
Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento

Questionnaire for Future Teachers of Secondary Perceptions about Attention to Diversity: Design and Validation of the Instrument

M^a JESÚS COLMENERO RUIZ

Universidad de Jaén
mjruiz@ujaen.es

M^a DEL CARMEN PEGALAJAR
PALOMINO

Universidad Católica San Antonio de Murcia
mdcpegalajar@ucam.edu

Resumen: En este artículo se describe el proceso de elaboración y validación de un cuestionario que pretende analizar las actitudes y percepciones sobre atención a la diversidad del alumnado que cursa el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria. El instrumento, que responde a una escala tipo Likert, está conformado por 43 ítems. Se ha estudiado la validez de contenido (juicio de expertos y prueba piloto), de constructo (análisis factorial mediante matriz de componentes principales y rotación Varimax) y fiabilidad (Alfa de Cronbach y dos mitades). Los resultados demuestran que el cuestionario es válido, así como también altos índices de fiabilidad, permitiendo evaluar las percepciones de los futuros docentes de Educación Secundaria sobre la diversidad.

Palabras clave: formación inicial; docente; atención a la diversidad; percepciones.

Abstract: This article describes the process of development and validation of a questionnaire to analyze the attitudes and perceptions of attention to the diversity of students enrolled in the Master's Degree in Secondary Education Teachers. The instrument, which responds to a Likert scale consists of 43 items. We have studied the content validity (expert opinion and pilot), construct (factor analysis using principal component matrix and Varimax rotation) and reliability (Cronbach's alpha and two halves). The results demonstrate that the questionnaire is valid as well as high levels of reliability, allowing assess perceptions of future secondary school teachers on diversity.

Keywords: initial training; teaching; attention to diversity; perceptions.

INTRODUCCIÓN

En nuestros días, la labor docente ha sufrido importantes cambios, debiendo asumir nuevas tareas y responsabilidades que le involucran en el funcionamiento del centro educativo (EURODYCE, 2008). Más concretamente, la etapa de Educación Secundaria también ha sufrido modificaciones debido, fundamentalmente, a la obligatoriedad de la escolarización hasta los 16 años, la reorganización de la Formación Profesional, modificación y actualización del currículum, incremento de la diversidad cultural e inclusión de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula (González, Jiménez y Pérez, 2010). Así pues, la nueva función docente queda marcada por una cierta intensificación de las tareas (Hargreaves, 2005) que no se ajustan a las expectativas previstas durante su período formativo (Bolívar, 2007).

De este modo, la formación inicial del docente para la etapa de Educación Secundaria supone un motivo de preocupación a nivel europeo, a pesar de que en nuestro país no siempre se han desarrollado medidas adecuadas de transformación y mejora de la calidad (Vaillant, 2009). Así pues, la ya derogada Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación y la implantación del proceso de convergencia europea en el ámbito de la Educación Superior han previsto el desarrollo de un Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

Esta nueva titulación ha supuesto una nueva oportunidad formativa para el profesorado de Educación Secundaria (González Sanmamed, 2009), ofreciéndole unos conocimientos psicopedagógicos y didácticos más profundos y ampliando el período de prácticas en centros educativos (González, Jiménez y Pérez, 2010). Además, Timostsuk y Ugaste (2010) señalan cómo la formación inicial del profesorado de secundaria supone un espacio en el que el futuro profesor debe aprender los aspectos sociales de la enseñanza mediante el apoyo a la formación de la identidad docente.

Este Máster ha paliado algunas de las carencias estructurales, organizativas e incluso, conceptuales propias del sistema de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria implantado desde 1970 a través del Curso de Aptitud Pedagógica (Imbernón, 2007); ha sido planteado como contribución a la necesaria renovación de la enseñanza y no sólo para incorporar profesorado novel al sistema educativo (Vilchez y Gil, 2010). Así pues, constituye un reto esencial mejorar la formación inicial de quienes deciden orientar su vida profesional hacia la docencia (Puelles, 2009), estando hasta el momento escasamente formados en materias pedagógicas, organizativas e institucionales propias de la función docente (Benso y Pereira, 2003).

Sin embargo, el principal objetivo del Máster de Secundaria no es formar profesorado que resuelva las situaciones educativas, sino profesionales formados en la reflexión, resolución de problemas, investigación e innovación, que pueda contribuir a que el futuro alumnado esté mejor preparado para afrontar los retos que se le presentan (Buendía, Berrocal, Olmedo, Pegalajar, Ruiz y Tomé, 2011). Para ello, la formación inicial del profesorado de secundaria, basada en la adquisición de las competencias profesionales específicas, se debe realizar en el mismo espacio formativo y debe compartir el mismo tiempo, mediante la reflexión teórica pero también a través de la reflexión sobre la práctica (Tribó, 2008).

El estudio realizado por Benarroch (2011) revela las valoraciones de expertos en la formación de profesorado de Educación Secundaria acerca del Máster, destacando como principales debilidades la falta de criterios de temporalización entre módulos así como la falta de coherencia entre los modelos de enseñanza utilizados y los que se pretenden que el futuro profesorado aplique en sus aulas. Además, el alumnado del Máster de Secundaria no se muestra satisfecho con el tiempo establecido para su formación didáctica, la vinculación entre teoría y práctica en el desarrollo de programas formativos así como con la coordinación entre el profesorado, manifestando haberse desarrollado acciones excesivamente individualistas entre docentes (Hernández y Carrasco, 2012).

Por su parte, Reoyo, Carbonero, Freitas y Valdivieso (2012) ponen de manifiesto cómo los propios estudiantes perciben la importancia de que el profesorado de Educación Secundaria esté formado tanto en aspectos curriculares como afectivos y habilidades relacionales. Así pues, no sólo se necesitan destrezas y conocimiento para asegurar un futuro inclusivo en el aula, sino que también es preciso desarrollar actitudes y sentimientos positivos en el trabajo (Loreman, Earle, Sharma y Forlin, 2007); además, la mejora de la enseñanza pasa necesaria e inexcusablemente por la transformación del pensamiento, actitudes y comportamiento del profesorado (Santos, Cernadas y Lorenzo, 2014). Varcoe y Boyle (2014) destacan la actitud docente como factor importante en el éxito de la educación inclusiva, impulsando la labor desarrollada por las universidades para el desarrollo de las actitudes en el docente en formación. Así pues, Bahiense y Rossetti (2014) exponen cómo la formación del docente en el ámbito de Educación Superior es esencial para poder identificar las necesidades educativas del alumnado y actuar en el aula de acuerdo a sus características e intereses.

En este sentido, Sola (1997) señala la formación coherente y bien planificada como factores que pueden propiciar actitudes positivas y/o negativas del profesorado ante la diversidad. Abulhamail, Al-Salumi, Alnouri et al. (2014) demuestran cómo las actitudes de los docentes hacia la diversidad correlacionan altamente con

su nivel formativo; se necesitan experiencias formativas para desarrollar una comunidad educativa bien informada y tolerante.

Además, Espinoza (2006) subraya como principales variables asociadas al rendimiento académico la autoconfianza y autoestima del estudiante; por ello, si la actitud del profesorado hacia el alumnado es positiva, el proceso será más exitoso. Dicha actitud positiva se caracteriza por conocer el perfil e interés del alumnado, tener expectativas favorables sobre su nivel académico y estar convencido de la influencia que se ejerce con él (Amat, 1998). Aguado, Gil y Mata (2008) señalan que un alto porcentaje de docentes atribuye tanto el éxito como el fracaso escolar a las propias capacidades del alumnado y su situación familiar, manifestando escasa confianza en su propia influencia sobre los logros de sus estudiantes.

De igual modo, Sales, Moliner y Sachis (2001) respaldan la importancia de que el futuro docente desarrolle actitudes favorables hacia la diversidad del alumnado, siendo éste capaz de buscar, reflexionar y consensuar, con otros agentes educativos y sociales, alternativas para actuar ante las necesidades educativas especiales y desarrollar al máximo las capacidades del alumnado en igualdad de oportunidades. Rodríguez (2005) concluye en un estudio realizado con estudiantes de Magisterio que éstos manifiestan una actitud de aceptación hacia personas diferentes, incluso llegan a verlo como un estímulo para su desarrollo profesional. También, Sanhueza, Granada y Bravo (2012) analiza las actitudes de profesorado de Chile hacia la educación inclusiva, destacando una actitud positiva e incorporando diferentes medidas para atender las necesidades educativas del alumnado.

Moliner y Moliner (2010) señala cómo el profesorado valora la diversidad desde un enfoque claramente asimilacionista, haciéndose necesario trabajar el concepto de diversidad desde un enfoque más “humano”, de manera que sea considerada una característica intrínseca de cualquier persona, capaz de encerrar un valor en sí misma y suponer un enriquecimiento para todos.

A pesar de ello, Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008) evidencian cómo el desarrollo de una asignatura específica sobre Educación Especial en el programa de formación inicial no es suficiente para conseguir un adecuado compromiso y preparación del profesorado en la atención a las necesidades educativas. Hettiarachchi y Das (2014) destacan cómo el docente que ha recibido formación específica sobre Educación Especial se muestra más competente en el trabajo con alumnado con necesidades especiales. No obstante, Sánchez (2007) señala cómo no existe una adecuada formación inicial del docente para atender a la diversidad, partiendo de prejuicios, creencias e ideas que lo obstaculizan.

Así pues, es el alumnado licenciado (tanto de letras como de ciencias) el que muestra mayores necesidades formativas para la atención a la diversidad, alumnado

con dificultades de aprendizaje, desarrollo de habilidades sociales, etc. (Camacho y Padrón, 2005). Por su parte, Boix (2008) señala cómo el futuro docente de Educación Secundaria tiene desconocimiento absoluto acerca del concepto de atención a la diversidad, factores relacionados con la heterogeneidad educativa, necesidades educativas especiales, estrategias y recursos de integración e inclusión en centros y aulas ordinarias, competencias metodológicas, personales y participativas necesarias para transformar el aula y los entornos de la comunidad de aprendizaje en espacios abiertos al aprendizaje desde el diálogo.

Flores, Prat y Soler (2014) revela cómo el profesorado posee una visión negativa generalizada respecto a la calidad general de la formación universitaria recibida; critican el exceso de una teoría descontextualizada y la ausencia de una dimensión más práctica (falta competencia técnica-pedagógica). Por este motivo, se debe mejorar las competencias pedagógicas del profesorado de Educación secundaria; resulta necesario ofrecer un amplio repertorio de estrategias (comunicativas, lingüísticas, motivacionales, etc.) que lo capaciten para solucionar los dilemas surgidos en el aula. De este modo, y tal y como recoge el informe de la UNESCO sobre “Educación para todos” (2014), una de las estrategias clave para la mejora de la institución escolar se basa en mejorar la formación docente para que todo el alumnado pueda aprender; para ello, hay que lograr que los docentes obtengan, a partir de diversas acciones formativas, la capacitación necesaria para la promoción de actitudes positivas hacia la diversidad, cuestionar la realidad educativa y buscar alternativas que superen las desigualdades (Sales, 2006).

MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

Objetivos

En esta investigación se ha llevado a cabo la descripción del proceso de construcción y validación de un cuestionario desarrollado *ad hoc* para analizar las actitudes y percepciones sobre atención a la diversidad de los futuros docentes de Educación Secundaria. Para ello, y de manera más concreta, este trabajo pretende:

- Analizar la validez de contenido y de constructo del “*Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad*”.
- Examinar la confiabilidad del “*Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad*”.

Diseño

La metodología seguida en la investigación es de tipo descriptiva, la cual pretende analizar sistemáticamente hechos y características de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable. Basada en la técnica de la encuesta, se ha utilizado como instrumento de recogida de información un cuestionario construido *ad hoc*, al ser la herramienta por excelencia en el ámbito de la educación y tratarse de un instrumento de fácil aplicación (Thomas y Nelson, 2007).

Para ello, se revisaron algunos de los cuestionarios elaborados con anterioridad vinculados al ámbito de las actitudes y percepciones del profesorado de Educación Secundaria hacia la diversidad. Así pues, Álvarez, Álvarez, Castro, Campo y Fueyo (2008) diseñaron un cuestionario capaz de analizar la situación de la integración en Educación Secundaria así como las variables percibidas por el profesorado como indicadores (rendimiento, participación, aceptación, implicación, etc.). Por su parte, el cuestionario construido por De Almeida y Alberte (2009) intenta conocer diferencias en las concepciones del profesorado sobre diversidad según género, edad, habilitaciones académicas, formación especializada, funciones que desempeñan, etc.

En esta misma línea, el cuestionario diseñado por Colmenero (2009) analiza las percepciones, creencias y actitudes del profesorado de Educación Secundaria en activo hacia la atención a la diversidad. Cardona y Bravo (2010) diseñaron un cuestionario incluyendo variables relacionadas con las opiniones que manifiesta el profesorado hacia los principios, medidas y prácticas que sugiere la filosofía de la educación inclusiva.

Además, el instrumento diseñado por Ferrandis, Grau y Fortes (2010) pretende obtener información del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la atención a la diversidad, cómo ha afectado ésta a su práctica docente, el conocimiento que tiene de la normativa y su preparación en dicha materia. Más recientemente, Sánchez-Tarazaga (2014) ha adaptado la propuesta de Tribó (2008), realizando un cuestionario para conocer la importancia que el profesorado de secundaria otorga a las competencias docentes, entre las que se encuentra la atención a la diversidad.

De este modo, tras la definición de los objetivos de la investigación y la revisión de la literatura (Benaroch, 2011; Boix, 2008; Camacho y Padrón, 2005; Hernández y Carrasco, 2012; Reoyo, Carbonero, Freitas y Vadivieso, 2012; Sánchez, 2007) se estableció un banco de posibles preguntas que, tras su formulación en ítems y su ubicación en las dimensiones pertinentes para el estudio, se convirtieron en un pre-cuestionario capaz de analizar las percepciones del futuro profe-

sorado de Educación Secundaria acerca de los procesos de atención a la diversidad en el aula.

Para la redacción de las preguntas se tuvo en cuenta el hecho de que éstas fuesen claras y comprensibles para los destinatarios, estuviesen referidas a un solo aspecto o relación lógica, no indujesen a la respuesta y fuesen breves para evitar interpretaciones difíciles. Además, se meditó el que los ítems fuesen formulados de manera neutral o en positivo, teniendo en cuenta los destinatarios. Un aspecto sobre el que se ha reflexionado mucho ha sido la extensión del mismo pues, en todo momento, se ha intentado que éste no fuese demasiado largo, incluyendo sólo cuestiones necesarias para la investigación.

En su diseño se ha incluido, en primer lugar, un bloque sobre datos sociodemográficos de los estudiantes del Máster de Educación Secundaria tendentes a conocer aspectos como el género, edad, especialidad y titulación de acceso. Además, el instrumento engloba un total de 43 ítems capaces de analizar las percepciones de los futuros docentes de Educación Secundaria acerca de los procesos de atención a la diversidad en el aula. Se trata de una escala tipo Likert cuyas respuestas oscilan entre 1 y 4 (siendo 1=plenamente de acuerdo y 4=totalmente en desacuerdo).

Para el análisis de datos, se ha utilizado el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (versión 21), al considerarlo un recurso idóneo para este estudio, llevándose a cabo los análisis estadísticos con un nivel de significación de $p < .05$.

Participantes

Con el fin de obtener la validez de contenido del instrumento, fueron seleccionados un grupo de doce expertos que poseían el título Doctor en Pedagogía así como un amplio conocimiento en el proceso de investigación, en el ámbito docente y más concretamente, en el área de Educación Especial.

Así pues, para la selección de los expertos se ha tenido en cuenta los criterios establecidos por Skjong y Wentworht (2000) tales como: experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia, reputación en la comunidad, disponibilidad y motivación para participar e imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. En cuanto al número de jueces, autores como Gable y Wolf, 1993; Grant y Davis, 1997 y Lynn, 1986 (cit. en McGartland, Berg, Tebb, Lee y Rauch, 2003) sugieren un rango de dos hasta 20 expertos; de este modo, se invitó a partir de una veintena de docentes siendo finalmente 12 los que aceptaron a participar en la revisión del cuestionario.

Por otro lado, y para el estudio de la validez de constructo y fiabilidad del cuestionario, se utilizó una muestra formada por noventa estudiantes de la Universidad de Jaén del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Para ello, se utilizó un muestreo aleatorio simple de forma que de los 110 estudiantes matriculados en el Máster se han adscrito a la muestra todos aquellos sujetos que al azar respondieron a los cuestionarios elaborados para tal final.

En este caso, se pretendía realizar el cuestionario sobre una pequeña muestra real de individuos de iguales características a la población objeto de estudio. Para ello, se tuvo en cuenta el que los estudiantes hubiesen cursado ya la materia obligatoria “Procesos y Contextos Educativos”, al ser la única asignatura en la que tiene cabida el estudio de los contenidos propios del ámbito de la Educación Especial y la atención a la diversidad en la formación de los docentes de Educación Secundaria. Asimismo, se contó con el visto bueno de los coordinadores del Máster, los cuáles nos facilitaron el acceso a la muestra. Cada uno de los estudiantes recibió las explicaciones necesarias para cumplimentar el cuestionario de manera adecuada, asegurando en todo momento la confidencialidad y anonimato de los datos aportados.

RESULTADOS

Validez de contenido

La validez de contenido se define como el grado en que una prueba representa de forma adecuada lo que se ha realizado (Ortega, Jiménez, Palao y Sainz, 2008; Thomas y Nelson, 2007). En este tipo de validez se utilizan los juicios consensuados, para determinar si el contenido de los ítems es apropiado o no lo es; “la validez de contenido se pregunta si el instrumento de medida sirve para medir el comportamiento que pretende. Para ello, debemos especificar el universo de comportamientos y la variedad de formas en que podemos medirlos” (Latiesa, 2003, p.420)

Construida la escala, se procedió a la validación de contenidos por parte de una docena de expertos en Pedagogía de la Universidad de Jaén y Granada, cuyo bagaje profesional superaba los 3 años. De este modo, se les solicitó que llevaran a cabo una valoración global del cuestionario y de cada uno de los ítems; éstos debían indicar el grado de pertenencia al objeto de estudio (contenido) y el grado de precisión y adecuación (forma). En el primer caso (grado de pertenencia al objeto de estudio), se registró en qué medida cada uno de los ítems debía formar parte del cuestionario; los jueces expertos indicaban en una escala de 0 a 10 el grado de

pertenencia del ítem al cuestionario (0=nada pertinente, 10= muy pertinente). Para el segundo caso (grado de precisión y adecuación) se registró el grado de exactitud en la definición y redacción de cada uno de los ítems; del mismo modo, los jueces expertos señalaban en una escala de 0 a 10 el grado de precisión y adecuación del ítem al cuestionario (0=nada adecuado, 10=muy adecuado).

A continuación, se realizó la interpretación de las respuestas aportadas por cada uno de los expertos, los cuáles dieron lugar a la eliminación y/o modificación de algunos ítems incorporados al cuestionario. Concretamente, se cambiaron aquellos ítems en los que en la valoración cualitativa más de tres expertos señalaron algún inconveniente en el diseño de la pregunta; así, algunos de ellos estaban formulados de manera negativa o bien, daban lugar a confusión. De igual modo, se eliminaron varios ítems por considerarse preguntas neutras en relación al contenido objeto de estudio. De todos modos, las evaluaciones realizadas por los expertos mostraron cómo la mayoría de los ítems fueron correctos y adecuados en comprensión y escritura para los destinatarios del cuestionario.

Validez de constructo

Una vez realizado el juicio de expertos, y con la intención de conocer el grado de comprensión de los distintos ítems por parte de los destinatarios y analizar la validez de constructo del instrumento, se procedió a la aplicación de una prueba piloto a 90 estudiantes que se encontraban cursando dicho Máster en la Universidad de Jaén. Esta prueba pretende conocer el grado de comprensión de los distintos ítems por parte del alumnado y analizar la validez de constructo (análisis factorial mediante la extracción de componentes principales con rotación Varimax). Así, el índice de adecuación muestral KMO alcanza un valor de .800 y la prueba de esfericidad de Bartlett es de 3277.395 ($p=.000$) (Tabla 1). Estos datos hacen que se rechace la hipótesis nula de que la matriz de correlación inter-ítems es identidad y se consideran que las respuestas están sustancialmente relacionadas.

Tabla 1. KMO y Prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		,800
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	3277.395
	gl	903
	Sig.	,000

El análisis de los componentes principales revela, tras la rotación Varimax, la convergencia en 5 factores que explican el 60.80% de la varianza; los ítems muestran valores apropiados, situándose entre .564 y .853 (Tabla 2):

Tabla 2. Varianza total explicada del cuestionario

COMPONENTE	AUTOVALORES INICIALES			SUMAS DE LAS SATURACIONES AL CUADRADO DE LA EXTRACCIÓN		
	TOTAL	% VARIANZA	% VARIANZA ACUMULADO	TOTAL	% VARIANZA	% VARIANZA ACUMULADO
1	11.505	26.756	26.756	11.505	26.756	26.756
2	8.143	18.937	45.693	8.143	18.937	45.693
3	2.468	5.740	51.433	2.468	5.740	51.433
4	2.030	4.721	56.154	2.030	4.721	56.154
5	2.001	4.655	60.809	2.001	4.655	60.809

Finalmente, y para la interpretación de los factores, se partió de la matriz inicial de componentes rotados los cuáles determinaron las cargas factoriales para la selección de los ítems por cada factor (Tabla 3):

Tabla 3. Matriz de componentes rotados. Variables contempladas en cada factor

	F1	F2	F3	F4	F5
1. Es un deber del centro educativo atender a todo el alumnado	.796				
2. La atención a la diversidad debe ocupar un papel importante en mi futura práctica docente	.798				
3. Conseguir una adecuada atención a la diversidad en Educación Secundaria resulta algo utópico					.467
4. La atención a la diversidad en el aula enriquece a toda la comunidad educativa	.761				
5. El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo está mejor atendidos en centros de Educación Especial					.310
6. La actitud de la familia influye en la calidad de la educación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	.733				
7. Trabajar con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es un trabajo añadido para el profesorado					.469

CUESTIONARIO PARA FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

	F1	F2	F3	F4	F5
8.Considero fundamental la labor del Departamento de Orientación en la respuesta a las necesidades educativas del alumnado	.652				
9.En la atención a la diversidad, el apoyo de los órganos de dirección del centro es prioritario	.753				
10.La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es responsabilidad de todo el profesorado	.683				
11. La atención a la diversidad puede llevarse a cabo en todas y cada una de las áreas que componen el currículum de Secundaria	.649				
12.Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado				.360	
13.Como docente, mi preocupación es que el alumnado logre su inclusión en el aula	.813				
14.Lo más eficaz para atender a la diversidad es combinar la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo entre el aula ordinaria y el aula de apoyo	.518				
15.El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo precisa de numerosas modificaciones en el currículum					.455
16.Para una mejor atención a la diversidad se requiere trabajar de manera colaborativa entre todos los profesionales del centro educativo	.804				
17.En el Máster que estoy cursando he adquirido suficientes conocimientos sobre atención a la diversidad			.719		
18.Las actividades o ejemplos prácticos desarrollados en las clases han mejorado mis conocimientos sobre atención a la diversidad				.446	
19.Me considero suficientemente capacitado como para afrontar el reto de la diversidad en mi aula				.504	
20.Se le debería prestar una mayor importancia a la atención a la diversidad en el plan de estudios del Máster que estoy cursando	.495				
21.Los conocimientos adquiridos sobre atención a la diversidad me darán respuesta a situaciones que se puedan plantear con alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo				.567	

	F1	F2	F3	F4	F5
22.Tras cursar el módulo genérico el Máster, poseo un conocimiento adecuado sobre: Aspectos básicos del campo de la Educación Especial			.620		
23.Tras cursar el módulo genérico el Máster, poseo un conocimiento adecuado sobre: Características del alumnado con necesidades educativas			.581		
24.Tras cursar el módulo genérico el Máster, poseo un conocimiento adecuado sobre: Legislación sobre atención a la diversidad			.554		
25.Tras cursar el módulo genérico el Máster, poseo un conocimiento adecuado sobre: Recursos y servicios prestados desde el sistema educativo			.473		
26.Tras cursar el módulo genérico el Máster, poseo un conocimiento adecuado sobre: Identificación de necesidades educativas en el alumnado			.586		
27.Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de experiencia previa con alumnado con necesidades educativas				.439	
28.Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de formación inicial sobre atención a la diversidad	.815				
29.Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de recursos (humanos y materiales) suficientes y apropiados	.773				
30.Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de una adecuada ratio profesor-alumno	.795				
31.Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de motivación o interés profesional docente	.867				
32.Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere de coordinación entre el profesorado	.822				
33.Mi formación sobre atención a la diversidad es adecuada respecto a: organización del espacio		.750			
34. Mi formación sobre atención a la diversidad es adecuada respecto a: organización del tiempo		.724			
35. Mi formación sobre atención a la diversidad es adecuada respecto a: agrupamiento de alumnado		.599			
36. Mi formación sobre atención a la diversidad es adecuada respecto a: estrategias metodológicas		.621			
37. Mi formación sobre atención a la diversidad es adecuada respecto a: medidas y programas de atención a la diversidad		.615			

	F1	F2	F3	F4	F5
38. Mi formación sobre atención a la diversidad es adecuada respecto a: selección y adaptación de objetivos, competencias y contenidos		.531			
39. Mi formación sobre atención a la diversidad es adecuada respecto a: selección, diseño y práctica de actividades y tareas		.687			
40. Mi formación sobre atención a la diversidad es adecuada respecto a: evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje		.616			
41. Este Máster me ha servido para afianzar mi elección profesional hacia la docencia			.501		
42. Este Máster me ha servido para tener una mayor sensibilización hacia la atención a la diversidad			.499		
43. Este Máster me ha servido para aumentar mi interés hacia una mayor formación en el ámbito de la atención a la diversidad			.483		

Tomando en consideración el procedimiento anteriormente realizado, la denominación de los factores hallados se ha determinado a partir de los elementos que lo constituyen siendo éstos:

- Factor 1: “*Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula*” describe los elementos presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje que el docente debe considerar para desarrollar un proceso de atención a la diversidad de calidad en el aula (17 ítems).
- Factor 2: “*Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula*”, se centra en analizar el nivel formativo del docente para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado en el aula (8 ítems).
- Factor 3: “*Capacitación docente hacia la diversidad*”, pretende analizar la valoración de los futuros docentes de Educación Secundaria acerca de la formación recibida en el Máster sobre Educación Especial (9 ítems).
- Factor 4: “*Práctica docente formativa en la atención a la diversidad*”, analiza el modo en que la formación recibida permite al futuro docente de Educación Secundaria responder a los intereses e inquietudes detectados en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (5 ítems).
- Factor 5: “*Percepción docente hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*”, analiza las actitudes de los futuros docentes de Educación Secundaria hacia la atención a la diversidad y respuesta a sus necesidades educativas en el aula en general (4 ítems).

Fiabilidad

En cuanto a la fiabilidad del instrumento, se ha utilizado el método Alpha de Cronbach obteniéndose un valor de .915. Por ello, se puede deducir que el cuestionario elaborado para tal investigación tiene una fiabilidad muy alta, ya que el coeficiente está próximo a 1, considerada la correlación perfecta. Además, y para cada una de las dimensiones del cuestionario, el coeficiente alfa de Cronbach oscila entre .870 y .959, tal y como se muestra en la Tabla 4:

Tabla 4. Fiabilidad para cada factor del cuestionario

FACTORES	ALFA DE CRONBACH
Factor 1. Elementos condicionantes del proceso de atención a la diversidad en el aula	.959
Factor 2. Respuesta curricular y organizativa a la diversidad en el aula	.915
Factor 3. Capacitación docente hacia la diversidad	.870
Factor 4. Práctica docente formativa en la atención a la diversidad	.906
Factor 5. Percepción docente hacia el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	.916

Para asegurar aún más la fiabilidad del instrumento, se aplicó el método de las dos mitades, obteniéndose puntuaciones muy apropiadas, pues en la primera parte se obtuvo un valor de .842 y para la segunda el valor obtenido fue de .906.

DISCUSIONES Y CONCLUSIÓN

En este trabajo se ha descrito el proceso llevado a cabo en el diseño y validación de un cuestionario para conocer las percepciones y actitudes de los estudiantes del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas acerca de la atención a la diversidad. Varios estudios señalan el factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de reforma de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant, 2009). Por ello, resulta necesario, entre otras acciones, implementar políticas que posibiliten su desarrollo profesional y la mejora de sus condiciones laborales así como revisar los sistemas de formación y las claves de la profesión según los nuevos escenarios sociales y culturales (Vezub, 2007).

Así pues, el primer objetivo planteado, *analizar la validez de contenido y de constructo del "Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las per-*

cepciones sobre atención a la diversidad” ha sido cumplido satisfactoriamente. Para la validez de contenido, se ha utilizado un número apropiado de jueces expertos para la obtención de un correcto análisis (Ortega, Jiménez, Palao y Sainz, 2008; Wiersma, 2001; Zhu, Ennis y Chen, 1998), quienes han realizado las oportunas contribuciones cualitativas indispensables en el desarrollo del instrumento. La mayor parte de los jueces expertos han señalado que la mayoría de las preguntas son correctas y que su grado de comprensión y redacción es elevado.

Por su parte, la validez de constructo se ha procurado mediante la realización de un análisis factorial de los ítems. El valor de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin obtenido (.800) permite considerar que este análisis es un procedimiento adecuado al estar su valor próximo a la unidad. Además, el procedimiento de componentes rotados ha permitido extraer cinco factores fundamentales que explican el 60.809% de la varianza total.

Así pues, el Factor 1 describe los elementos presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de un proceso de atención a la diversidad de calidad. En este sentido, Sola (1997) destaca la formación coherente y bien planificada como elemento que predispone actitudes positivas del profesorado ante la diversidad. No obstante, Flores, Prat y Soler (2014) revelan la visión negativa del profesorado hacia la calidad general de la formación universitaria recibida, criticando la falta de competencia técnica-pedagógica.

Además, el Factor 2 se centra en el análisis del nivel formativo del docente para la respuesta a las necesidades educativas del alumnado, mientras que el Factor 3 analiza la valoración de los futuros docentes acerca de la formación recibida en el Máster. En general, y tal como exponen Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008) el alumnado considera que el desarrollo de una asignatura específica sobre Educación Especial en el proceso de formación inicial del docente de Educación Secundaria no es suficiente; incluso, se parte de prejuicios, creencias e ideas que lo dificultan (Sánchez, 2007).

El Factor 4 analiza el modo en que la formación recibida permite al futuro docente dar respuesta a los intereses y necesidades del alumnado. En este sentido, Boix (2008) revela cómo los estudiantes del Máster afirman tener desconocimiento acerca del concepto de atención a la diversidad, factores relacionados con la heterogeneidad educativa, necesidades específicas de apoyo educativo, estrategias y recursos de integración e inclusión en centros y aulas ordinarias, competencias metodológicas, personas y participativas para transformar el aula y entornos de la comunidad de aprendizaje en espacios abiertos al aprendizaje desde el diálogo.

Finalmente, el factor 5 examina las actitudes del alumnado del Máster de Educación Secundaria hacia la atención a la diversidad. En este sentido, Rodríguez

(2005) afirma cómo los futuros docentes manifiestan tener una actitud de aceptación hacia las personas diferentes, llegando a verlo como un estímulo para su desarrollo profesional. Además, Sanhueza, Granada y Bravo (2012) destaca una actitud positiva del profesorado de Chile hacia la educación inclusiva, incorporando diferentes medidas para atender las necesidades educativas del alumnado. No obstante, Moliner y Moliner (2010) subrayan cómo el profesorado valora la diversidad desde un enfoque claramente asimilacionista, subrayando la necesidad de trabajar el concepto de diversidad desde un punto de vista más “humano”.

Para el segundo objetivo, centrado en *examinar la confiabilidad del “Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad”*, los resultados obtenidos para el total de los ítems es de .915 con un nivel de confianza del 95%. Además, y considerando cada una de las dimensiones del cuestionario, el coeficiente alfa de Cronbach oscila entre .870 y .959, lo que induce a considerar que la fiabilidad obtenida mediante el análisis de consistencia interna resulta elevada. Dicho coeficiente refleja el grado en el que covarían los ítems que constituyen el cuestionario, siendo un indicador de consistencia interna (Esnaola, 2005).

Por ello, y a partir del trabajo realizado, se puede concluir que se dispone de un instrumento con datos sólidos de validez de constructo y de contenido y de fiabilidad capaz de conocer las percepciones de los futuros docentes de Educación Secundaria acerca del proceso de atención a la diversidad en el aula. Un cuestionario que puede ser utilizado con finalidades de investigación pues, tal y como apuntan diversas investigaciones (Clotfelte, Ladd y Vidgor, 2007; Gustafsson, 2003; Schneider y Stern, 2009; Wayne y Youngs, 2003) existe una relación entre la formación del profesorado, sus prácticas y el nivel de logro que alcanzan los estudiantes. Por ello, supone un elemento de primer orden analizar la formación pedagógica del docente de Educación Secundaria para, de este modo, mejorar las prácticas docentes inclusivas en los centros educativos y, con ello, el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

No obstante, y al tratarse de un cuestionario de autoinforme puede generar en problemas como deseabilidad social y sinceridad. Por ello, resulta conveniente contrastar la información recogida con entrevistas al alumnado del Máster Universitario de Formación del Profesorado así como poder ampliar la información recogida, conociendo las valoraciones del propio profesorado del Máster acerca de las principales dificultades detectadas en los futuros docentes de Educación Secundaria para atender a la diversidad en el aula.

Fecha de recepción del original: 12 de febrero de 2014

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 15 de octubre de 2014

REFERENCIAS

- Aguado, M. T., Gil, I. y Mata, P. (2008). El Enfoque intercultural en la formación del profesorado: dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 2(19), 275-292.
- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AA.VV. (Coords.). *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (pp. 97-142). Santiago de Chile: PREAL-CINDE.
- Albulhamail, S., Al-Sulami, F., Alnouri, M., Mahrous, N., Joharji, D., Albogami, M. et al. (2014). Primary school teacher`s knowledge and attitudes towards children with epilepsy. *Seizure European Journal of Epilepsy*, 23(4), 280-283.
- Álvarez, E., Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A. y Fueyo, E. (2008). Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado. *Psicothema*, 20(1), 56-61.
- Amat, O. (1998). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de formadores*. Barcelona: Gestión 2000.
- Bahiense, T. y Rossetti, C. (2014). Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: percepções de professores e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(2), 195-208.
- Benarroch, A. (2011). Diseño y desarrollo del Máster en profesorado de Educación Secundaria durante su primer año de implantación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1), 20-40.
- Benso, M. C. y Pereira, M. C. (Eds.) (2003). *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Orense: Concello de Ourense/Fundación Santa María/Universidad de Vigo.
- Boix, J. L. (2008). Nuevo profesorado de educación secundaria para nuevas realidades. Formación inicial y período umbral. *Revista d'innovació i Recerca en Educació*, 1, 31-50.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Buendía, L., Berrocal, E., Olmedo, E., Pegalajar, M., Ruiz, M. y Tomé, M. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria

- Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(3), 57-74.
- Camacho, H. M. y Padrón, M. (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(2), 1-7.
- Cardona, M. C. y Bravo, L. (2010). *Escala de opinión hacia la educación inclusiva*. (Documento inédito). Universidad de Alicante, Alicante.
- Clotfelte, C. T., Ladd, H. F. y Vidgor, J. L. (2007). *Teacher credentials and student achievement in High School: A Cross-subject analysis with student fixed effects* [archivo PDF]. Washington, DC: Urban Institute, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. Extraído el 15 de febrero de 2013, de http://www.nber.org/papers/w13617.pdf?new_window=1
- Colmenero, M^a J. (2009). Influencia y repercusión de la experiencia docente en la atención a la diversidad. Su incidencia en la formación. *Revista Educación Inclusiva*, 2(3), 71-82.
- De Almeida, M. y Alberte, J. R. (2009). Las concepciones de los profesores y la respuesta a la inclusión en Lisboa [archivo PDF]. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(2). Extraído el 3 de septiembre de 2014, de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/3-2.pdf>
- Eснаоla, I. (2005). *Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) de autoconcepto físico*. Universidad del País Vasco: Servicio Editorial.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 221-238.
- EURYDICE (2008). *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Ferrandis, M^a V., Grau, C. y Fortes, M^a C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28.
- Flores, G., Prat, M. y Soler, S. (2014). La voz del profesorado de Educación Física sobre su formación académica ante la realidad multicultural: análisis de la situación y propuestas de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 183-199.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- González, J. C., Jiménez, J. R. y Pérez, H. M. (2011). El nuevo modelo formativo del profesorado de Educación Secundaria y su proceso de implantación en las universidades andaluzas. *Revista Fuentes*, 11, 67-85.
- González, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.

- Gustafsson, J. E. (2003). What Do We Know About Effects of School Resources on Educational Results? *Swedish Economic Policy Review*, 10, 77-110.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hernández, M^a J. y Carrasco, V. (2012). Percepciones de los estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 127-152.
- Hettiarachchi, S. y Das, A. (2014). Perceptions of inclusion and perceived preparedness among school teachers in Sri Lanka. *Teaching and Teacher Education*, 43, 143-153.
- Imbernón, F. (2007). La formación inicial del profesorado de secundaria, ¿sigue siendo un tema pendiente? *Aula de Innovación Educativa*, 161, 5-6.
- Latiesa, M. (2003). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 409-443). Madrid: Alianza Editorial.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, del 4 de mayo de 2006, pp. 17158 a 17207.
- Loreman, T., Earle, C., Sharma, U. y Forlin, C. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly*, 27(4). Extraído el 7 de septiembre de 2014, de <http://dsq-sds.org/article/view/53/53>
- McGartland, D. Berg, M., Tebb, S. S., Lee, E. S. y Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research*, 27(2), 94-104.
- Moliner, L. y Moliner, O. (2010). Percepciones del profesorado sobre la diversidad. Estudio de un caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(3), 23-33.
- Ortega, E., Jiménez, J. M., Palao, J. M. y Sainz, P. (2008). Diseño y validación de un cuestionario para valorar las preferencias y satisfacciones en jóvenes jugadoras de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(2), 39-58.
- Puelles, M. (Coord.) (2009). *Profesión y vocación docente: presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Reoyo, N., Carbonero, M. A., Freitas, A. y Valdivieso, J.A. (2012). La percepción de los futuros profesores sobre los docentes de Educación Secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 389-396.
- Rodríguez, R. (2005). Estudio de las concepciones de estudiantes de magisterio sobre la diversidad cultural. *Educación*, 28, 46-69.
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una pro-

- puesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(3), 201-217.
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2), 1-7.
- Sánchez, A. (2007). Investigación sobre la formación inicial del profesorado de educación secundaria para la atención educativa a los estudiantes con necesidades educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 149-181.
- Sánchez, A., Díaz, C. Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de Pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 169-178.
- Sánchez-Tarazaga, L. (2014). Competencias docentes, atención a la diversidad e implicaciones en la formación. La voz del profesorado de Castellón [archivo PDF]. *Quaderns digitals*. Extraído el 4 de septiembre de 2014, de https://quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_77/nr_839/a_11371/11371.pdf
- Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (2012). Chilean and Costa Rica teacher's attitudes towards inclusive education. *Cuadernos de pesquisa*, 42(146), 884-899.
- Santos, M. A., Cernadas, F. X. y Lorenzo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137.
- Schneider, M. y Stern, E. (2009). *The cognitive perspective on learning: ten cornerstone findings*. Paper prepared for the International Seminar on Innovative Learning Environments, Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- Skjong, R. y Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception [archivo PDF]. *Offshore and polar engineering conference, ISOPE*, 4, 537-544. Extraído el 5 de septiembre de 2014, de <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En A. Sánchez y J. A. Torres (Coords.). *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.
- Timostsuk, I. y Ugaste, A. (2010). Student Teachers' Professional Identity. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1563-1570.
- Tribó, G. (2008). El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria. *Educación XXI*, 11, 183-209.
- UNESCO (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos* [archivo

- PDF]. París: UNESCO. Extraído el 6 de septiembre de 2014, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.
- Varcoe, L. y Boyle, C. (2014). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education. *Educational Psychology*, 34(3), 323-337.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad [archivo PDF]. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11, 2-33. Extraído el 15 de octubre de 2013, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vilches, A. y Gil, D. (2010). Máster de formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(3), 661-666.
- Wayne, A. M. y Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122.
- Wiersma, L. D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5(3), 153-177.
- Zhu, W., Ennis, C.D. y Chen, A. (1998). Many-faceted rasch modeling expert judgment in test development. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 2(1), 21-39.

ANEXO

CUESTIONARIO SOBRE PARA FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA ACERCA DE LAS PERCEPCIONES SOBRE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

A continuación, presentamos un cuestionario con el que pretendemos conocer tu opinión acerca de la formación sobre atención a la diversidad que has recibido durante el Máster. Para ello, te pedimos que lo cumplimentes con la mayor sinceridad posible, asegurándote la confidencialidad y el anonimato de los datos. Para ello, debes considerar cómo la siguiente clave para las distintas opciones de respuesta:

1=Plenamente de acuerdo; 2=de acuerdo; 3=en desacuerdo y 4=totamente en desacuerdo.

Sexo: Hombre Mujer

Edad: Menos de 25 años Entre 26 y 30 años Más de 31 años

Titulación por la que has accedido al Máster

Institución en la que cursaste la titulación:

Universidad Pública Universidad Privada UNED

Especialidad por la que cursas el Máster:

Biología y Geología

Hostelería y Turismo

Dibujo, Imagen y Artes Plásticas

Lengua Extranjera

Economía, Empresa y Comercio

Lengua y Literatura

Educación Física

Matemáticas e Informática

Física y Química

Música

Formación y Orientación Laboral

Orientación Educativa

Ciencias Sociales

Procesos Sanitarios

Tecnología y Procesos industriales

¿Presentas algún tipo de discapacidad? Sí No En caso afirmativo, indica cuál:

Motivo por el que cursas este Máster:

Vocación Prestigio Posibilidad de acceder a un trabajo estable

Por no tener una mejor opción en la salida de mi carrera

Por influencia de algún familiar que es o ha sido profesor

Por influencia de algún profesor que me ha marcado en mi formación

CUESTIONARIO PARA FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. Es un deber del centro educativo atender a todo el alumnado.	1	2	3	4
2. La atención a la diversidad debe ocupar un papel importante en mi futura práctica docente.	1	2	3	4
3. Conseguir una adecuada atención a la diversidad en Educación Secundaria resulta algo utópico.	1	2	3	4
4. La atención a la diversidad en el aula enriquece a toda la comunidad educativa.	1	2	3	4
5. El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (n.e.a.e.) estaría mejor atendidos en centros específicos de Educación Especial.	1	2	3	4
6. La actitud de la familia influye en la calidad de la educación del alumnado con n.e.a.e.	1	2	3	4
7. Trabajar con alumnado con n.e.a.e es un trabajo añadido para el profesorado.	1	2	3	4
8. Considero fundamental la labor del Departamento de Orientación en la respuesta a las necesidades educativas del alumnado.	1	2	3	4
9. En la atención a la diversidad, el apoyo de los órganos de dirección del centro es prioritario.	1	2	3	4
10. La atención al alumnado con n.e.a.e. es responsabilidad de todo el profesorado.	1	2	3	4
11. La atención a la diversidad puede llevarse a cabo en todas y cada una de las áreas que componen el currículum de Secundaria.	1	2	3	4
12. Desde el sistema educativo, se ofrecen los servicios y recursos adecuados para atender las necesidades del alumnado.	1	2	3	4
13. Como docente, mi preocupación es que el alumnado logre su inclusión en el aula.	1	2	3	4
14. Lo más eficaz para atender la diversidad es combinar la escolarización del alumnado con n.e.a.e. entre el aula ordinaria y el aula de apoyo.	1	2	3	4
15. El alumnado con n.e.a.e. precisa de numerosas modificaciones en el currículum.	1	2	3	4
16. Para una mejor atención a la diversidad se requiere trabajar de manera colaborativa entre todos los profesionales del centro educativo.	1	2	3	4
17. En el Máster que estoy cursando he adquirido suficientes conocimientos sobre atención a la diversidad.	1	2	3	4
18. Las actividades o ejemplos prácticos desarrollados en las clases han mejorado mis conocimientos sobre atención a la diversidad.	1	2	3	4

19. Me considero suficientemente capacitado como para afrontar el reto de la diversidad en mi aula.	1	2	3	4
20. Se le debería conceder una mayor importancia a la atención a la diversidad en el plan de estudios del Máster que estoy cursando.	1	2	3	4
21. Los conocimientos adquiridos sobre atención a la diversidad me darán respuesta a situaciones que se puedan plantear con alumnado con n.e.a.e.	1	2	3	4
22. Tras cursar el módulo genérico del Máster, considero que poseo un conocimiento adecuado sobre: Aspectos básicos del campo de la Educación Especial.	1	2	3	4
23. Tras cursar el módulo genérico del Máster, considero que poseo un conocimiento adecuado sobre: Características de los alumnado con necesidades educativas.	1	2	3	4
24. Tras cursar el módulo genérico del Máster, considero que poseo un conocimiento adecuado sobre: Legislación sobre atención a la diversidad.	1	2	3	4
25. Tras cursar el módulo genérico del Máster, considero que poseo un conocimiento adecuado sobre: Recursos y servicios prestados desde el sistema educativo.	1	2	3	4
26. Tras cursar el módulo genérico del Máster, considero que poseo un conocimiento adecuado sobre: Identificación de necesidades educativas en el alumnado.	1	2	3	4
27. Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere: Experiencia previa con alumnado con necesidades educativas.	1	2	3	4
28. Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere: Formación inicial sobre atención a la diversidad.	1	2	3	4
29. Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere: Recursos (humanos y materiales) suficientes y apropiados.	1	2	3	4
30. Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere: Adecuada ratio profesor-alumno.	1	2	3	4
31. Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere: Motivación o interés profesional del docente.	1	2	3	4
32. Un proceso de atención a la diversidad de calidad requiere: Coordinación entre el profesorado.	1	2	3	4
33. Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Organización del espacio.	1	2	3	4
34. Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Organización del tiempo.	1	2	3	4
35. Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Agrupamiento de alumnado.	1	2	3	4

CUESTIONARIO PARA FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

36. Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Estrategias metodológicas.	1	2	3	4
37. Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Medidas y programas de atención a la diversidad.	1	2	3	4
38. Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Selección y adaptación de objetivos, competencias y contenidos.	1	2	3	4
39. Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Selección, diseño y práctica de actividades y tareas.	1	2	3	4
40. Considero que mi formación sobre atención a la diversidad es la adecuada respecto a: Evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.	1	2	3	4
41. Este Máster me ha servido para afianzar mi elección profesional hacia la docencia.	1	2	3	4
42. Este Máster me ha servido para tener una mayor sensibilización hacia la atención a la diversidad.	1	2	3	4
43. Este Máster me ha servido para aumentar mi interés hacia una mayor formación en el ámbito de la atención a la diversidad.	1	2	3	4