

Construcción y validación de un cuestionario para la medición del compromiso hacia la atención a la diversidad del profesorado de Formación Profesional Básica (COMAD)

Pedro Aramendi Jauregui¹; Juan Etxeberria Murgiondo²

Recibido: septiembre 2020 / Evaluado: febrero 2021 / Aceptado: febrero 2021

Resumen. Introducción. El alumnado de la Formación Profesional Básica (FPB) se caracteriza por tener necesidades formativas que trascienden el ámbito educativo. En muchos casos son jóvenes en riesgo de exclusión educativa y social. Para atender adecuadamente al alumnado es deseable una actitud positiva del profesorado hacia la atención a la diversidad (AD). Realizada una revisión de la literatura sobre el tema, se constata que no existe un cuestionario que lleve a cabo una medición del compromiso del profesorado hacia la AD en esta etapa educativa. El objetivo de este artículo es diseñar y validar un cuestionario que permita medir dicho compromiso y las dimensiones principales que constituyen el mismo. Método. Este cuestionario cubre una necesidad manifiesta, valorando 4 dimensiones y 19 indicadores clave que posibilitan la medición del compromiso del profesorado para dar respuesta a la heterogeneidad del alumnado y a sus posibles carencias y, en consecuencia, incidir en la mejora del éxito educativo de los estudiantes de FPB. Tras recoger información de 218 profesores/as (el 53.69% del total del profesorado de FPB del País Vasco), y analizados los datos siguiendo el esquema de la Teoría Clásica de los Test y el Análisis Factorial Confirmatorio, los resultados señalan que COMAD es un instrumento válido y fiable para lograr este propósito. Así mismo, se señala que las dimensiones fundamentales que ayudan a mejorar este constructo son las siguientes: la valoración del trabajo cooperativo en el aula, la interacción con los diversos agentes educativos y sociales, la valoración de la tarea profesional, el apoyo de los compañeros/as, la coordinación del centro y, por último, los recursos escolares individualizados de AD. Discusión. Se apela a la Administración educativa vasca a que capacite al profesorado de FPB en la AD.

Palabras clave: formación profesional; atención a la diversidad; compromiso del profesorado; fracaso escolar; inclusión educativa.

[en] Construction and validation of a questionnaire to measure the commitment towards attention to diversity of teaching staff in Basic Vocational Training (COMAD)

Abstract. Introduction. Basic Vocational Training (BVT) students are characterised by having training needs which transcend the educational field. Many of them are young people at risk of educational and social exclusion. To care properly for the students, a positive attitude from the teaching staff towards attention to diversity (AD) is desirable. Having reviewed the literature on the subject, it is revealed that there is no questionnaire to carry out a measurement of teaching staff's commitment to AD in this educational stage. The aim of this article is to design and validate a questionnaire to allow the measurement of said commitment and the main dimensions making up the same. Method. This questionnaire covers a manifest need, evaluating 4 key dimensions and 19 key indicators that enable the measurement of the commitment of the teaching staff in responding to the heterogeneous nature of the students and their possible deficiencies and, as a consequence, to have an effect on the improvement of educational success of BVT students. After collecting the information regarding 218 teachers (53.69% of the total BVT teaching staff in the Basque Country), and analysing the data following the Classical Test Theory and Confirmatory Factor Analysis plan, the results indicate that COMAD is a valid and reliable instrument for this purpose. Also, it is shown that the fundamental dimensions which help to improve this construct are as follows: evaluation of cooperative work in the classroom, interaction with diverse educational and social agents, evaluation of the professional task, support of colleagues, coordination within the school and, lastly, individualised school resources regarding AD. Discussion. An appeal is made to the Basque Educational Government to provide AD skills training for BVT teachers.

Keywords: basic vocational training; attention to diversity; commitment of teaching staff; educational failure; educational inclusion.

¹ Universidad del País Vasco (España).
E-mail: pello.aramendi@ehu.eus
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0869-9357>

² Universidad del País Vasco (España).
E-mail: juan.etxeberria@ehu.eus
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4346-4297>

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco Teórico. 3. Método. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Referencias bibliográficas. 7. Anexo.

Cómo citar: Aramendi, P.; Etxeberria, J. (2021). Construcción y validación de un cuestionario para la medición del compromiso del profesorado hacia la atención a la diversidad en la Formación Profesional Básica (COMAD). *Revista Complutense de Educación* 32, (4)

1. Introducción

El sistema educativo español arrastra, desde hace décadas, elevadas tasas de fracaso escolar en la enseñanza obligatoria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). A nivel estatal, la intervención sistemática en torno a estos problemas se inicia en la década de los ochenta y, desde entonces, se han realizado actuaciones diversas con resultados dispares. Los programas de diversificación curricular, las aulas taller, los programas de refuerzo o la iniciación profesional han sido algunas de las iniciativas que se han puesto en marcha para dar respuestas adecuadas a los estudiantes que, por motivos diferentes, no pueden lograr las competencias básicas de la enseñanza obligatoria (Escudero & Martínez, 2012). La Formación Profesional Básica (FPB) ofrece a los alumnos/as, que a los 16 años no han completado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la posibilidad de alcanzar una cualificación profesional de nivel uno que les acredite para el desarrollo de una determinada profesión y, además, formarse a nivel personal.

El alumnado que se matricula en FPB pretende aprovechar esta oportunidad. Un número importante de estudiantes ha vivido una experiencia negativa en el ámbito escolar, mantiene conductas de rechazo hacia los aprendizajes, manifiesta altos índices de desmotivación, su autoestima personal es baja, expresa comportamientos de inseguridad (Jurado et al., 2015), convive en entornos familiares escasamente cohesionados (Bello & Carabantes, 2015), utiliza el tiempo libre de manera poco responsable, tiene problemas de disciplina (Morales et al., 2018) y, en ocasiones, está vinculado a actividades delictivas menores (Fernández et al., 2019). Son jóvenes con carencias académicas que además arrastran problemas de tipo emocional, familiar y social.

El objetivo general de este estudio es construir y validar un cuestionario que mida el compromiso del profesorado de FPB hacia la atención a la diversidad (AD). El instrumento que se presenta a continuación aporta una serie de elementos novedosos. En primer lugar, se debe señalar que no existen cuestionarios publicados a nivel estatal que identifiquen las características del profesorado de FPB más comprometido con la AD. En segundo lugar, escasean cuestionarios, contextualizados en la FPB, que realicen simultáneamente una valoración de las medidas de AD y de las estrategias de enseñanza basadas en la cooperación entre iguales, tal como se menciona en el artículo 40d de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En tercer lugar, en este instrumento se incorporan una serie de ítems relacionados con la colaboración de los centros de FPB con los agentes socioeducativos de la comunidad local. En este sentido, diversos autores (Escudero, 2018; Jurado et al., 2015; Olmos & Mas, 2017) afirman que las necesidades del alumnado de FPB no son solamente educativas y, en consecuencia, recomiendan el fomento de medidas de AD basadas en la cooperación entre estudiantes, docentes, familias y servicios de la Administración local. El cuestionario contribuye también a identificar las percepciones del docente sobre las medidas y recursos más adecuados para formar a un colectivo de estudiantes que, probablemente, sea el más vulnerable y segregado del sistema educativo español.

2. Marco teórico

El perfil del alumnado de FPB se caracteriza por tener carencias y necesidades formativas que trascienden el ámbito educativo. En muchos casos son jóvenes especialmente vulnerables y en riesgo de exclusión educativa y social (Fernández et al., 2019). Las numerosas necesidades formativas del alumnado de FPB demandan un profesorado sensibilizado con la AD (Aramendi et al., 2018). Los docentes más implicados con estos estudiantes creen en ellos, logran motivarlos para el estudio, mejoran sus hábitos de vida, su autoestima y su propia imagen personal (Pinya et al., 2017). En esta compleja tarea, la orientación educativa y las tutorías tienen un peso específico relevante (Cutanda & González, 2015; Echeverría, 2016; García & Cortés, 2020). La escuela, para estos estudiantes, es un contexto incómodo que transmite valores muy diferentes a los que están acostumbrados. La asistencia diaria a clase, la constancia, la concentración y la asunción de responsabilidades son pautas fundamentales para que el estudiante se adapte al centro educativo (Cejudo & Corchuelo, 2018; Wierik et al., 2015). El alumnado de FPB, por sus especiales características, necesita un docente de referencia cercano, empático, sensibilizado con la AD (Romero et al., 2015) y comprometido con el desarrollo integral de la persona (Garcés et al., 2020; Olmos & Mas, 2017; Riaño et al., 2016).

El alumno/a que no puede seguir el currículo de la educación obligatoria, generalmente, es orientado hacia itinerarios formativos diferenciados (diversificación curricular, educación compensatoria, apoyos individualizados...). Se constata que estos programas especiales, quizás de forma involuntaria, han creado formas sutiles de segregación entre los estudiantes (Abiétar et al., 2017; Amores & Ritacco, 2016; Rujas, 2017). En este sentido, Escudero (2018) afirma que existen dos grandes perspectivas para abordar el problema del fracaso y el abandono escolar temprano.

Por un lado, la perspectiva individualista que enfoca las causas del fracaso escolar en el propio alumno/a y sus características (paradigma del déficit), recomendando medidas educativas específicas para cada uno de ellos en función de sus carencias. Por otro, la perspectiva sistémica-ecológica que aborda este problema como una cuestión multifactorial y compleja, cuya comprensión requiere tomar en consideración, de forma simultánea, distintas medidas de tipo personal, familiar, escolar y social.

El instrumento que se presenta en el artículo abarca ambas perspectivas y se sustenta en una serie de dimensiones e indicadores que tienen su origen en diferentes estudios e investigaciones: el plan personalizado de trabajo (Bello & Carabantes, 2015; Eusko Jaurlaritz, 2018; Martínez et al., 2009; Olmos & Mas, 2017), las adaptaciones curriculares (Amores & Ritacco, 2016; Rujas, 2017), los recursos de apoyo en el aula (Consejo Escolar de Euskadi, 2018; Rujas, 2017), la orientación y tutoría (Cutanda & González, 2015; Echeverría, 2016; Garcés et al., 2020; García & Cortés, 2020; Gutiérrez & Expósito, 2015; Wierik et al., 2015), los apoyos fuera del aula (Bruin & Ohna, 2013), la cooperación entre docente y alumnado (Fernández et al., 2019; Morales et al., 2018), la valoración de su propio trabajo como educador/a (Alarcón et al., 2018; Aramendi et al., 2018; Pinya et al., 2017), el respeto a la diversidad (Cutanda & González, 2015; Escudero, 2018; Fernández et al., 2019; González & Porto, 2013; Lata & Castro, 2016; Romero et al., 2015), la cooperación docente (Escudero & Martínez, 2012; Jurado et al., 2015; Vega, 2016), la interacción con las familias (Beilmann & Espenberg, 2016; Daehlen, 2017), con los servicios comunitarios (Operti, 2019; Pinya et al., 2017; Riaño et al., 2016; Waitoller et al., 2019), la coordinación del centro educativo (Gallego et al., 2019; Rujas, 2017), el aprendizaje cooperativo y el agrupamiento del alumnado (Kimmelmann & Lang, 2019; Pàmies, 2013; Pujolas, 2004; Torrego & Monge, 2018), la organización y el funcionamiento del trabajo en equipo de los estudiantes (Clementino & De Mello, 2017; Jolliffe & Snaith, 2017; Juárez et al., 2019; Lata & Castro, 2016; Latorre et al., 2018; León et al., 2016), el liderazgo compartido y el éxito del equipo (Alarcón et al., 2018; Amores & Ritacco, 2016; Eizagirre et al., 2017; Gracia & Traver, 2016; Pujolas, 2004; Robles, 2015). Estos autores/as han contribuido al desarrollo de un marco de actuación para abordar el problema de la exclusión educativa e impulsar la formación integral de los estudiantes.

La inmigración y la segregación escolar son fenómenos que también debe afrontar la FPB y el sistema educativo en general. El porcentaje de estudiantes de la ESO del País Vasco que proviene de la inmigración es del 14.6% (Eusko Jaurlaritz, 2018). Y en la FPB, el informe bianual sobre la educación vasca 2015-2017 del Consejo Escolar de Euskadi (2018) señala que el 29.5% del alumnado es inmigrante (el doble que en la ESO). La excesiva concentración de estudiantes procedentes de otros países, además de los autóctonos con múltiples carencias, hace aún más exigente la labor del profesorado. La capacitación docente en aspectos interculturales y en la AD son retos ineludibles en los sistemas educativos de los países desarrollados (Peñalva & Leiva, 2019). El compromiso del profesorado y las prácticas de AD basadas en la interacción y la cooperación entre estudiantes de diferentes colectivos sociales y culturales se convierten en recursos importantes para fomentar la inclusión en los centros educativos de FPB. Para aprender a ser miembro de una sociedad, el alumnado necesita, en primer lugar, sentirse parte activa del aula donde todos los estudiantes aprenden de todos (Juárez et al., 2019).

El cuestionario que se presenta en este artículo pretende proporcionar información acerca de las características del docente más sensibilizado y comprometido con la AD en la FPB. En este sentido, Aramendi et al. (2017) señalan que el alumnado de los programas de iniciación profesional se siente a gusto y motivado con los docentes, fundamentalmente, porque impulsan el buen ambiente en el trabajo, les orientan para preparar su futuro, enseñan conocimientos útiles para la vida y se implican con ellos. En relación a la metodología de trabajo, los alumnos/as indican que las actividades desarrolladas con estos docentes son más amenas y se trabaja más en equipo.

El éxito en la iniciación profesional se vincula más al compromiso de los agentes educativos que a las propias características del programa (Amores & Ritacco, 2016). Sin la implicación de docentes, familias y servicios comunitarios parece difícil que los estudiantes de FPB (la mayoría con carencias de tipo personal, académico y social) puedan desarrollar, de forma competente, sus roles como persona, estudiante, agente productivo y miembro de una comunidad. Ningún ciudadano/a puede desarrollar su personalidad sin la ayuda y el apoyo de las instituciones sociales (Vega, 2016).

3. Método

En este apartado se describe el procedimiento seguido tanto para la elaboración del cuestionario como para la validación del mismo.

3.1. Elaboración del cuestionario

Habida cuenta de que el objetivo del estudio es diseñar y validar un cuestionario que posibilite medir el compromiso del profesorado de FPB con la AD, en este apartado se explica el proceso seguido para construir dicho cuestionario. En su versión definitiva consta de 38 ítems (más 9 de contextualización) que deben ser valorados en una escala de 0 a 10. En el caso de que la información de varios ítems se haya integrado en un único indicador, para una mejor interpretación y comparación de los resultados, el valor del mismo también se ha transformado a la escala (0-10).

El proceso seguido consta de las siguientes fases:

- Fundamentación teórica del tema de estudio.
- Realización de tres grupos de discusión que tenían por objetivo definir el perfil del docente comprometido con la AD en la FPB.
- Diseño y construcción del cuestionario. Para ello se efectuaron cuatro reuniones de trabajo con profesorado experto en el tema. En estas reuniones participó profesorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco y personal de Inspección del Departamento de Educación del Gobierno Vasco.
- Aplicación de la prueba piloto a 53 docentes de FPB.
- Análisis de los resultados de la prueba piloto.
- Elaboración del cuestionario definitivo.

Una vez efectuada la fundamentación teórica, y tras el debate suscitado en los grupos de discusión, se llegó a la conclusión de que el perfil del docente debería tener en consideración los siguientes indicadores:

- Plan personalizado de trabajo para el alumnado: adaptar las características de la tarea de clase en función del diagnóstico del estudiante.
- Ayuda-apoyo fuera de clase: lograr apoyo para el alumnado fuera de clase y centro educativo.
- Auxiliar de apoyo en clase: lograr la ayuda de un profesor/a ayudante para apoyar la labor del docente.
- Adaptaciones curriculares: flexibilización de diferentes elementos del currículo para que el alumnado logre los objetivos del curso.
- Tutorías individualizadas: actuaciones relacionadas con la orientación educativa desarrolladas con el alumnado a nivel individual.
- Cooperación con el alumnado: colaboración entre docente y estudiantes.
- Cooperación con las familias: colaboración del docente con los padres y madres para apoyar la labor educativa.
- Cooperación con los Centros de Profesorado: colaboración entre docentes y Centros de Profesorado para dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- Cooperación con los servicios municipales: colaboración entre los servicios del municipio y el profesorado para fomentar la inclusión social del alumnado.
- Valoración de su tarea como educador/a: valoración que realiza el profesorado de su propio trabajo.
- Valoración del apoyo de compañeros/as: valoración de la ayuda recibida por parte de los demás profesionales del centro educativo.
- Coordinación y funcionamiento del centro educativo: organizar los diferentes procesos del centro escolar para dar respuesta a la diversidad del alumnado.
- Criterios de agrupación del alumnado: directrices organizativas para configurar los grupos de estudiantes.
- Tamaño del equipo: número de miembros (estudiantes) del equipo de trabajo.
- Organización del trabajo en equipo: elementos a tener en cuenta por el docente para la organización del trabajo en grupo con los estudiantes. Entre estos aspectos se encuentran la fijación del objetivo del trabajo, las normas, la planificación de actividades, la gestión del tiempo y la distribución de tareas y roles.
- Mecanismos de funcionamiento del equipo: valorar los aspectos del funcionamiento del grupo de trabajo, relacionados con la ayuda mutua entre los estudiantes, la dinamización de sus miembros, la gestión de conflictos, la toma de decisiones, la búsqueda de información, la comunicación entre los alumnos/as y la autoevaluación grupal.
- Liderazgo distribuido: tipo de liderazgo que se caracteriza por la asunción de cada miembro del equipo de una parte de la responsabilidad del funcionamiento grupal.
- Idea de éxito de equipo: valorar si todos sus miembros logran realizar adecuadamente la tarea grupal.
- Rol del docente: actuación del profesor/a cuando el alumnado se encuentra desarrollando el trabajo cooperativo en el aula.

Por último, la “Sensibilidad y respeto a la atención a la diversidad” (variable criterio) se define como la aceptación del alumnado como persona, el respeto a la diferencia, el fomento de su autoestima por parte del profesorado y la creencia de que todos los estudiantes son válidos para trabajar de forma cooperativa en el aula. La sensibilidad y el respeto se consideran básicos y necesarios, aunque no suficientes para un profesional comprometido con la AD.

Como resultado del proceso de revisión con expertos de la tercera fase se procedió a identificar y definir las dimensiones y los indicadores y se realizó la redacción inicial de los ítems que constituyeron el cuestionario piloto. Éste, en principio, estaba compuesto por 44 ítems utilizados para el estudio de la AD (escala 0-10) y otros 18 correspondientes a ítems de contextualización.

Para la aplicación del estudio piloto, se contó con la participación de 53 profesionales de la FPB que, a la vez que contestaron al cuestionario, manifestaron su opinión crítica acerca de la utilidad y validez del mismo.

Una vez recogida la información, se realizó el análisis estadístico de los ítems. En concreto, se estudió la discriminación, la homogeneidad y la validez de los mismos. También se analizó la fiabilidad y la estructura interna del cuestionario.

Analizadas las respuestas, se procedió a la redefinición de las dimensiones e indicadores y a la redacción definitiva del instrumento que consta de 47 ítems (Anexo). En ellos se incluyen los tres ítems que conforman la variable criterio denominada “Sensibilidad y respeto a la AD” (ítems 45 a 47).

Como se puede apreciar en la Figura siguiente, se han mantenido los 19 indicadores y las 4 dimensiones teóricas inicialmente definidas, precisando que no es homogéneo el número de ítems que se utiliza para medir cada una de ellas.

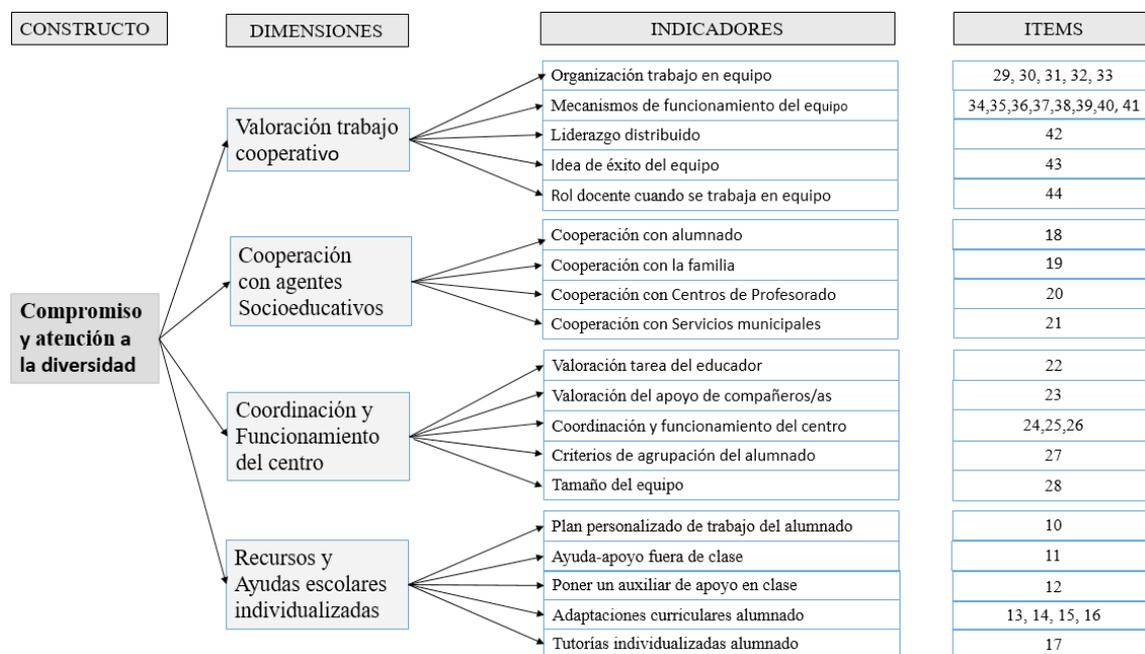


Figura 1. Esquema conceptual del diseño del cuestionario.

3.2. Validación del cuestionario

3.2.1. Participantes

La población objeto de estudio está constituida por el colectivo de docentes de FPB del País Vasco, en total 406 profesionales, según datos del curso 2017/18 (Consejo Escolar de Euskadi, 2018). La muestra está compuesta por 218 profesores/as que fueron seleccionados de forma aleatoria, realizando un muestreo por conglomerados y considerando como tal el centro escolar. Son en total 105 mujeres (48.2%) y 113 hombres (51.8%). La mayor parte tienen edades comprendidas entre 40 y 60 años (62.9%), siendo sólo el 10.5% los que tienen menos de 30 años, por lo que se puede considerar una muestra de profesores/as con experiencia en las tareas docentes. Por otra parte, 103 profesores/as desarrollan su docencia en los diversos talleres, mientras que 111 imparten formación teórica (4 personas no contestaron). Por último, el 84.4 % trabaja en la enseñanza concertada y sólo el 15.6% en la pública, lo cual se corresponde con la realidad poblacional de la enseñanza de la FPB en el País Vasco.

Es preciso indicar que la muestra representa el 53.69% del total del profesorado de FPB de la Comunidad Autónoma Vasca. Teniendo en cuenta que la validez externa se refiere a la forma en que los resultados obtenidos en una muestra pueden ser generalizados a la población objeto de estudio, tanto el tamaño de la muestra como el proceso de selección seguido permiten afirmar que las opiniones y valoraciones recogidas pueden ser inferidas a todos los profesionales de esta etapa. En este sentido, habría que añadir que la FPB del País Vasco es un referente en España (elevadas tasas de idoneidad) y, por tanto, las conclusiones del estudio pueden ser de interés y ampliables para el resto de comunidades del Estado.

3.2.2. Diseño

Para el estudio de las propiedades del cuestionario y la validación del mismo, se ha seguido la Teoría Clásica de los Test. Se han analizado las características técnicas de los indicadores, es decir, su homogeneidad y validez. De forma complementaria se analizó el funcionamiento de la escala en su conjunto, esto es, la fiabilidad y la validez de contenido y de constructo mediante el análisis factorial.

Para garantizar la validez de contenido, es decir, la representatividad del dominio objeto de estudio, se contó con la asesoría de cuatro grupos de expertos constituidos por inspectores/as, profesorado (teoría y taller) de FPB, técnicos del Departamento de Educación del Gobierno Vasco y docentes de la Universidad del País Vasco. Éstos valoraron de forma positiva la adecuación y pertinencia de las dimensiones e indicadores y realizaron modificaciones en la redacción de los ítems.

3.2.3. Análisis estadísticos

Una vez efectuada la recogida de información, tras la depuración inicial de los datos, se realizaron los análisis estadísticos pertinentes utilizando la versión 26 del paquete estadístico SPSS y el complemento AMOS. Para el cálculo de los coeficientes de correlación policóricos se utilizó el paquete Polycor de R Commander.

Para la validación del cuestionario, se han realizado los siguientes análisis:

- Homogeneidad y validez de los indicadores.
- Para el estudio de la estructura factorial de la escala, se ha realizado un Análisis de Componentes Principales (ACP). Éste se ha complementado con el Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), realizado mediante Modelos de Ecuaciones Estructurales y el citado complemento AMOS.
- Análisis de la fiabilidad de la escala. Para ello se ha calculado el coeficiente de consistencia interna (Alfa de Cronbach).
- Relación de cada dimensión con la variable criterio (Coeficiente de correlación).

4. Resultados

Para realizar el análisis de resultados, en primer lugar, se ha calculado la homogeneidad de los indicadores (IH) mediante la correlación de Pearson entre cada indicador y la puntuación total corregida en la escala (eliminando, en cada caso, de la puntuación total la valoración del ítem correspondiente: IHcorr). Posteriormente, se ha hallado el índice de validez (IV) mediante la correlación de Pearson (cada indicador con el criterio). Los resultados se exponen en la siguiente Tabla:

Tabla 1. Media, desviación típica e índices de homogeneidad (IH corregido) y validez (IV)

	Media	Sx	IHcorr	IV
– Plan personalizado de trabajo para el alumnado	7.31	1.916	.404**	.118
– Ayuda-apoyo fuera de clase	6.06	2.376	.236**	-.001
– Poner auxiliar de apoyo en clase	6,90	2.430	.352**	.132
– Adaptaciones curriculares para el alumnado	7.68	1.519	.370**	.128
– Tutorías individualizadas con el alumnado	8.33	1.509	.566**	.248**
– Cooperación con el alumnado	8.06	1.551	.646**	.432**
– Cooperación con la familia	8.28	1.623	.622**	.412**
– Cooperación con los Centros de Profesorado	7.59	2.348	.564**	.284**
– Cooperación con los servicios municipales	7.70	2.121	.652**	.368**
– Valoración de su tarea como educador/a	7.88	.954	.427**	.235**
– Valoración del apoyo de compañeros/as	8.26	1.387	.579**	.402**
– Coordinación y funcionamiento del centro educativo	7.93	1.219	.469**	.362**
– Criterios de agrupación del alumnado	7.73	1.324	.464**	.363**
– Tamaño del equipo	7.98	1.492	.573**	.411**
– Organización del trabajo en equipo	8.00	1.077	.718**	.676**
– Mecanismos de funcionamiento del equipo	8.35	1.019	.722**	.755**
– Liderazgo distribuido	8.09	1.433	.550**	.471**
– Idea de éxito de equipo	8.66	1.400	.391**	.490**
– Rol docente cuando se trabaja en equipo	8.70	1.144	.495**	.616**
** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).				

Como se puede observar en la tabla anterior, los indicadores con mayor valoración (aquellos a los que se concede mayor importancia para ser un profesional comprometido con la AD) son los referidos al trabajo en equipo (rol docente, idea de éxito, mecanismos de funcionamiento), las tutorías individualizadas, la cooperación con las familias y el apoyo de los compañeros/as.

A su vez, los que más correlacionan con el total corresponden a la organización y los mecanismos del trabajo en equipo, la cooperación con el alumnado y con los distintos agentes socioeducativos. Son reseñables las bajas relacio-

nes de las valoraciones del “Plan personalizado de trabajo”, el “Apoyo de un auxiliar en clase” y las “Adaptaciones curriculares para el alumnado”, con el ítem criterio. Sin embargo, como luego se aprecia en el análisis de la estructura factorial, cuando se unifican en la dimensión correspondiente, sí adquieren la importancia esperada. Por otra parte, en los valores del IV cabe destacar que los datos empíricos no validan la posible relación de la “Ayuda y apoyo fuera de clase” con la “Sensibilidad y respeto a la AD”. Desde la teoría clásica, es un ítem candidato a ser eliminado del cuestionario definitivo.

De forma complementaria a los resultados anteriores, se ha analizado la relación entre la variable suma de todos los indicadores con la variable que hemos utilizado como criterio (Sensibilidad y respeto a la AD). Es destacable la buena relación entre las mismas, obteniendo un valor de 0.635 ($p = .000$).

Para analizar la estructura de la prueba, se ha realizado un Análisis de Componentes Principales (ACP). Se ha indagado sobre las dimensiones subyacentes en los indicadores. Para lograr una mejor comprensión de los resultados, se ha trabajado con distintas rotaciones (Varimax, Oblimin y Promax), siendo los resultados equivalentes. Habida cuenta de que los componentes están correlacionados, presentamos a continuación los resultados obtenidos tras efectuar la rotación Promax. En la Tabla siguiente se presentan los valores propios y las cargas factoriales:

Tabla 2. Resultados del ACP. Dimensiones, valores propios y cargas factoriales

	Componente				
	1	2	3	4	5
Auto-valores iniciales	5.710	1.991	1.542	1.256	1.081
– Plan personalizado de trabajo para el alumnado					
– Ayuda-apoyo fuera de clase					
– Poner auxiliar de apoyo en clase		.371	-.346		
– Adaptaciones curriculares para el alumnado					
– Tutorías individualizadas con el alumnado			.303		
– Cooperación con el alumnado			.344		
– Cooperación con la familia					
– Cooperación con los Centros de Profesorado					
– Cooperación con los servicios municipales					
– Valoración de su tarea como educador/a					
– Valoración del apoyo de compañeros/as					
– Coordinación y funcionamiento del centro					.360
– Criterios de agrupación del alumnado					
– Tamaño del equipo	.314				.406
– Organización del trabajo en equipo					
– Mecanismos de funcionamiento del equipo					
– Liderazgo distribuido					
– Idea de éxito de equipo					
– Rol docente cuando se trabaja en equipo					

Método de extracción: ACP. Método de rotación: Promax con normalización Kaiser. Suprimidas las cargas inferiores a 0.30.

Es preciso constatar el gran peso específico del primer componente en comparación con el segundo y siguientes. El auto-valor primero es de 5.710, mientras el segundo disminuye hasta 1.991, descendiendo los siguientes.

Analizados los resultados del ACP, podemos concluir que los indicadores objeto de estudio se agrupan en los siguientes componentes/dimensiones: F1: Valoración del trabajo cooperativo en el aula (liderazgo distribuido, concepto de éxito grupal, organización y funcionamiento grupal y el rol docente). F2: Cooperación con los diversos agentes socioeducativos (con el alumnado, las familias, los Centros de Profesorado y los servicios municipales). F3: Funcionamiento del centro (valoración de la tarea profesional, apoyo de los compañeros/as y coordinación del centro). F4: Recursos escolares individualizados de AD (auxiliar de apoyo, adaptaciones curriculares y plan personalizado de trabajo).

Los resultados obligan a contemplar una dimensión no hipotetizada, que está cargado únicamente con el indicador “Ayuda-apoyo fuera de clase”. Sin embargo, los resultados obtenidos al calcular el Índice de Validez ($r = -0.001$) aconsejan eliminar dicho indicador. De la misma forma, es preciso indicar que el denominado “Tamaño del equipo” no se incardina en la estructura factorial del conjunto de indicadores. En los análisis de regresión efectuados a posteriori, su contribución a la explicación de la dispersión de la variable criterio ha sido subsumida por el resto de las dimensiones, siendo por ello eliminada del cuestionario.

Es destacable señalar que, tras la rotación efectuada, hay indicadores que saturan en más de un factor. Para los análisis posteriores los hemos incluido en la dimensión de mayor carga factorial. De lo anterior se deriva la hipoteti-

zación de las cuatro dimensiones que se muestran en la Tabla siguiente junto con los valores del estadístico Alfa de Cronbach para cada una de ellas.

Tabla 3. Definición de los componentes y coeficiente de fiabilidad de los 4 factores

Dimensión 1: Valoración del trabajo cooperativo del alumnado en el aula $\alpha= 0.810$
<ul style="list-style-type: none"> – Organización del trabajo en equipo. – Mecanismos de funcionamiento del equipo. – Liderazgo distribuido. – Idea de éxito de equipo. – Rol docente cuando se trabaja en equipo.
Dimensión 2: Cooperación con las instituciones y agentes educativos y sociales $\alpha= 0.834$
<ul style="list-style-type: none"> – Cooperación con el alumnado. – Cooperación con la familia. – Cooperación con los Centros de Profesorado. – Cooperación con los servicios municipales.
Dimensión 3: Coordinación y funcionamiento del centro $\alpha= 0.647$
<ul style="list-style-type: none"> – Valoración de su tarea como educador/a. – Valoración del apoyo de compañeros/as. – Coordinación y funcionamiento del centro educativo. – Criterios de agrupación del alumnado.
Dimensión 4: Recursos y ayudas escolares individualizadas $\alpha= 0.643$
<ul style="list-style-type: none"> – Plan personalizado de trabajo para el alumnado. – Poner auxiliar de apoyo en clase. – Adaptaciones curriculares para el alumnado. – Tutorías individualizadas con el alumnado.

La consistencia de las dos primeras dimensiones es alta, sobre todo si se tiene en cuenta el bajo número de indicadores de cada una de ellas. Tampoco sorprende que los valores del estadístico Alfa de Cronbach de las dos últimas dimensiones sean bajos, pues son congruentes con los resultados obtenidos en el ACP.

Con objeto de confirmar la estructura factorial del cuestionario, los anteriores análisis se han complementado con el AFC realizado con el complemento AMOS de la versión 26 de SPSS. Los datos perdidos son pocos (1.2%). Sin embargo, bastantes docentes han dejado sin contestar algún ítem. Por ello, habida cuenta de que dichos datos perdidos podían condicionar los resultados, antes de realizar los análisis, se ha procedido a imputar a los mismos el valor de la media de la variable correspondiente. Los resultados del mejor ajuste se reflejan en la Figura siguiente:

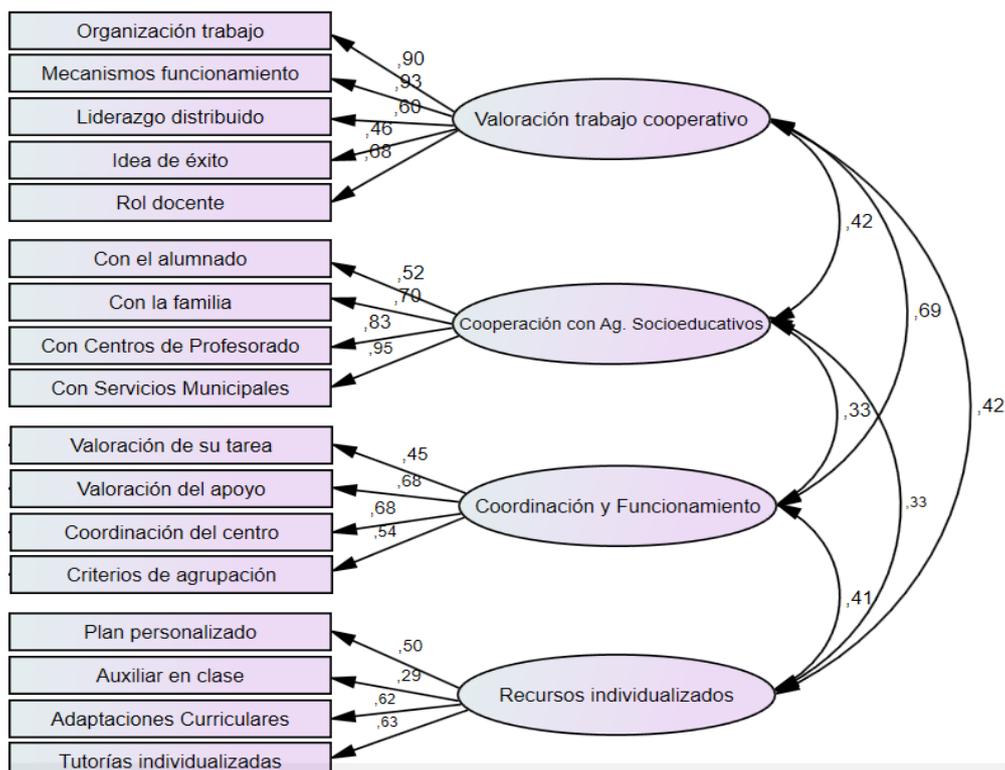


Figura 2. Resultado del AFC. Estructura factorial.

Las correcciones de los índices de modificación (Fit modification) permiten relacionar los errores que tienen alta covariación y están en el mismo factor (Hooper et al., 2008; Kaplan, 2009; Kline, 2011; Schreiber et al., 2006). Los valores de ajuste obtenidos pueden ser calificados como aceptables, pues tenemos un valor de $X^2 = 240.69$ con 113 grados de libertad, con un valor de $X^2 / gl = 2.13$, mientras que el valor de $CFI = 0.932$, $GFI = 0.917$, $NFI = 0.906$ y un valor de $RMSEA = 0.047$, indicadores todos ellos de un buen ajuste.

Los resultados del AFC nos permiten confirmar la hipótesis inicial de la estructura del cuestionario, aunque hay indicadores de baja correlación con la dimensión en la que se ubican. Es necesario precisar que se han dejado fuera del análisis los dos indicadores que en el ACP no se incluían en la estructura de las 4 primeras dimensiones (“Ayuda-apoyo fuera de clase” y “Tamaño del equipo”). También es destacable la relación existente entre algunas dimensiones, en especial, entre la “Valoración del trabajo cooperativo” y la “Coordinación y funcionamiento del centro”.

Tabla 4. Valores del coeficiente de correlación de cada dimensión con la variable criterio: Sensibilidad y respeto hacia la atención a la diversidad

	Valoración del trabajo cooperativo	Cooperación con agentes socioeducativos	Coordinación y funcionamiento del centro	Recursos individualizados de AD
SENSIBILIDAD Y RESPETO HACIA LA AD	.755**	.427**	.493**	.228**
** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)				

Los resultados anteriores validan de forma definitiva el cuestionario. También permiten valorar la importancia de cada una de las 4 dimensiones medidas en el incremento de la “Sensibilidad y respeto hacia la AD” y, en su caso, la mejora de la misma. Destaca la importancia de la “Valoración del trabajo cooperativo”, así como la débil relación de los “Recursos individualizados de AD” con la “Sensibilidad y respeto hacia la AD”, corroborando los resultados obtenidos en los índices de validez iniciales. Estas son, por tanto, las dimensiones más importantes del profesorado comprometido con la AD.

5. Discusión

La AD en la FPB es un tema complejo que requiere, sin duda, una reflexión extensa y profunda. Las cuestiones de espacio nos obligan a trazar solamente algunas pinceladas orientativas sobre este tema. En primer lugar, se puede afirmar que el cuestionario COMAD es un instrumento fiable y válido para identificar las características del profesorado de FPB más sensibilizado y comprometido con la AD. Los resultados obtenidos en este estudio están en consonancia con las tendencias teóricas actuales que desaconsejan focalizar el fracaso escolar solamente en el alumnado y en las intervenciones escolares específicas e individualizadas de AD (Aramendi et al., 2017; González & Porto, 2013). Diversos autores expresan la necesidad de fomentar enfoques de AD más holísticos e integrales, orientados hacia la interacción entre estudiantes, docentes e instituciones educativas y sociales, impulsando un modelo de centro educativo coordinado y abierto, con programas y currículum flexibles y un perfil docente más educador/a, con conocimientos amplios en didáctica y capaz de generar dinámicas de cooperación con los alumnos/as, familias e instituciones sociales (Beilmann & Espenberg, 2016; Daehlen, 2017; Gallego et al., 2019; Kimmelman & Lang, 2019; Opertti, 2019; Robles, 2015; Rujas, 2017; Sarceda et al., 2017; Torrego & Monge, 2018; Waitoller et al., 2019). Esta es, precisamente, la perspectiva que se ha adoptado en este cuestionario.

En segundo lugar, este instrumento puede contribuir a identificar las medidas y estrategias utilizadas por el profesorado más implicado con la AD en la FPB, descartando las menos funcionales para los estudiantes. Además, permitirá a los profesionales de la educación valorar si los recursos de AD de tipo individualizado prevalecen sobre las demás en la FPB o por el contrario, como se manifiesta en nuestra argumentación, las estrategias basadas en la cooperación entre iguales, en la coordinación docente y en la apertura y colaboración de los centros de FPB con la comunidad local van consolidándose paulatinamente en este ámbito de la Formación Profesional.

En tercer lugar, teniendo en cuenta la gravedad del problema de la exclusión educativa, se debe apelar a la Administración vasca a que impulse iniciativas de formación del profesorado relacionadas con las dimensiones que se explicitan en este cuestionario, fundamentalmente en lo que concierne al rol docente y la organización de los centros educativos, y de esta manera, mejorar la AD y el éxito educativo del alumnado de FPB. En este sentido, se debería hacer mención a la escasa oferta de capacitación del profesorado de FPB existente en el País Vasco (Aramendi et al., 2018; Martínez et al., 2009) y que sería conveniente subsanar para mejorar la competencia de los excelentes y comprometidos profesionales que trabajan en este sector de la enseñanza.

Finalmente, quisiéramos mencionar algunas limitaciones del estudio. Se han tenido problemas a la hora de recopilar los cuestionarios en los centros de FPB, ya que se distribuyeron en una fase del curso en la que el profesorado estaba muy atareado. Afortunadamente, hemos contado con la inestimable ayuda de los equipos directivos que se han encargado de solventar estos problemas.

6. Referencias bibliográficas

- Abiétar, M., Navas, A., Marhuenda, F. & Salvà, F. (2017). La construcción de subjetividades en itinerarios de fracaso escolar. Itinerarios de inserción socio-laboral para adolescentes en riesgo. *Psychosocial Intervention*, 26, 39-45. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2016.07.002>
- Alarcón, E., Sepúlveda, P. & Madrid, D. (2018). Qué es y qué no es Aprendizaje Cooperativo. *Ensayos*, 33(1), 205-220. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i1.1575>
- Amores, F. J. & Ritacco, M. (2016). Éxito educativo del programa de cualificación profesional inicial. Consideración e importancia de este programa como medida de prevención del fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* 72(1), 47-68.
- Aramendi, P., Arburua, R. & Buján, K. (2017). Los procesos de aprendizaje de los estudiantes en riesgo de exclusión educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (267), 219-237. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-03>
- Aramendi, P., Lizasoain, L. & Lukas, J. F. (2018). Organización y funcionamiento de los centros educativos de Formación Profesional Básica. *Bordón*, 70(2), 9-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.58866>
- Beilmann, M. & Espenberg, K. (2016). The reasons for the interruption of vocational training in Estonian vocational schools. *Journal of Vocational Education y Training*, 68, 87-111. <https://doi.org/10.1080/13636820.2015.1117520>
- Bello, M. T. & Carabantes, I. (2015). Una Formación Profesional Básica que ni es básica ni es profesional. *Forum Aragón*, 15, 68-70.
- Bruin, M. & Ohna, S. E. (2013). Alternative courses in upper secondary vocational education and training: student's narratives on hopes and failures. *International Journal of Inclusive Education*, 17(10), 1089-1105. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.735259>
- Cejudo, C. A. & Corchuelo, C. (2018). La Formación Profesional Básica como medida socioeducativa para prevenir el abandono escolar prematuro. *En Clave Pedagógica*, 14, 61-66.
- Clementino, A. C. & De Mello, D. M. (2017). Cooperative Learning in secondary education: stories about people who lived this teaching approach. *Entrepalavras*, 7(1), 533-549. <https://doi.org/10.22168/2237-6321.7.1.533-549>
- Consejo Escolar de Euskadi (2018). *La Educación Escolar en Euskadi 2015-2017*. Eusko Jaurlaritza.
- Cutanda, M. T. & González, M. T. (2015). La colaboración entre docentes del Programa de Cualificación Profesional Inicial: el papel del departamento de orientación. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 303-322. <https://dx.doi.org/10.6018/j/233261>
- Daehlen, M. (2017). Child welfare clients and educational transitions. *Child y Family Social Work*, 22(1), 317-329. <https://doi.org/10.1111/cfs.12243>
- Echeverría, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 295-314. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>
- Eizagirre, A., Altuna, J. & Fernández, I. (2017). Prácticas de éxito en el desarrollo de competencias transversales en centros de Formación Profesional del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 75(267), 293-308. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-7>
- Escudero, J. M. (2018). Inclusión, justicia social y equidad para la mejora educativa. En J. C. Torrego y C. Monge (coords.), *Inclusión Educativa y Aprendizaje Cooperativo* (pp. 17-57). Síntesis.
- Escudero, J. M. & Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación, número extraordinario 2012*, 174-193. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211>
- Eusko Jaurlaritza (2018). *La escolarización del alumnado de origen extranjero en el sistema escolar de la CAPV. Diagnóstico y nuevas medidas de intervención*. Eusko Jaurlaritza.
- Fernández, A., García, J. L. & García, M. (2019). La Formación Profesional Básica, una alternativa para aprender las necesidades educativas de los jóvenes en riesgo social. *Revista de Humanidades*, 36, 211-232.
- Gallego, C., Cotrina, M. J. & García, M. (2019). Trabajo en red: desarrollo de proyectos innovadores inclusivos ante el desenganche y el abandono escolar. *Publicaciones*, 49(3), 149-172. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11407>
- Garcés, Y., Santana, L. E. & Feliciano, L. (2020). Proyecto de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.332231>
- García, J. L. & Cortés, A. (2020). ¿Qué propone la orientación profesional ante las políticas de empleo de la España postcrisis? Un análisis cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 89-108. <https://dx.doi.org/10.6018/rie.324771>
- González, M. T. & Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación, número extraordinario 2013*, 210-235. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-247>
- Gracia, M. M. & Traver, J. A. (2016). La percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre el Aprendizaje Cooperativo en Matemáticas: un estudio de caso. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(2), 129-144. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v31i2.1212>
- Gutiérrez, M. & Expósito, J. (2015). Autoconcepto, dificultades interpersonales, habilidades sociales y conductas asertivas en adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 42-58. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338241632004.pdf>
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Jolliffe, W. & Snaith, J. (2017). Developing cooperative learning in initial teacher education: indicators for implementation. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 307-315. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319507>
- Juárez, M., Rasskin, I. & Mendo, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. *Prisma Social. Revista de Ciencias Sociales*, 26, 200-210. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2693>
- Jurado, P., Olmos, P. & Pérez, A. (2015). Los jóvenes en situación de vulnerabilidad y los programas formativos de transición al mundo del trabajo. *Educación*, 51(1), 211-224. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.648>

- Kaplan, D. (2009). *Structural Equation Modeling: Foundations and Extensions*. SAGE Publications.
- Kimmelman, N. & Lang, J. (2019). Linkage within teacher education: cooperative learning of teachers and student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 52-64. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1547376>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Lata, S. & Castro, M. (2016). El Aprendizaje Cooperativo, un camino hacia la inclusión educativa. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1085-1101. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47441
- Latorre, C., Liesa, M. & Vázquez, S. (2018). Escuelas inclusivas: aprendizaje cooperativo y TAC con alumnado con TDAH. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 137-152. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eatt>
- León, B., Polo, M. I., Gozalo, M. & Mendoza, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-88. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- Martínez, B., Mendizabal, A. & Sostoa, V. P. (2009). Una oportunidad para que los jóvenes que fracasan en la escuela puedan salir de la zona de riesgo de exclusión. La experiencia de los Centros de Iniciación Profesional en la Comunidad Autónoma Vasca. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(3), 239-271.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2017-18*. Secretaría General Técnica.
- Morales, L., Ruiz, P., Merchán, A. & Guil, R. (2018). Programa emocional en alumnado de segundo de E.S.O. con déficit en sus logros académicos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 99-108. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1245>
- Olmos, P. & Mas, O. (2017). Perspectiva de tutores y empresas sobre el desarrollo de las competencias básicas de empleabilidad en el marco de los programas de formación profesional básica. *Educación*, 53(2), 261-284. <https://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.870>
- Operti, R. (2019). Convergencia de perspectivas políticas en educación inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 267-282. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11413>
- Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133-158. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-156>
- Peñalva, A., & Leiva, J.J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.003>
- Pinya, C., Pomar, M. I. & Salvà, F. (2017). Prevenir el abandono educativo en la Educación Secundaria Profesional: aportaciones del alumnado y del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(4), 95-117.
- Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos, alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Riño, A., García, R., Rodríguez, A. & Álvarez, E. (2016). Calidad de vida e inserción socio-laboral de jóvenes con discapacidad. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 112-127. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/907>
- Robles, L. (2015). El trabajo cooperativo. *Revista Internacional de Apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(2), 57-66. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4156>
- Romero, S., Seco, M. & Lugo, M. (2015). Orientar desde el Ser: algunas aportaciones del programa Orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de PCPI y CFGM. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 75-89. <https://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219121>
- Rujas, J. (2017). Dispositivos institucionales y gestión del fracaso escolar: las paradojas de la atención a la diversidad en la ESO. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 327-345. <https://dx.doi.org/10.5209/CRLA.56776>
- Sarceda, M. C., Santos, M. C. & Sanjuán, M. M. (2017). La Formación Profesional Básica: ¿Alternativa al fracaso escolar? *Revista de Educación* 378, 78-102. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-362>
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A. & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review. *The Journal of Education Research*, 99(6), 323-337. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Torrego, J. C. & Monge, C. (Coords.). (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Síntesis.
- Vega, A. (2016). La inserción laboral de los jóvenes: a propósito de los PCPI. *RES, Revista de Educación Social*, 23, 1-25.
- Waitoller, F. R., Beasley, L., Gorham, A. & Kang, V. Y. (2019). Hacia una educación inclusiva interseccional: el caso de los estudiantes afroamericanos y latinos con discapacidades en Chicago. *Publicaciones*, 49(3), 37-55. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11403>
- Wierik, M., Beishuizen, J. & Van Os, W. (2015). Career guidance and student success in Dutch higher vocational education. *Studies in Higher Education*, 40(10), 1947-1961. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.914905>

7. Anexo

Compromiso hacia la atención a la diversidad del profesorado de Formación Profesional Básica (Cuestionario COMAD)

PREGUNTAS GENERALES	
1. Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer 2. Edad..... 3. Años de experiencia docente.....	
4. Titulación máxima que posees.....	
5. Impartes una asignatura de... <input type="checkbox"/> Taller <input type="checkbox"/> Teórica	
6. Número de alumnos/as del centro..... 7. Número de docentes.....	
8. Tu centro es: <input type="checkbox"/> Concertado <input type="checkbox"/> Público	
9. ¿Cuántos alumnos/as tienes en clase? (clase en la que impartes más horas)	
<i>Valoración de la adecuación de las siguientes MEDIDAS para los alumnos/as con problemas académicos</i>	<i>0: Nada / mínima 10: Mucho/máxima</i>
10. Ponerle un plan personalizado de trabajo en clase.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11. Ponerle ayudas fuera de clase en la asignatura(s) que tiene carencias.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12. Poner al profesor/a un auxiliar de apoyo en clase para atender a estos casos.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
13. Adaptar los objetivos al alumno/a con problemas académicos.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
14. Adaptar los contenidos al alumno/a con problemas académicos.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
15. Adaptar las actividades al alumno/a con problemas académicos.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
16. Adaptar los criterios de evaluación al alumno/a con problemas académicos.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
17. Fomentar las tutorías personalizadas con el alumno/a.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
18. Lograr la cooperación del alumnado para trabajar sus carencias.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
19. Lograr la cooperación de la familia para trabajar las carencias del alumno.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
20. Lograr la cooperación de los Centros de Profesorado.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
21. Lograr la cooperación de los servicios municipales.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
FUNCIONAMIENTO del centro educativo	
22. Valora tu labor como educador/a del alumnado.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
23. Valora el apoyo que recibes de tus compañeros/as para orientar a los alumnos/as con problemas académicos.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
24. Valora la coordinación entre los docentes para trabajar con el alumnado con problemas.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
25. Valora si el funcionamiento del centro facilita la atención del alumnado con problemas.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
26. Valora la concreción de los criterios de evaluación del centro para superar las diferentes asignaturas	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Valora los elementos que debe tener en cuenta el DOCENTE para que el alumnado trabaje bien en EQUIPO	
27. Fijar los criterios de agrupamiento del alumnado.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
28. Fijar el tamaño del equipo.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
29. Concretar el objetivo del trabajo en equipo.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
30. Concretar las normas del equipo.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
31. Hacer que el equipo planifique su trabajo por escrito.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
32. Gestionar el tiempo del trabajo en equipo.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
33. Organizar el equipo (informar sobre las tareas y roles.....)	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
34. Dinamizar el equipo para que coopere y se ayude mutuamente.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
35. Diseñar la estrategia para que los que van mal en clase trabajen bien en equipo.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
36. Desarrollar dinámicas grupales.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
37. Dinamizar el equipo para gestionar los conflictos.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
38. Dinamizar el equipo para tomar decisiones.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
39. Dinamizar el equipo para buscar y gestionar información.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
40. Dinamizar el equipo para impulsar la comunicación entre sus miembros.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
41. Dinamizar el equipo para que el alumnado se autoevalúe.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
42. Dinamizar el equipo para fomentar el liderazgo compartido.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
43. El concepto de éxito: el equipo tiene éxito cuando todos sus miembros hacen bien el trabajo encomendado.	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
44. Tener claro el rol que desarrolla el docente cuando los alumnos/as trabajan en equipo.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
45. Dinamizar el equipo para impulsar la autoestima del alumnado.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
46. Llevar adelante la idea de que todos los alumnos/as son válidos en el equipo.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
47. Aceptar-respetar las diferencias entre los alumnos/as.....	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10