ELEMENTOS CLAVE EN LA CALIDAD DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CENTROS NO UNIVERSITARIOS

*[The "context" and “goals and objectives” as key elements in quality in  
attention to diversity in non-university education]*

por

[Article record](#)

[About authors](#)

[HTML format](#)

**Muñoz Cantero, Jesús Miguel** ([munoz@udc.es](mailto:munoz@udc.es))  
**Casar Domínguez, Luz Sandra** ([sandracasar@edu.xunta.es](mailto:sandracasar@edu.xunta.es))  
**Abalde Paz, Eduardo** ([abalde@udc.es](mailto:abalde@udc.es))

[Ficha del artículo](#)

[Sobre los autores](#)

[Formato HTML](#)

### Abstract

Currently there is a growing interest in educational quality and attention to diversity. This paper presents an analysis of two important aspects: the "context" in which the school must develop its activity and the "goals and objectives" that a school should respond to define quality for diversity. Analyze the degree of importance for teachers and the level of compliance in the centers, from data obtained in two of the questionnaires. The study was conducted with teachers in the province of A Coruña (Spain). Overall, we can say that the issues explored are considered important by teachers as indicators of quality. However, on the contrary, its level of compliance in the centers is medium or low, forcing establishing measures for improvement.

### Keywords

Quality, attention to diversity, inclusion, testing, non-university education

### Resumen

Actualmente existe un interés creciente por la calidad educativa y la atención a la diversidad. En este trabajo se presenta un análisis de dos aspectos importantes: el “Contexto” en el que el centro debe de desarrollar su actividad y las “metas y objetivos” que un centro educativo debe definir para dar una respuesta de calidad a la diversidad. Analizaremos el grado de importancia para los profesores y el nivel de cumplimiento en los centros, a partir de los datos obtenidos en dos cuestionarios. El estudio se realizó con profesores de la provincia de A Coruña (España). En líneas generales podemos decir que los aspectos analizados son considerados importantes por los profesores como indicadores de calidad. Sin embargo, por el contrario, su nivel de cumplimiento en los centros es medio o bajo, lo que obliga a establecer medidas de mejora y correctores de estrategias.

### Descriptores

Calidad, atención a la diversidad, inclusión, evaluación, educación no universitaria.

## 1. Introducción

Que las personas difieren en sus características es aceptado mayoritariamente, pero

sólo en los últimos años se ha visto la necesidad de una mejor y más justa atención: Una educación de calidad que incluya a todos. “*La actitud por si sola no basta para crear*

*las condiciones necesarias para la inclusión, también es cierto que sin una actitud favorable poco se podrá avanzar. La educación inclusiva implica un cambio de mentalidad. Una nueva forma de pensar acerca de las diferencias y, por supuesto, una nueva forma de entender la educación”* (Cardona, 2006: 202). En este trabajo pretendemos hacer una reflexión sobre dos factores estrechamente relacionados que determinan una atención de calidad hacia la diversidad: el “contexto” y las “metas y objetivos” que un centro educativo tiene a la hora de hacer frente a su diversidad.

Se reconoce la diversidad como el resultado de la interacción de un conjunto de dimensiones diferenciadoras (capacidad, motivación, intereses, la historia académica y expectativas) que explican las diferencias en el aprendizaje. Este reconocimiento abre nuevas posibilidades de explicación y de intervención. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) promovió en España un modelo de escuela en donde profesores, alumnos, padres y otras entidades sociales pudiesen desarrollar su propia trayectoria como comunidad escolar. Una comunidad de personas interesadas por transformar y mejorar su propia práctica educativa, capaces de transformar la política educativa y construir un currículo que dé respuestas educativas debidamente contextualizadas según los alumnos y sus entornos socioculturales. La LOE <sup>[1]</sup> recoge este mismo pensamiento entre sus principios educativos. En el Título II se aborda concretamente este aspecto: la adecuada respuesta a los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, contempla la atención a la diversidad como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. Aboga por un modelo de escuela transmisora y a la vez renovadora de la cultura, regida por los principios de inclusión y equidad, cuyo objetivo es la cohesión social.

Educación en la diversidad implica como señalan Bayot, del Rincón y Hernández Pina

(2002) pensar en una escuela para todos, con unas posibilidades sociales no excluyentes para nadie y en responder a las necesidades de cada alumno de la forma más conveniente para que avance en su crecimiento personal lo máximo posible partiendo de lo que es y de dónde se encuentra.

Una reflexión y valoración compartida de la realidad de su entorno es lo que lleva a responder de forma eficaz a preguntas como: ¿qué educación queremos?, ¿quién la decide?, ¿qué papel corresponde a los centros, profesores y comunidades educativas en cuanto a su diseño, ejecución y evaluación?, ¿qué significa atender a la diversidad del alumno?. Entrar en este proceso de debate es lo enriquecedor para el centro, de no ser así, la elaboración de los distintos niveles de concreción curricular puede convertirse en un mero trámite administrativo sin valor para transformar la práctica cotidiana del mismo. Para ello es necesario recoger gran cantidad de información relacionada con los conocimientos previos de los alumnos, intereses, expectativas, historia educativa, situación social y cultural de sus familias, expectativas de los padres, cultura grupal y las características y oportunidades que ofrece el entorno.

Estamos ante una concepción social en la que es preciso transformar el proceso educativo para dar una respuesta de calidad a la diversidad y lograr aulas eficaces donde la inclusión sea el principio rector. La inclusión de formas de ser, maneras de aprender, de entender la cultura y de todo lo que representa un tratamiento individualizado de la educación. Casanova (1998) señala que además de los planteamientos curriculares generales, se hace necesario un modelo de organización escolar que permita y favorezca la puesta en práctica de las opciones educativas y curriculares decididas.

González y Sabaté (1991) y González (1993) establecieron una serie de principios en los que debe basarse la organización de

un centro educativo y que actualmente siguen en vigor

- Flexibilidad: debe de tener una estructura estable y sólida pero sin ser rígida, que acepte las propuestas fruto de la evaluación o nuevas iniciativas e integrarlas en la vida del centro si se juzgan apropiadas.
- Apertura y creatividad: en el sentido de impulsar una cultura de colaboración entre todos sus integrantes posibilitando la renovación continua y que fomente el espíritu crítico. Es decir, una escuela inclusiva en la que todos tengan cabida.
- Operatividad funcional: una organización fundamentada en un punto de vista realista y que tenga una proyección práctica.
- Participación y consenso: una organización democrática en la que todos los estamentos y miembros de la comunidad educativa participen activamente en la toma de decisiones.
- Formación: debe de contemplarse desde el proyecto organizativo la formación permanente y el trabajo en equipo de los docentes para hacer frente a la atención a la diversidad.

Los investigadores han intentado identificar aquellas características de las instituciones educativas que, supuestamente, las capacitarían para dar respuesta a la diversidad. En este sentido Reynolds (1985) establece una serie de principios para lograr un desarrollo organizativo adecuado en los centros para lograr una atención de calidad.

- El desarrollo organizativo deberá centrarse más en el trabajo colaborativo del centro que en el trabajo de cada docente individual en clase.
- Dirigido hacia la solución de problemas.
- Se intentará un cambio en la conducta real antes que pretender cambiar las actitudes de algunos miembros del grupo.
- El desarrollo organizativo no puede ser impuesto desde fuera deberá ser responsabilidad del personal de los centros.
- El desarrollo organizativo debe de llevarse a cabo de abajo a arriba antes que de

arriba abajo, participando activamente los profesores del centro.

- Se requieren procesos constantes de evaluación de sus efectos y su conocimiento por parte de los implicados, para que se pueda juzgar la efectividad de los cambios.
- El calendario deberá establecerse a largo plazo.
- Se atenderá tanto la organización formal, los procesos escolares como las relaciones existentes entre los miembros de la organización.

Esta aportación de Reynolds no es única. Existen otras que, en esta misma línea, se interesan por determinar las características principales relacionadas con la organización de los centros educativos inclusivos que tiendan a una mayor calidad de la educación (Ramasut y Reynolds, 1993; Rouse y Florian, 1996, etc.).

Gairin (1992, 1998), Jiménez y Vilá (1999) y Zabalza (1998) señalan algunas de las condiciones que pueden facilitar los aspectos organizativos de un proyecto educativo respetuoso con la diversidad de las necesidades del alumnado.

- Capacidad para que el centro educativo, concretamente su profesorado, rompa con el esquema que su actuación se dirige a un “destinatario-imaginario”. Esto tiene que ver con la sensibilidad profesional y con la asunción de la comprensividad y la inclusión como valores educativos.
- Calidad y riqueza en los dispositivos, procedimientos y estrategias organizativas. Aunque en este caso, se trata de un tema de técnicas y no de actitudes, es también una cuestión relacionada con la formación.
- Implicación adecuada de los sistemas de apoyo habilitados en el centro escolar o fuera de él (profesores de apoyo, departamentos de orientación, servicios psicopedagógicos, médicos, etc.) para dar soporte al trabajo de cada profesor. No obstante es conveniente evitar una hipertrofia excesiva

va de estos recursos especiales ya que en último término, lo que se consigue es volver a acciones y actitudes segregadoras y potenciadoras de desigualdad.

- Capacidad de la propia estructura curricular planteada en cada centro educativo para permitir la diversificación de la oferta formativa de acuerdo a las características del alumnado.

- Superación del compromiso individual en la respuesta a la diversidad, imponiéndose la implicación del centro en su totalidad (principios explícitos en el PEC) y la creación de aquellos mecanismos institucionales (modificaciones organizativas, procesos de formación de centros, adquisición de recursos, desarrollo de iniciativas a propósito de la atención a la diversidad, etc.) que incorporen la diversidad como algo inherente y normal a la vida del centro.

- Predisposición y capacidad del centro y sus integrantes de saber vivir en un entorno de cierta ambigüedad e incertidumbre, en situaciones en las que coexistan posiciones y actuaciones de distinta índole y compromisos en lo que concierne a la respuesta educativa a la diversidad.

- Reconocimiento del centro educativo como una institución marcada notablemente por lo que se piensa y se hace fuera de ella. La escuela no es un contexto libre y la tendencia a la homogeneización presente en todos los ámbitos de la vida repercute, inevitablemente, en la forma en que percibe, analiza y valora el trabajo realizado en ella.

La educación en la actualidad se encuentra en un proceso de reestructuración. Estos cambios exigen pensar en la necesidad de reformas institucionales que adapten sus metas y objetivos a las nuevas necesidades sociales, pero sin perder de vista la finalidad última del sistema, su eficacia (Cabrera, Bethencourt, Álvarez Pérez, y González Afonso, 2006). La educación es una actividad propositiva, intencional y, en consecuencia, la determinación de si se logran, y en qué grado,

las metas es un elemento constitutivo de la propia acción. No sería razonable desentenderse de los efectos que justifican la actividad (Orden, Asensio, Carballo, Fernández Díaz, Fuentes, García Ramos y Guardia, 1997).

## 2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

El procedimiento metodológico que hemos seguido será el siguiente: planteamiento de la investigación, objetivos, variables, muestra, instrumentos, análisis de datos y conclusiones (Buendía, 1993, Ríos de Deus, 2003; Rassen, 2005; Diniz, 2006).

Nos preocupa la calidad con relación a la atención a la diversidad en nuestros centros. Ésto nos conduce a preguntarnos cuáles serán los indicadores que permitan analizar la calidad de los centros en relación a la atención a la diversidad. En palabras de González López (2003) el gran reto para la educación es la búsqueda de la calidad, relacionada con la necesidad de dar a los estudiantes una formación integral. Por esta razón es fundamental la explicitación de todos aquellos elementos que ayuden a establecer un sistema de estimación de la calidad de la institución educativa.

Para llevar a cabo la investigación nos planteamos en primer lugar elaborar un instrumento de medida, que permita conocer la opinión de los profesionales directamente implicados en la educación y descubrir cuál es su opinión respecto a éste tema. Un instrumento que permita medir de forma independiente distintos aspectos de la calidad en la atención a la diversidad de un centro. Y, por tanto, hacer una evaluación parcial de aquellos elementos que nos interesan sin necesidad de obligarnos a realizar una evaluación global.

Creemos en la multidimensionalidad del concepto calidad, en la calidad educativa y

en la atención a la diversidad desde la óptica de la inclusión. Es por ello que el instrumento que hemos elaborado recoge los aspectos más significativos de la legislación, de otros autores en sus investigaciones y de los profesionales de la educación (profesores, inspectores de educación primaria y secundaria).

Se ha procedido a la elaboración del cuestionario, discusión y recogida de la información para su posterior análisis y posteriormente, se han analizado los datos y se han sacado las conclusiones. En el presente trabajo nos centramos en analizar los resultados relativos a la importancia que los profesores dan al “Contexto” en el que está el centro inmerso y a las “Metas y objetivos” que éstos definen como fruto de sus proyectos curriculares y, posteriormente, analizamos el grado de cumplimiento en los centros.

### 2.1. Objetivos

- A partir de lo dicho anteriormente y teniendo presente que nuestra obligación última es la de mejorar la calidad en la atención a la diversidad, a través de planes de mejora, que los centros pueden llevar a cabo partiendo de una evaluación previa, nos planteamos entre otros los siguiente objetivo:

- La construcción de un instrumento fiable y válido que nos proporcione información de forma global y de forma independiente sobre la importancia de determinados elementos que analizan la atención a la diversidad y su calidad.

- Analizar el grado de importancia y cumplimiento en los centros educativos de ca-

da uno de los cuestionarios (“Contexto y Metas y Objetivos”) en base al modelo diseñado para evaluar la calidad en la atención a la diversidad.

- Detectar los puntos fuertes y débiles y, por consiguiente, establecer propuestas de mejora en los centros educativos.

### 2.2. Variables

Trabajaremos con los elementos identificativos del “Contexto” del centro educativo y las “Metas y Objetivos” que un centro debe de tener en cuenta para una atención a la diversidad de calidad. Estos elementos forman parte de las variables “Contexto” y “Proceso” respectivamente del modelo CIPP, como veremos más adelante.

### 2.3. Instrumento de medida

Para la elaboración del instrumento general que permitiese una evaluación global de un centro respecto a la atención a la diversidad se confeccionaron seis instrumentos diferentes en torno a un eje común: “Calidad y atención a la diversidad”. Los diferentes cuestionarios siguieron las siguientes fases (tabla nº 1): a) recopilación bibliográfica, b) determinación de las dimensiones de partida, c) elaboración de un banco de 250 ítems procedentes de los indicadores de calidad y el marco legislativo, d) elaboración del cuestionario final de 172 ítems con la colaboración de expertos. En esta fase se dispusieron los ítems en las dimensiones en función de su contenido, depuración y redacción de los ítems y e) redacción de los cuestionarios finales.

Tabla nº1: Fases de elaboración del instrumento “Calidad y Atención a la Diversidad”<sup>[1]</sup>

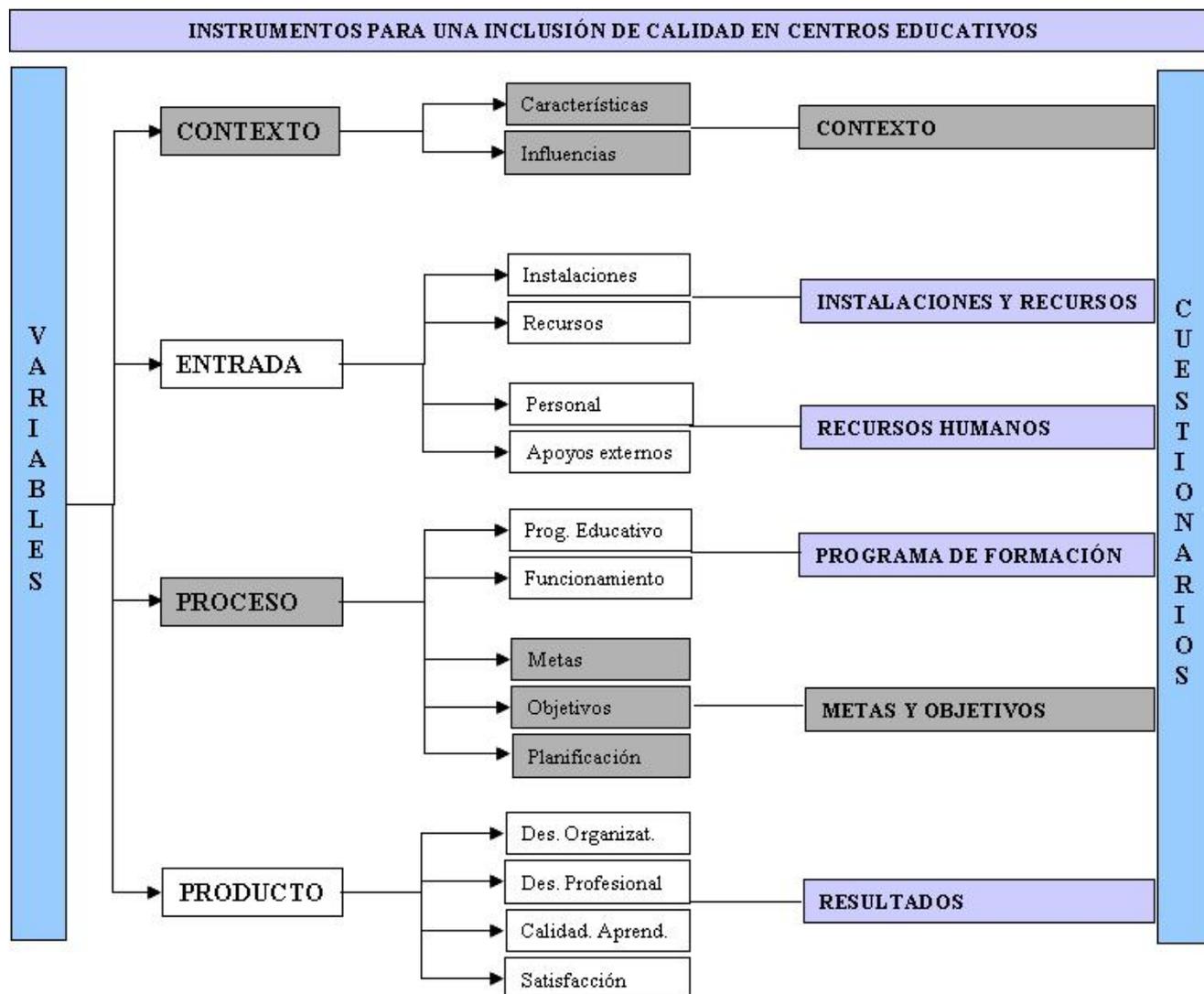
<b>FASE 1</b>	Búsqueda y recopilación bibliográfica.	Análisis de lecturas de artículos, libros, legislación, ...
<b>FASE 2</b>	Análisis de la estructura multidimensional del objeto a estudio.	Determinación del número de dimensiones de partida (4 dimensiones).
<b>FASE 3</b>	Revisión y elaboración del banco inicial de Ítems	Banco de 250 ítems procedentes de análisis de indicadores de calidad y ámbito marco legislativo.
<b>FASE 4</b>	Mediante la colaboración de expertos: Ubicación de ítems, en función de su contenido en las dimensiones predeterminadas. Depuración y redacción de los ítems.	Elaboración del cuestionario final 172 Ítems. Distribución en 6 cuestionarios parciales.
<b>FASE 5</b>	Diseño de los cuestionarios del estudio.	Escala cuantitativa del 1 al 5, que representan cinco alternativas continuas. Instrucciones y forma de aplicación.

Una de las características esenciales de la calidad es su carácter multidimensional o multifacético; por tanto los diferentes instrumentos se confeccionaron atendiendo a esa multidimensionalidad, partiendo del modelo CIPP de Stufflebeam (1987). No tanto por su filosofía orientada a la toma de decisiones, eficientista, cuantitativista y objetivista sino por su estructura (contexto, entrada, proceso y producto), que se perfila como un modelo idóneo para nuestros objetivos y, nos permite distribuir las dimensiones y factores que consideramos importantes de cara a establecer una serie de indicadores que de-

terminen una atención a la diversidad de calidad.

En la gráfica nº 1 se pueden ver los diferentes cuestionarios (individuales para permitir la evaluación parcial en un centro) de que se compone el instrumento siguiendo las directrices del modelo CIPP de Stufflebeam (1987) (*Context*, *Input* –instalaciones y recursos materiales y humanos-, *Process* –metas y objetivos y programa de formación-, *Product* -resultados obtenidos-). Siendo uno de los más empleados en trabajos evaluativos (Expósito, Olmedo y Fernández Cano, 2004; De Miguel et al., 1994; de Deus, 2003; Rassen, 2005 y Diniz, 2006).

Gráfica nº1: instrumento para una inclusión de calidad en centros educativos



Los seis cuestionarios de evaluación responden a las dimensiones señaladas y la fiabilidad de todos ellos oscilan entre 0,8153 del cuestionario “contexto” y 0,9793 del “programa de formación” (tabla nº2). Cada uno de ellos recoge información en cuanto al grado de importancia que los profesores dan a cada uno de los ítems que lo conforman y el nivel de cumplimiento en el centro. En los seis cuestionarios se condensan los factores

de calidad de los centros educativos en relación a la atención a la diversidad. Además permite que el profesor exprese los puntos fuertes, débiles y propuestas de mejora que, con respecto a los aspectos analizada, considere oportuno. Este artículo se centra en dos dimensiones ya señaladas: “Contexto” y “Metas y objetivos”. Toda información adicional sobre estos instrumentos se puede consultar en Casar (2007).

Tabla nº 2. “Cuestionarios del instrumento “Calidad y Atención a la Diversidad”

CUESTIONARIO	FACTORES INICIALES	nº ítems
CONTEXTO	Factor I: “Contexto en el que se encuentra el centro”	6
	Factor II: “Relaciones externas”	4
METAS Y OBJETIVOS	Factor I: “Definición de metas y objetivos”	8
	Factor II: “Planificación”	5
PROGRAMA DE FORMACIÓN	Factor I: “Organización de la enseñanza”	5
	Factor II: “El PEC”	5
	Factor III: “El PCC: aspectos que el equipo docente debe de tener en cuenta”	11
	Factor IV: “El PCC: organización de espacios”	4
	Factor V: “Análisis del currículo oficial del PCC”	7
	Factor VI: “Decisiones metodológicas”	10
	Factor VII: “Selección de grupos y adscripción a ciclos”	7
	Factor VIII: “Criterios de promoción”	3
	Factor IX: “Las programaciones específicas curriculares: programación de aula”	3
	Factor X: “Las programaciones específicas curriculares: Adaptaciones curriculares”	5
	Factor XI: “Las programaciones específicas curriculares: refuerzo educativo”	3
	Factor XII: “Las programaciones específicas organizativas: agrupamientos específicos”	2
	Factor XIII: “Las programaciones específicas organizativas: medidas de apoyo y promoción”	2
	Factor XIV: “Las programaciones específicas organizativas: programas de diversificación curricular”	3
	Factor XV: “Las programaciones específicas organizativas: programas de garantía social”	3
RECURSOS HUMANOS	Factor I: “Aspectos generales”	7
	Factor II: “Profesorado”	6
	Factor III: “Tutor”	12
	Factor IV: “Profesor de apoyo”	6
	Factor V: “Departamento de orientación”	10
	Factor VI: “Equipos de orientación específicos”	7
INSTALACIONES Y RECURSOS	Factor I: “Instalaciones y recursos”	6
RESULTADOS	Factor I: “Elementos”	16
	Factor II: “Estilo de enseñanza”	6

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

La muestra seleccionada necesitaba ser amplia con el fin de garantizar la participación de grupos de diversas condiciones institucionales y diferentes etapas de enseñanza, que se correspondiesen con distintos modos de entender su cometido profesional. La muestra es el resultado de elegir al azar 120 centros de la provincia de la Coruña. El nú-

cleo 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 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 mortandad 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 trabajándolo o hayan trabajado con este rol) y profesores que estén o hayan estado como cargos directivos (9,5%). Tenemos una mortandad 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 este elemento.

### 3. Análisis de datos

El cuestionario “Contexto” contiene 10 ítems distribuidos en dos grupos para recoger los aspectos a valorar en el entorno del centro y las relaciones del centro con el medio. En el cuestionario “Metas y Objetivo se introdujeron 13 ítems estructurados en dos factores: definición de metas y objetivos y planificación. (tabla nº 3). En 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 son el marco de referencia de sus decisiones y actividades y la planificación como

herramienta que incrementa la eficacia de un centro en la consecución de los objetivos. Además, en cada apartado, se valoran también los principales puntos débiles, fuertes y propuestas de mejora que propondrían los profesores para favorecer una mayor calidad en la atención a la diversidad, con ello se ofrece la posibilidad de dar una respuesta más cualitativa.

Tabla nº 3: Factores iniciales del cuestionario “Contexto” y “Metas y objetivos”.

<b>CONTEXTO</b> (10 ítems)	Contexto en el que se encuentra el centro	6
	Relaciones externas	4
<b>METAS Y OBJETIVOS</b> (13 ítems)	Definición de metas y objetivos	8
	Planificación	5

Para realizar el análisis tomaremos ambos bloques, que los entendemos como el marco de referencia de las decisiones y actividades que los centros deben tomar en relación con su contexto a la hora de establecer su política de actuación. Realizado el análisis de la fiabilidad y de validez de constructo procederemos a efectuar el análisis descriptivo del grado de importancia y el nivel de cumplimiento.

- Importancia: se solicita que valoren cada elemento del cuestionario en función de la importancia que le dan para obtener una atención de calidad.
- Cumplimiento: se solicita que valoren cada elemento en función del grado de cumplimiento que se da en sus centros.

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 lo 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.

### 3.1. Análisis de la fiabilidad

Se ha obtenido para el “Contexto” un coeficiente de fiabilidad del cuestionario de 10 ítems (n=1512 sujetos) de 0,8153 lo que nos indica un índice de fiabilidad aceptable. Para

las “Metas y Objetivos” el coeficiente de fiabilidad del cuestionario fue para los 13 ítems de 0,9197, un índice de fiabilidad 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 tal como podemos observar en la tabla nº 4 y tabla nº 5. referida al análisis de la fiabilidad en la que en la última columna los valores reflejan su incidencia en este índice al disminuir si se elimina el ítem.

Tabla nº 4 : Fiabilidad. Contexto

	Media de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si eliminamos el ítem	Correlación Item-Total corregida	Alpha si el ítem es eliminado
El contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentra situado el centro	35,7407	24,9955	,3616	,8143
Las características del alumnado	35,1844	24,4900	,3459	,8014
La posibilidad de intercambio (social, cultural,...) con el entorno	35,7593	24,0253	,4107	,7925
Las posibilidades de intercambio de información y trabajo conjunto con las familias	35,2650	24,3781	,3607	,7956
El grado de autonomía que tiene el centro con relación a la atención a la diversidad	35,4949	25,2815	,2810	,8053
La posibilidad de inserción profesional del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)	35,4462	23,3824	,3120	,8001
La relación cooperativa con otros centros	35,9270	24,2842	,4479	,7947
Las relación regulares del profesorado con otros/-as profesores/-as y especialistas	35,4392	23,7327	,4483	,7911
La existencia de programas de cooperación con otras instituciones educativas, sociales,...	35,6440	24,6240	,3955	,7978
Intercambios de información y trabajo conjunto con Servicios Sociales y Servicios Hospitalarios	35,6050	23,7125	4001	,7949

Tabla nº 5 - Análisis de fiabilidad - metas y objetivos

	Media de la escala si el ítem es eliminado	Varianza de la escala si eliminamos el ítem	Correlación Item-Total corregida	Alpha si el ítem es eliminado
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	49,3598	48,1651	,5869	,9161
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,...)	49,3150	47,8687	,6104	,9153
3. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta los recursos humanos	49,3143	46,8858	,7141	,9115
4. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta a estructura organizativa	49,4533	46,1493	,7304	,9107
5. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta factores como la tipología del centro en relación con su contexto	49,6818	46,1389	,6832	,9125
6. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta las infraestructuras	49,5819	46,4228	,6556	,9136
7. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta la viabilidad de los objetivos propuestos	49,3976	45,6759	,7661	,9092
8. Establecer procedimientos para el seguimiento y revisión de los objetivos	49,4981	46,1797	,6778	,9127
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)	49,1255	48,4865	,6239	,9150
10. Para la elaboración de la planificación de los objetivos, tener en cuenta los puntos fuertes y débiles en relación a la atención a la diversidad	49,5896	46,6816	,6494	,9138
11. Para la elaboración de la planificación de los objetivos, tener en cuenta las oportunidades del contorno social del centro	49,8560	46,9241	,5710	,9174
12. Para la elaboración de la planificación de los objetivos, tener 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	49,5570	46,9503	,6329	,9145
13. Para la elaboración de la planificación de los objetivos, tener 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	49,4456	47,4516	,6315	,914

### 3.2. Análisis de la validez de constructo

El análisis de la validez de constructo de los cuestionarios lo proporciona el análisis factorial. Para realizar este proceso seguire-

mos los pasos siguientes: en primer lugar calcularemos el valor de KMO para los ítems referenciados, en segundo lugar realizaremos el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax y por últimos calcu-

laremos la varianza explicada por el factor si fuese el caso.

### “Contexto”

Presenta un valor prácticamente de cero del determinante de la matriz de correlaciones (0,055) lo que nos indica la existencia de intercorrelaciones muy altas entre las variables. A partir de los valores (muy altos) obtenidos en el test de esfericidad de Bartlett

(tabla nº 6) con un Chi Cuadrado de 4525,444 y  $p=0,000$ , rechazamos la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, indicando la existencia de intercorrelaciones significativas entre los ítems para el cuestionario.

El índice KMO (tabla nº 6) es bueno según el baremo de interpretación (0,802) lo que nos indica que podemos continuar con el análisis factorial.

Tabla nº 6: KMO y prueba de Bartlett. Contexto

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,802
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4525,444
	gl	45
	Sig.	,000

El procedimiento seguido en la obtención de factores es del de componentes principales. La primera de las columnas de la tabla nº 7 muestra los ítems que han entrado en análisis

y, en la segunda, las comunalidades. Vemos que el comportamiento de los ítems es desigual desde valores que oscilan entre 0,473 del ítem 12 a 0,889 del ítem 29.

Tabla nº 7: Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Comunalidades - Contexto

	Inicial	Extracción
1. El contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentra situado el centro	1,000	,772
2. Las características del alumnado	1,000	,502
3. La posibilidad de intercambio (social, cultural,...) con el entorno	1,000	,531
4. Las posibilidades de intercambio de información y trabajo conjunto con las familias	1,000	,615
5. El grado de autonomía que tiene el centro con relación a la atención a la diversidad	1,000	,653
6. La posibilidad de inserción profesional del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)	1,000	,517
7. La relación cooperativa con otros centros	1,000	,704
8. Las relaciones habituales del profesorado con otros/-as profesores/-as y especialistas	1,000	,619
9. La existencia de programas de cooperación con otras instituciones educativas, sociales,...	1,000	,635
10. Intercambios de información y trabajo conjunto con Servicios Sociales y Servicios Hospitalarios	1,000	,605

En las tablas siguientes se presenta el análisis factorial con rotación varimax. Se obtiene una matriz de 3 componentes en el cuestionario una vez rotada la matriz con procedimiento varimax.

tionario una vez rotada la matriz con procedimiento varimax.

Tabla nº 8: Método de extracción: análisis de componentes principales a 3 componentes extraídos

	COMPONENTES		
	1	2	3
9. La existencia de programas de cooperación con otras instituciones educativas, sociales,...	,775		
7. La relación cooperativa con otros centros	,772		,327
8. Las relaciones regulares del profesorado con otros/-as profesores/-as y especialistas	,743		
10. Intercambios de información y trabajo conjunto con Servicios Sociales y Servicios Hospitalarios	,729		
5. Grado de autonomía que tiene el centro con relación a la atención a la diversidad		,786	
4. Las posibilidades de intercambio de información y trabajo conjunto con las familias		,727	
6. La posibilidad de inserción profesional del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)		,612	,346
1. El contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentra situado el centro			,876
3. La posibilidad de intercambio (social, cultural,...) con el entorno	,341		,579
2. Las características del alumnado		,437	,550

Como se puede observar en la tabla de la varianza total explicada (tabla nº 9), estos tres factores explican el 61,526 % de la va-

rianza total, explicando el primero de ellos el 24,991%.

Tabla nº 9 : Varianza total explicada. Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Dimensión contexto

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,822	38,220	38,220	3,822	38,220	38,220	2,499	24,991	24,991
2	1,317	13,165	51,386	1,317	13,165	51,386	1,941	19,407	44,398
3	1,014	10,140	61,526	1,014	10,140	61,526	1,713	17,128	61,526
4	,893	8,933	70,459						
5	,695	6,951	77,410						
6	,571	5,705	83,115						
7	,514	5,141	88,256						
8	,447	4,467	92,722						
9	,391	3,910	96,633						
10	,337	3,367	100,000						

*Interpretación de los factores del Cuestionario*

- Factor I: Relaciones externas al centro

Este factor se refiere a aspectos referidos a las “relaciones externas del centro” (ítems 7 al 10). Estos ítems se mantienen según la estructura planteada en el modelo inicial.

Tabla nº 10: Componentes del factor I (relaciones externas al centro)

	Componentes		
	1	2	3
9. La existencia de programas de cooperación con otras instituciones educativas, sociales,...	,775		
7. La relación cooperativa con otros centros	,772		,327
8. Las relaciones habituales del profesorado con otros/-as profesores/-as y especialistas	,743		
10. Intercambios de información y trabajo conjunto con Servicios Sociales y Servicios Hospitalarios	,729		
<b>FIABILIDAD ,7907</b>			

- Factor II: Relación Centro-entorno

con el tercero de los factores, aunque mantiene su mayor peso en el 2º.

Este segundo factor recoge aquellos ítems que hacen referencia a la relación del centro con el contorno. El ítem 6º comparte peso

Tabla nº 11: Componentes del factor II (centro-entorno)

	Componentes		
	1	2	3
5. El grado de autonomía que tiene el centro con relación a la atención a la diversidad		,786	
4. Las posibilidades de intercambio de información y trabajo conjunto con las familias		,727	
6. La posibilidad de inserción profesional del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)		,612	,346
<b>FIABILIDAD , 8032</b>			

- Factor III: Contexto socio-económico y cultural

(el 2º y 3º) comparten carga factorial (con el 2º y 1º factor respectivamente); aunque su peso lo tienen en este factor.

Este tercer factor lo forman los tres primeros ítems del cuestionario y están referidos a aspectos globales del entorno. Dos de ellos

Tabla nº 12. : Componentes del factor III (contexto socioeconómico y cultural)

	Componentes		
	1	2	3
1. El contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentra situado el centro			,876
2. Las características del alumnado		,437	,550
3. La posibilidad de intercambio (social, cultural,...) con el entorno	,341		,579
<b>FIABILIDAD ,6032</b>			

En términos generales vemos que los ítems del segundo y tercer factor comparten peso

entre ellos lo que muestra la relación existente entre ellos.

### “Metas y Objetivos”

Presenta un valor prácticamente de 0 del determinante de la matriz de correlaciones (0,001) que nos indica la existencia de intercorrelaciones muy altas entre las variables.

A partir de los valores muy altos obtenidos en el test de esfericidad de Barlett (tabla nº 24) con un Chi Cuadrado de 11419,502 y p

=,000, rechazamos la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, indicando la existencia de intercorrelaciones significativas entre los ítems para el cuestionario.

El índice KMO (tabla nº13) es excelente según el baremo de interpretación (0,915) lo que nos indica que podemos continuar con el análisis factorial.

Tabla nº 13: KMO y prueba de Bartlett. Dimensión Metas y objetivos

<b>Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.</b>		,915
<b>Prueba de esfericidad de Bartlett</b>	Chi-cuadrado aproximado	11419,502
	gl	78
	Sig.	,000

El procedimiento seguido en la obtención de factores es del de componentes principales. La primera de las columnas de la tabla nº 14 muestra los ítems que han entrado en aná-

lisis y, en la segunda, las comunalidades. Vemos que el comportamiento de los ítems es desigual desde valores que oscilan entre 0,590 del ítem 8 a 0,771 del ítem 11

Tabla nº 14: Método de extracción: Análisis de Componentes principales. Comunalidades. Dimensión Metas y objetivos

	Inicial	Extracción
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	1,000	,768
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,...)	1,000	,741
3. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta los recursos humanos	1,000	,744
4. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta la estructura organizativa	1,000	,768
5. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta la tipología del centro en relación con su contexto	1,000	,609
6. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta las infraestructuras	1,000	,632
7. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta la viabilidad de los objetivos propuestos	1,000	,711
8. Establecer procedimientos para el seguimiento y revisión de los objetivos	1,000	,590
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)	1,000	,617
10. Para la elaboración da planificación de los objetivos, tener en cuenta los puntos fuertes y débiles con relación a la atención a la diversidad	1,000	,689
11. Para la elaboración de la planificación de los objetivos, tener en cuenta las oportunidades del contorno social del centro	1,000	,771
12. Para a elaboración de la planificación de los objetivos, tener 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	1,000	,561
13. Para a elaboración de la planificación de los objetivos, tener 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	1,000	,627

En las tablas siguientes se presenta el análisis factorial con rotación varimax. Se obtiene una matriz de 3 componentes en el cuestionario. Hemos de observar que aunque se reflejan tres componentes el primero de ellos

reúne a todos los ítems con una carga factorial más grande. Es por esta razón por la que sólo vamos a considerar un factor para análisis e interpretaciones posteriores.

Tabla nº 15: Método de extracción: Análisis de componentes principales a 3 componentes extraídos

	COMPONENTES		
	1	2	3
7. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta la viabilidad de los objetivos propuestos	,816		
4. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta la estructura organizativa	,788	-,336	
3. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta los recursos humanos	,773		
8. Establecer procedimientos para el seguimiento y revisión de los objetivos	,740		
5. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta factores como la tipología del centro en relación con su contexto	,739		
6. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta las infraestructuras	,719	-,308	
10. Para la elaboración da planificación dos objetivos, tener en cuenta os puntos fuertes y débiles con relación a la atención a la diversidad	,702		,424
12. Para la elaboración de la planificación de los objetivos, tener 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	,690		
13. Para la elaboración de la planificación de los objetivos, tener en cuenta el 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 da atención a la diversidad	,688	,354	
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)	,685	,367	
2. Tomando como referencia el proyecto educativo de centro, el grado de conocimiento por parte da comunidad educativa (claustro de profesores/-as, consejo escolar,...)	,676	,371	-,383
1. Tomando como referencia el proyecto educativo de centro, el grado de consenso objetivos del centro con relación a la atención a la diversidad	,653	,470	-,348
11. Para la elaboración de la planificación de los objetivos, tener en cuenta las oportunidades del entorno social del centro	,627		,600

Como se puede observar en la tabla de la varianza total explicada (tabla nº 7), estos tres factores explican el 67,917 % de la va-

rianza total, explicando el primero de ellos el 29,917%.

Tabla nº 16: Varianza total explicada. Método de extracción: Análisis de Componentes principales.  
Dimensión Metas y objetivos

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	6,683	51,408	51,408	6,683	51,408	51,408	3,773	29,025	29,025
2	1,078	8,293	59,701	1,078	8,293	59,701	2,588	19,908	48,932
3	1,068	8,216	67,917	1,068	8,216	67,917	2,468	18,985	67,917
4	,702	5,403	73,320						
5	,625	4,806	78,125						
6	,503	3,866	81,992						
7	,453	3,488	85,479						
8	,426	3,277	88,756						
9	,346	2,659	91,415						
10	,327	2,513	93,928						
11	,306	2,357	96,285						
12	,274	2,109	98,394						
13	,209	1,606	100,000						

### 3.3. Análisis descriptivo: identificación de puntos fuertes y débiles

Por término medio podemos ver en la tabla siguiente (tabla nº 17) referida a los estadísticos descriptivos referentes al “Contexto” que los indicadores han sido bien valorados, lo que nos indica que estos ítems son importantes para dar una atención de calidad tomando como referencia la atención a la diversidad. La desviación típica es aceptable siendo la opinión menos homogénea en el ítem referido “La posibilidad de inserción profesional del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)” en el contexto en que se encuadran los centros con un valor de 1,034.

Por lo que hace referencia al grado de “cumplimiento” (tabla nº 17) vemos que, en primer lugar las valoraciones bajan; lo que nos indican que, aunque los consideran importantes, el grado en que estos elementos son tenidos en cuenta 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, 7, 9 y 10; aunque también es en estos ítems donde encontra-

mos una mayor desviación lo que nos indicaría que no hay tanta homogeneidad en su opinión.

En términos generales podríamos decir que:

- Todos los elementos señalados tienen un nivel de cumplimiento medio (valores entre 2,34 y 3,65) y dado que no tenemos elementos por debajo de 2,34, podemos decir que existe un grado de cumplimiento medio en los centros y debemos considerarlos como puntos a mejorar y susceptibles de establecer propuestas de mejora en la orientación de cada uno de ellos de cara a mejorar el contexto en el que se encuentran los centros, especialmente:

- Establecer mecanismos de inserción laboral de alumnos con N.E.E.
- Establecer mecanismos de cooperación e intercambio con otros centros educativos y otras instituciones sociales, hospitalarias, etc.

- Solamente el ítem 2 obtiene valores por encima de 3,65 con lo que, además de ser uno de los ítems más valorados en su grado de importancia también es uno de los tenidos

más en cuenta de cara a mejorar la calidad de la atención a la diversidad. Se señala como punto fuerte:

- Atención a las características del alumnado.

*Tabla nº 17: Estadísticos descriptivos – contexto*

	IMPORTANCIA			CUMPLIMIENTO		
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.
1. El contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentra situado el centro	1562	3,76	,959	1561	3,37	,924
2. Las características del alumnado	1562	4,32	,883	1561	3,70	,910
3. La posibilidad de intercambio (social, cultural,...) con el entorno	1562	3,74	,851	1561	3,08	,948
4. Las posibilidades de intercambio de información y trabajo conjunto con las familias	1562	4,24	,828	1562	3,19	1,101
5. El grado de autonomía que tiene el centro con relación a la atención a la diversidad	1562	4,01	,800	1562	3,31	,994
6. La posibilidad de inserción profesional del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE)	1562	4,05	1,034	1562	2,83	,947
7. La relación cooperativa con otros centros	1562	3,57	,833	1562	2,80	1,001
8. Las relaciones habituales del profesorado con otros/as profesores/as y especialistas	1562	4,06	,883	1562	3,08	1,086
9. La existencia de programas de cooperación con otras instituciones educativas, sociales,...	1562	3,86	,814	1562	2,77	1,024
10. Intercambios de información y trabajo conjunto con Servicios Sociales y Servicios Hospitalarios	1562	3,90	,931	1562	2,97	1,107

Realizaremos a continuación la valoración de las opiniones manifestadas de forma abierta por los profesores respecto al objeto de valoración, en función de las valoraciones que hicieron en el cuestionario. Para llevar a cabo este análisis se les pidió que señalaran los puntos fuertes de su centro, los puntos débiles y las propuestas de mejora para lo-

gar una atención a la diversidad de calidad en sus respectivos centros educativos. Tras la recopilación de estos datos se procedió a agrupar las respuestas mayoritarias (tabla nº 18). Si observamos la tabla nº 17 vemos que existe una gran relación entre lo manifestado cuantitativamente y lo descrito cualitativamente.

Tabla nº 18: Opiniones del profesorado en cuanto al contexto

FACTOR	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES	PROPUESTAS DE MEJORA
Factor I: “Relaciones externas del centro”	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relación con otros centros</li> <li>▪ Trabajo conjunto con los servicios sociales</li> <li>▪ Cooperación con otras instituciones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de cooperación con otros centros</li> <li>▪ Poco apoyo de las instituciones</li> <li>▪ Escasez del tiempo de dedicación de la orientadora</li> <li>▪ Poca relación del profesorado con otros especialistas</li> <li>▪ Falta de dotación económica por parte de la administración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mejorar la cooperación con otros centros</li> <li>▪ Mayor horario de orientación en el centro</li> <li>▪ Medios económicos.</li> <li>▪ Proyectos de cooperación concretos.</li> <li>▪ Cooperación y apoyo de las instituciones</li> <li>▪ Recursos humanos y cursos de formación</li> </ul>
Factor II: “Relación Centro-entorno”	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Relación con los padres/madres</li> <li>▪ Intercambio con el entorno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ausencia de una relación fluida con las familias</li> <li>▪ Falta de intercambio con el entorno</li> <li>▪ Grado de autonomía bajo</li> <li>▪ Poca posibilidad de inserción profesional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mantener una relación más fluida y coordinada con las familias y APAs</li> <li>▪ Posibilidades de intercambio con el entorno</li> <li>▪ Inserción profesional</li> </ul>
Factor III: “Contexto socio-económico y cultural”	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tener en cuenta las características de los alumnos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Masificación de Minorías étnicas en los grupos</li> <li>▪ Contexto en que se encuentra el centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No concentrar toda la población marginal en un mismo centro</li> </ul>

En lo que respecta a las “Metas y objetivos” podemos ver en la tabla nº 19, referida a los estadísticos descriptivos, que los ítems son mejor valorados<sup>[2]</sup> en lo referente a la importancia que éstos tienen de cara a una mejor calidad en atención a la diversidad, siendo menores los valores obtenidos en cuanto al nivel de cumplimiento en los centros. La desviación típica muestra, así mismo, que la opinión es más homogénea en cuanto al *grado de importancia* que le conceden, frente al *nivel de cumplimiento*, en donde encontramos valores de 1 o muy próximos lo que nos indica una mayor heterogeneidad de opinión.

El ítem menos valorado es el ítem 11 que hace referencia a si en la planificación de objetivos se tiene en cuenta el contexto social, lo que nos muestra que no es un indica-

dor considerado como importante y, por consiguiente, su grado de cumplimiento es bajo.

Todos los demás valores se encuentran o muy próximos a 4 (ítem 5) o por encima (todos los demás) en cuanto a la valoración que se hace respecto a la importancia de estos ítems y, por encima de 3 en lo que hace referencia al cumplimiento. Éstos últimos no sobrepasan de los valores indicados para ser considerados puntos fuertes (3,65) y tampoco tenemos ninguno por debajo de 2,34 para ser considerados como puntos débiles.

Sin embargo, si consideramos que deberían plantearse propuestas de mejora orientadas a conseguir mejores valores en los siguientes indicadores: el consenso y conocimiento de los objetivos por parte de la comunidad escolar, una planificación en consonancia con los recursos, los mecanismos de revisión y la coordinación.

Tabla nº 19: Estadísticos descriptivos Metas y objetivos

	IMPORTANCIA			CUMPLIMIENTO		
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. Típ.
1. Tomando como referencia el proyecto educativo de centro, el grado de consenso con los objetivos del centro en relación a la atención a la diversidad	1562	4,24	,736	1562	3,28	,877
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,...)	1562	4,28	,744	1562	3,23	,965
3. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta los recursos humanos	1562	4,28	,743	1562	3,36	,993
4. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta la estructura organizativa	1562	4,14	,798	1562	3,38	,949
5. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta factores como la tipología del centro en relación con su contexto	1562	3,92	,846	1562	3,34	,854
6. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta las infraestructuras	1562	4,02	,847	1562	3,28	,926
7. Para la definición de las metas y objetivos, tener en cuenta la viabilidad de los objetivos propuestos	1562	4,20	,808	1562	3,40	,856
8. Establecer procedimientos para el seguimiento y revisión de los objetivos	1562	4,10	,847	1562	3,19	,989
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)	1562	4,47	,665	1562	3,56	1,000
10. Para la elaboración da planificación de los objetivos, tener en cuenta los puntos fuertes y débiles con relación a la atención a la diversidad	1562	4,01	,827	1562	3,29	,964
11. Para la elaboración de la planificación de los objetivos, tener en cuenta las oportunidades del contorno social del centro	1562	3,74	,892	1562	3,11	,924
12. Para la elaboración de la planificación de los objetivos, tener 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	1562	4,04	,817	1562	3,27	1,004
13. Para la elaboración de la planificación de los objetivos, tener 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.	1562	4,15	,766	1562	3,22	1,022

En la tabla nº 20 se pueden ver las valoraciones de las opiniones expuestas de forma abierta por los profesores, en el apartado cualitativo del cuestionario, en función de las valoraciones que previamente habían hecho de los ítems del cuestionario.

Este análisis, como señalamos anteriormente, se llevó a cabo pidiendo a los encues-

tados que señalaran los puntos fuertes de su centro, los puntos débiles y las propuestas de mejora para lograr una atención a la diversidad de calidad en sus centros educativos. Las respuestas mayoritarias se agruparon en función de cada factor. Nos encontramos nuevamente con una fuerte correspondencia entre lo manifestado cuantitativamente y lo descrito cualitativamente.

Tabla nº 20: Opiniones del profesorado en cuanto a metas y objetivos.

FACTOR	PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES	PROPUESTAS DE MEJORA
Factor I: “Metas y Objetivos”	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Atención personalizada</li> <li>▪ Profesorado ilusionado y sensible ante la atención a la diversidad.</li> <li>▪ Buena coordinación del equipo docente.</li> <li>▪ El equipo de orientación.</li> <li>▪ El equipo directivo.</li> <li>▪ El trabajo de programa de refuerzos y adaptaciones.</li> <li>▪ Unanimidad de objetivos para mejorar la atención a la diversidad teniendo en cuenta el PEC y PCC.</li> <li>▪ Se tiene en cuenta la realidad del centro para establecer las metas.</li> <li>▪ Se tiene en cuenta la estructura organizativa.</li> <li>▪ Se tienen en cuenta las infraestructuras y los recursos materiales.</li> <li>▪ Buena planificación del programa de Medidas de Atención a la Diversidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Provisionalidad o falta de recursos humanos especializados (PT, AL, cuidadores).</li> <li>▪ Pocas oportunidades de atención a la diversidad en el entorno escolar.</li> <li>▪ Bajo conocimiento por parte del Claustro de las Medidas de Atención a la Diversidad.</li> <li>▪ Falta de interés del profesorado.</li> <li>▪ Las infraestructuras.</li> <li>▪ Escaso seguimiento y revisión de los objetivos y las planificaciones.</li> <li>▪ Masificación de las aulas.</li> <li>▪ Falta de medios materiales.</li> <li>▪ Poca coordinación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contar con recursos humanos especializados.</li> <li>▪ Objetivos claros, viables y reflejados en el PEC.</li> <li>▪ Conocimiento por parte del Claustro.</li> <li>▪ Adaptar las infraestructuras.</li> <li>▪ Seguimiento periódico.</li> <li>▪ Recursos materiales.</li> <li>▪ Formación del profesorado.</li> <li>▪ Canales de comunicación y coordinación.</li> <li>▪ Oportunidades del entorno social.</li> <li>▪ Puesta en práctica de programas de atención a la diversidad realistas y consensuados.</li> <li>▪ Mayor apoyo de la Administración.</li> <li>▪ Adaptar el centro a las necesidades.</li> </ul>

#### 4.- Conclusiones

El cuestionario “Contexto” consta de 10 ítems con un coeficiente de fiabilidad de 0.8153 En el análisis factorial con rotación varimax se obtuvieron tres componentes que representan los factores que se comentan a continuación.

- *Factor I: “Relaciones externas al centro”*: recoge información sobre aspectos de cooperación y trabajo conjunto del centro educativo con otras instituciones u otros centros educativos (ítems del 7 al 10). Nos encontramos que son importantes para el profesorado, pero el grado de cumplimiento no es muy elevado, siendo por tanto aspectos susceptibles de optimizarse. Podemos señalar como punto a mejorar: establecer programas de cooperación e intercambio con otras insti-

tuciones (servicios sociales, hospitales, etc.) y otros centros educativos.

- *Factor II: “Relaciones centro-entorno”*: este factor (ítems del 4 al 6) se refiere a aspectos relacionados con el grado de autonomía del centro en cuanto a atención a la diversidad, las relaciones con las familias y las posibilidades de inserción profesional del alumnado con necesidades educativas especiales. Los resultados obtenidos nos indica que sí es importante para el profesorado; sin embargo, el nivel de cumplimiento en los centros no es excelente, por lo que es un factor susceptible de mejora sobre todo en un aspecto que podemos considerarlo como punto débil: la posibilidad de inserción profesional de alumnos con necesidades educativas especiales.

- *Factor III: “Contexto socio-económico y cultural”*: los ítems que forman este tercer factor (del 1 al 3) versan sobre el contexto socio-económico y cultural que rodea al centro educativo, las características de los alumnos y las posibilidades de intercambio con el entorno. La observación de los datos que nos proporciona el análisis descriptivo nos indica que nuevamente el grado de importancia para el profesorado es bueno; aunque más bajo que en los otros dos factores de esta dimensión en dos de sus ítems: el nº 1 que se refiere al contexto sociocultural en el que se encuentra el centro y el ítem nº 3 que trata sobre la posibilidad de intercambio sobre el entorno. En cuanto al cumplimiento vemos como en los otros casos que es susceptible de mejora, menos el ítem 2 que lo podemos considerar como un punto fuerte del centro: las características del alumnado.

La información de las “**Metas y objetivos**” se recoge en 13 ítems. Se obtuvo un coeficiente de fiabilidad de .9197. Una vez realizado el análisis factorial con rotación varimax se consiguieron tres componentes, aunque todos los ítems se reúnen en el primero de ellos y es en él donde poseen la mayor carga. Por lo que se consideró un único factor.

Este factor se refiere a los elementos a tener en cuenta relacionados con las metas y objetivos de cara a diseñar y planificar los proyectos educativos. Todos los ítems tienen su peso máximo en el primero de los componentes. Ítems como el 1 y 2 comparten peso factorial con los otros dos factores (están referidos al grado de conocimiento y de consenso respecto a los objetivos del proyecto educativo del centro). El 4 y 6 del segundo factor y que comparten con el primero se refieren a estructura e infraestructura del centro a la hora de definir los objetivos. En cuanto a los ítems 10 y 11 del tercer factor hacen referencia a elementos a tener en cuenta para la elaboración de planificación de programaciones (oportunidades entorno social y debilidades y fortalezas del propio

centro). La fiabilidad obtenida para este factor es la misma que la calculada anteriormente de 0.9197.

En este único factor de las “Metas y objetivos” del centro educativo se agrupa la información relativa a: el grado de consenso en los objetivos del centro en relación con la atención a la diversidad, el nivel de conocimiento del proyecto educativo por parte de la comunidad educativa, el seguimiento de los mismos, la existencia de una programación en relación con la consecución de los objetivos relacionados con la atención a la diversidad, y sí por una parte, en la definición de metas y objetivos se tuvieron en cuenta: los recursos humanos, la estructura organizativa, la tipología del centro en relación con su entorno, las infraestructuras, la viabilidad de los objetivos propuestos, y por otra parte, si en la planificación de los objetivos propuestos se tuvieron en cuenta: los puntos fuertes y débiles en relación con la atención a la diversidad, el nivel de coordinación entre los planes estratégicos y los de atención a la diversidad, las oportunidades del entorno social del centro y el grado de conocimiento y consenso para lograr los objetivos y establecer las acciones prioritarias para mejorar la calidad de atención a la diversidad.

El análisis descriptivo de los datos relativos al factor nos indican que el grado de importancia para el profesorado es alto en todos los ítems, siendo quizá los menos importantes, aunque están dentro de la media de importancia los que se refiere a:

- Para la elaboración de la planificación de los objetivos se tuvo en cuenta las oportunidades del contorno social del centro.
- Para la definición de metas y objetivos se tuvo en cuenta la tipología del centro en relación con su contexto.

En lo que se refiere al cumplimiento en el centro, las medias muestran que todas estas cuestiones son susceptibles de mejora, sin llegar a ser puntos débiles. Dentro de ellos deberían realizarse propuestas de mejora en los siguientes indicadores:

- El grado de consenso en los objetivos por parte de la comunidad educativa.
- El conocimiento por parte de la comunidad educativa.
- Tener en cuenta en su definición: los recursos humanos, la estructura organizativa, la infraestructura.
- Establecer mecanismos de revisión.
- Planificar en función de las oportunidades del entorno.
- Grado de coordinación entre los planes estratégicos.

## 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.
- Bayot, A., del Rincón, B. y Hernández Pina, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *RELIEVE*, v. 8, n. 1. Consultado el 10 de enero de 2007 en [http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_2.htm)
- Buendía, L. (coord.) (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- Buendía, L. e 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.
- Cabrera, Lidia, Bethencourt, José Tomás, Alvarez Pérez, Pedro y González Afonso, Míriam (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, v. 12, n. 2. Consultado el 10 de enero de 2007 en [http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm)
- Cardona, J. (2006). *Diversidad y educación inclusiva*. Madrid: PEARSON
- Casanova, M.A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad del centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Casanova, M<sup>a</sup>.A. (1995). *Manual de Evaluación Educativa*. Zaragoza: Edelvives.
- Casanova, M.A. (1999). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: Ed. La Muralla,
- Casar, S. (2007). *Atención a la diversidad. Un estudio de su calidad en centros de la provincia de la Coruña*. La Coruña (España): Universidade da Coruña. Tesis Doctoral inédita
- 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.
- De la Orden, Asensio, I., Carballo, R., Fernández Díaz, J., Fuentes, A., García Ramos, J.M. y Guardia, S. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE*, v. 3, n. 1. Consultado el 10 de enero de 2007 en [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm)
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Elboj, C. Puigdemllo, 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). Málaga: Aljibe
- Escudero, J. M. (2001). *La educación, puerta de entrada o de exclusión a la sociedad del*

- conocimiento. Murcia: Ponencia presentada en EDUTEC.
- Expósito, Jorge, Olmedo, Eva y Fernández Cano, Antonio (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *RELIEVE*, v. 10, n. 2. Consultado el 10 de enero de 2007 en [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm).
- 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.
- Gairín, J. (1991). Planteamientos institucionales de los centros educativos. En *Curso de formación para equipos directivos*. Madrid: MEC.
- Gairín, J. (1992). Las claves culturales de los conflictos en las organizaciones escolares. Ponencia presentada en el *II congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla.
- Gairín, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educar*, 22-23, 239-267.
- Gairín, J. (1999). Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo profesional. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 3(1), 85-114.
- González, M.A. y Sabate, J. (1991). *La integración de alumnos con necesidades educativas especiales*. Madrid: MEC.
- González López, Ignacio (2003). Determinación de los elementos que condicionan la calidad de la universidad: aplicación práctica de un análisis factorial. *RELIEVE*, v. 9, n. 1. Consultado el 10 de enero de 2007 en [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_4.htm)
- González Jiménez, M.A. (1993). La organización del centro al servicio de la respuesta a la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 10, 47-51.
- 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 Jornades de universitat y educación especial* (pp. 315-320). Bellaterra: Universitat Autònoma 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.
- Jiménez, F. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Marín, N. y Soler, M. (2004). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 60-62.
- Ley orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE). Ley 1/1990 de 3 de octubre. *BOE* del 4 de octubre.
- Ramasut, A. y Reynolds, D. (1993). Developing effective whole school approaches to special educational needs: from school effective theory to school development practice. En R. Slee, *Is there a desk with name on it?. The politics of integration* (pp. 219-240). London: Falmer Press.
- Rassen, N. (2005). Evaluación del programa nacional de informática en la educación. Tesis doctoral inédita. La Coruña (España): Universidade da Coruña.
- Reynolds, M. (1962). A Framework for considering some issues in special education. *Exceptional Children*, 28, 367-370.
- Reynolds, M. (1985). Classification of students with handicaps. En E.W. Gordon (Ed.), *Review of research in education*. Vol II (pp. 63-92). Washington: American Educational Research Association
- 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.
- Rouse, M. Y Florian, L. (1996). Effective inclusive schools: a study in two countries. *Cambridge Journal of Inclusive Education*, 1 (4), 323-336.
- Diniz, A.M. (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.

Zabalza, M.A. (1998). Condiciones organizativas de la escuela ante la diversidad. En R. Pérez (Coord.): *Educación y diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (pp. 25-38). Oviedo: Servicio Nacional de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

## NOTAS

- [1] LOE, Ley Orgánica de Educación en España (vigente desde 2006).
- [2] Si el ítem es considerado importante (puntuaciones medias por encima de 3,66) y tiene un nivel de cumplimiento por encima del mismo valor lo podremos considerar como puntos fuertes del centro educativo. Por el contrario los valores que se encuentran entre 1 y 2,33, serán puntos débiles o puntos no importantes. Todos los elementos que se encuentran entre 2,34 y 3,65 que marcan buen nivel de cumplimiento y son considerados importantes, pero no por ello debemos considerarlos como puntos fuertes o factores de calidad del centro educativo.

## ABOUT THE AUTHORS / SOBRE LOS AUTORES

**Jesús Miguel Muñoz Cantero** ([munoz@udc.es](mailto:munoz@udc.es)): . Es el autor de contacto para comunicaciones relacionadas con este artículo. Profesor Titular del área de MIDE, es director de la Unidad Técnica de Evaluación de la Universidad de A Coruña. Imparte docencia de Métodos y Técnicas de Evaluación de Centros en la titulación de Psicopedagogía y de Métodos de Investigación en Logopedia. Su trayectoria investigadora en los últimos años está centrada en la calidad y la evaluación de centros educativos. [Buscar otros artículos de este autor en Scholar Google](#) 

**Luz Sandra Casar Domínguez** ([sandracasar@edu.xunta.es](mailto:sandracasar@edu.xunta.es)): Doctora en Psicopedagogía, desarrolla su actividad investigadora en calidad y atención a la diversidad en centros no universitarios. Actualmente trabaja en la Xunta de Galicia. [Buscar otros artículos de esta autora en Scholar Google](#)



**Eduardo Abalde Paz** ([abalde@udc.es](mailto:abalde@udc.es)): Catedrático del área de MIDE de la Universidad de A Coruña. Imparte su docencia en la titulación de Psicopedagogía en la materia de Métodos de Investigación en Educación. Desarrolla su investigación en evaluación de centros. [Buscar otros artículos de esta autora en Scholar Google](#)

[los de esta autora en Scholar Google](#) 

Muñoz Cantero, J.M., Casar Domínguez, L. S. y Abalde Paz, E. (2007). El “contexto” y las “metas y objetivos” como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios. *RELIEVE*, v. 13, n. 2, p. 235-261. [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_6.htm)

### ARTICLE RECORD / FICHA DEL ARTÍCULO

<b>Reference / Referencia</b>	Muñoz Cantero, Jesús Miguel, Casar Domínguez, Luz Sandra, Abalde Paz, Eduardo (2007). El “contexto y las “metas y objetivos” como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios. <i>RELIEVE</i> , v. 13, n. 2. <a href="http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_6.htm">http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_6.htm</a> . Consultado en ( <i>poner fecha</i> ).
<b>Title / Título</b>	El “contexto y las “metas y objetivos” como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios [ <i>The "context" and " goals and objectives" as key elements in quality in attention to diversity in non-university education</i> ]
<b>Authors / Autores</b>	Muñoz Cantero, Jesús Miguel, Casar Domínguez, Luz Sandra, Abalde Paz, Eduardo
<b>Review / Revista</b>	Revista ELección de Investigación y EValuación Educativa (RELIEVE), v. 13, n. 2
<b>ISSN</b>	1134-4032
<b>Publication date / Fecha de publicación</b>	2007 ( <b>Reception Date:</b> 2007 October 31; <b>Approval Date:</b> 2007 December 24; <b>Publication Date:</b> 2007 December 26)
<b>Abstract / Resumen</b>	<p><i>Currently there is a growing interest in educational quality and attention to diversity. This paper presents an analysis of two important aspects: the "context" in which the school must develop its activity and the "goals and objectives" that a school should respond to define quality for diversity. Analyze the degree of importance for teachers and the level of compliance in the centers, from data obtained in two of the questionnaires. The study was conducted with teachers in the province of A Coruña (Spain). Overall, we can say that the issues explored are considered important by teachers as indicators of quality. However, on the contrary, its level of compliance in the centers is medium or low, forcing establishing measures for improvement.</i></p> <p>Actualmente existe un interés creciente por la calidad educativa y la atención a la diversidad. En este trabajo se presenta un análisis de dos aspectos importantes: el “Contexto” en el que el centro debe de desarrollar su actividad y las “metas y objetivos” que un centro educativo debe definir para dar una respuesta de calidad a la diversidad. Analizaremos el grado de importancia para los profesores y el nivel de cumplimiento en los centros, a partir de los datos obtenidos en dos cuestionarios. El estudio se realizó con profesores de la provincia de A Coruña (España). En líneas generales podemos decir que los aspectos analizados son considerados importantes por los profesores como indicadores de calidad. Sin embargo, por el contrario, su nivel de cumplimiento en los centros es medio o bajo, lo que obliga a establecer medidas de mejora y correctores de estrategias.</p>
<b>Keywords / Descriptores</b>	<i>Quality, attention to diversity, inclusion, testing, non-university education.</i> Calidad, atención a la diversidad, inclusión, evaluación, educación no universitaria.
<b>Institution / Institución</b>	Universidade da Coruña (España).
<b>Publication site / Dirección</b>	<a href="http://www.uv.es/RELIEVE">http://www.uv.es/RELIEVE</a>
<b>Language / Idioma</b>	Spanish (Title, abstract and keywords in English )

Muñoz Cantero, J.M., Casar Domínguez, L. S. y Abalde Paz, E. (2007). El “contexto” y las “metas y objetivos” como elementos clave en la calidad de la atención a la diversidad en centros no universitarios. *RELIEVE*, v. 13, n. 2, p. 235-261. [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_6.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_6.htm)

## **Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa**

**(RELIEVE)**

[ ISSN: 1134-4032 ]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).