



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo social

TESIS DOCTORAL



Escala ACOGE. Valorar las condiciones de inclusión de las aulas

AUTORA: María Jiménez Ruiz.

DIRECTORES: Henar Rodríguez Navarro.

Benito Arias Martínez.

Valladolid 2016

“No nos atrevemos a muchas cosas porque son difíciles, pero son difíciles porque no nos atrevemos a hacerlas.”

Séneca

A Fernando, Jorge, Paula y Hugo

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRESENTACIÓN.....	1
PARTE 1.....	5
Justificación teórica.....	5
CAPÍTULO 1:	7
DELIMITACIÓN CONCEPTUAL. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA.....	7
1.1. Introducción.....	7
1.2. Evolución conceptual de la inclusión.....	10
1.2.1. Discapacidad, déficit, necesidades educativas específicas, barreras al aprendizaje.....	19
1.2.2. De la segregación a la integración y a la inclusión.....	23
1.3. La inclusión educativa.....	30
1.3.1. Definición, marco teórico.....	32
1.3.2. Variables que definen la inclusión educativa (las tres P).....	37
1.3.3. Claves de la inclusión educativa.....	38
a) Eficacia escolar.....	40
b) Calidad educativa.....	45
c) Factores que conforman el aprendizaje.....	51
1.3.4. Barreras para la inclusión.....	55
a) Macrosistema.....	56
b) Mesosistema.....	57
c) Microsistema.....	59
1.4. Conclusiones.....	61
CAPÍTULO 2:	65
EVALUACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO PUNTO DE PARTIDA PARA LA REFLEXIÓN Y LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA.....	65
2.1. Introducción.....	65
2.2. Características generales de la evaluación de la inclusión educativa.....	76
2.3. Nuestra realidad: el docente como agente de cambio.....	91
2.4. Apoyos para promover la inclusión educativa.....	100
2.4.1. Redes, equipos y proyectos de investigación y desarrollo.....	101
2.4.2. Portales de acceso e intercambio de información.....	110
2.4.3. Organismos y agencias internacionales.....	111
2.5. Sistemas e instrumentos para evaluar la calidad educativa.....	115
2.5.1. Sistemas de indicadores internacionales.....	115

2.5.2. Instrumentos para la evaluación y mejora de la calidad educativa.....	142
2.6. Conclusiones.....	190
PARTE 2. Estudio empírico.....	193
CAPÍTULO 3:	195
DESARROLLO DE LA ESCALA ACOGE.....	195
3.1. Introducción.....	195
3.2. Planteamiento general de la investigación.....	199
3.3. Objetivos.....	201
3.4. Procedimiento.....	202
3.4.1. Fase 1: Construcción de un pool de indicadores e ítems observables.....	202
3.4.2. Fase 2. Consulta a los jueces expertos.....	203
3.4.3. Fase 3. Grupos de discusión.....	214
3.5. Resumen y conclusiones.....	231
CAPÍTULO 4:	235
ANÁLISIS DEL DISCURSO DE GRUPOS DE DISCUSIÓN EN TORNO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	235
4.1. Introducción.....	235
4.2. Análisis de los tres ámbitos desde los que se toman decisiones en la práctica docente.....	237
4.3. Metodología.....	241
4.4. Resultados.....	243
4.5. Conclusiones.....	279
CAPÍTULO 5:	283
VALIDACIÓN DE LA ESCALA.....	283
5.1. Introducción.....	283
5.2. Objetivos.....	284
5.3. Método.....	285
5.3.1. Participantes.....	285
5.3.2. Instrumento.....	286
5.3.3. Procedimiento de aplicación.....	287
5.4. Resultados.....	289
5.4.1. Validez.....	293
5.4.2. Fiabilidad.....	314
5.5. Resumen y conclusiones.....	317
CAPÍTULO 6:	321

CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	321
6.1. Conclusiones generales.....	321
6.2. Puntos fuertes y limitaciones de la investigación.....	335
6.3. Líneas futuras de investigación.....	337
Referencias bibliográficas.....	341

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Variables escolares relevantes dentro del marco teórico de Educación Inclusiva.....	32
<i>Figura 2.</i> Fases de la evolución del concepto de calidad (Adaptado de Ferreras, 2001).....	47
<i>Figura 3.</i> Elementos del saber (Florian, 2008).....	63
<i>Figura 4.</i> Dimensión y secciones del Index for Inclusion (Fuente: Booth & Ainscow, 2015, p.17).....	154
<i>Figura 5:</i> Planificación para la utilización del Index (Fuente: Booth y Ainscow, 2011, p.52).....	155
<i>Figura 6.</i> Proceso de análisis para la toma de decisiones. (Adaptado de Duk, 2007).....	166
<i>Figura 7:</i> Relación de Capítulos de la Parte Empírica.....	203
<i>Figura 8.</i> Acuerdos mutuos por dimensión.....	212
<i>Figura 9.</i> Acuerdo parámetro importancia.....	213
<i>Figura 10.</i> Acuerdo parámetro observabilidad.....	216
<i>Figura 11.</i> Clasificación de los ítems categoría programación.....	223
<i>Figura 12.</i> Clasificación de los ítems categoría metodología.....	223
<i>Figura 13.</i> Clasificación de los ítems categoría evaluación.....	224
<i>Figura 14.</i> Clasificación de los ítems categoría atención a la diversidad.....	224
<i>Figura 15.</i> Clasificación de los ítems categoría comunidad educativa.....	225
<i>Figura 16.</i> Clasificación de los ítems categoría formación del profesorado.....	225
<i>Figura 17.</i> Triple ámbito de decisión docente.....	245
<i>Figura 18.</i> Frecuencias de los términos usados por el profesorado.....	249

<i>Figura 19.</i> Dendograma resultante del análisis de clusters por vinculación simple.....	250
<i>Figura 20.</i> Terminología definición Inclusión educativa.....	251
<i>Figura 21.</i> Tipos de validez.....	298
<i>Figura 22.</i> Procedimientos y localización de las evidencias de validez de contenido.....	301
<i>Figura 23.</i> Rangos promedios de los ítems de Presencia.....	303
<i>Figura 24.</i> Rangos promedios de los ítems de Participación.....	305
<i>Figura 25.</i> Rangos promedios de los ítems de Progreso.....	307
<i>Figura 26.</i> Diagrama de flujo con los pasos a seguir en el AFC.....	308
<i>Figura 27.</i> Especificación e identificación del modelo 1.....	310
<i>Figura 28.</i> Especificación e identificación del modelo 2.....	310
<i>Figura 29.</i> Especificación e identificación del modelo 3.....	311
<i>Figura 30.</i> Especificación e identificación del modelo 4.....	311
<i>Figura 31.</i> Especificación e identificación del modelo 5.....	312

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Principios del II Plan de atención a la diversidad en la educación de Castilla y León 2015-2020</i>	17
Tabla 2. <i>Diferencias entre integración e inclusión</i>	29
Tabla 3. <i>Comparación escuelas efectivas e inclusión (Ainscow, 1991)</i>	44
Tabla 4. <i>Comparación ISO- EFQM- Calidad de la práctica pedagógica</i>	50
Tabla 5. <i>Variables de la escuela</i>	52
Tabla 6. <i>Alumnado con NEE por titularidad de Centro. Curso 2013/2014</i>	62
Tabla 7. <i>Principios de excelencia aplicados a la educación</i>	88
Tabla 8. <i>Dificultades para generar práctica evaluativa en el profesorado</i>	98
Tabla 9. <i>Indicadores educativos de la OCDE en 2014</i>	119
Tabla 10. <i>Objetivos estratégicos. Consejo Europeo de Estocolmo, 2001</i>	123
Tabla 11. <i>Indicadores clave de la Unión Europea</i>	124
Tabla 12. <i>Áreas, requisitos e Indicadores sobre Educación Inclusiva en Europa</i>	128
Tabla 13. <i>Mapa de indicadores SEIE 2011,2012, 2014, 2015</i>	141
Tabla 14. <i>Instrumentos de evaluación de la calidad educativa en la atención a la Diversidad</i> ..	143
Tabla 15. <i>Cuestionario Escala de evaluación IQEA dirigida al profesorado y equipo Directivo</i>	147
Tabla 16. <i>Escala de valoración de las condiciones de clase (Cambridge University, 1994)</i>	149
Tabla 17. <i>Index for inclusion (Booth y Ainscow, 2011)</i>	156
Tabla 18. <i>Cuestionario y factores de las dimensiones</i>	162
Tabla 19. <i>Áreas y dimensiones del modelo INCLUSIVA</i>	164
Tabla 20. <i>Ejemplo de indicador y subindicadores</i>	165
Tabla 21. <i>Dimensiones y variables Instrumento IACE (UNICEF, 2008)</i>	168
Tabla 22. <i>Ejemplo de indicadores de una variable en IACE (UNESCO, 2008)</i>	170

Tabla 23. Estructura Apartado A de la Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas.....	172
Tabla 24. Estructura Apartado B de la Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas.....	173
Tabla 25. Estructura cuestionario REINE.....	180
Tabla 26. Dimensiones de los cuestionarios según destinatarios. Número de ítems por dimensión.....	182
Tabla 27. Dimensiones y estándares del instrumento IAQV.....	185
Tabla 28. Ítems de la escala TEIP. Teacher Efficacy for Inclusive Practice.....	189
Tabla 29. Estructura del instrumento ACADI (Guirao, 2012).....	192
Tabla 30. Medias del BN por dimensión, dificultad, importancia, observabilidad y sensibilidad.....	210
Tabla 31. Matriz de acuerdos observada (Dimensión).....	211
Tabla 32. Matriz de elecciones de cada categoría en el parámetro importancia.....	214
Tabla 33. Matriz de elecciones de los jueces por categoría en el parámetro de observabilidad.....	215
Tabla 34. Categorías ítems Grupos de Discusión 1 y 2.....	221
Tabla 35. Nuevos ítems propuestos por el grupo de discusión de los CEIPs.....	227
Tabla 36. Nuevos ítems propuestos por el grupo de discusión CREI.....	230
Tabla 37. Categorías análisis.....	247
Tabla 38. Resultados las definiciones de Educación Inclusiva aportadas por los Profesionales.....	248
Tabla 39. Frecuencia de las diez palabras más referenciadas.....	248
Tabla 40. Número de referencias existentes según categorías de análisis.....	252
Tabla 41. Análisis de unidimensionalidad.....	293
Tabla 42(a). Selección ítems Presencia.....	294
Tabla 42(b). Selección ítems Participación.....	295
Tabla 42(c). Selección ítems Progreso.....	296

Tabla 43. Poder discriminativo de los ítems de Presencia (Kruskal-Wallis).....	302
Tabla 44. Poder discriminativo de los ítems de Participación (Kruskal-Wallis).....	304
Tabla 45. Poder discriminativo de los ítems de Progreso (Kruskal-Wallis).....	306
Tabla 46. Condiciones necesarias para realizar un AFC (Arias, 2008).....	309
Tabla 47. Índices de ajustes de los modelos.....	313
Tabla 48. Cargas factoriales (λ), Coeficientes de determinación (R^2), error de predicción (θ).....	314
Tabla 49. Fiabilidad compuesta (ρ_c), varianza media extractada (ρ_v) y Alpha de Cronbach (α).....	317
Tabla 50. Coeficiente de fiabilidad Omega.....	319
Tabla 51. Coeficientes de consistencia interna.....	320
Tabla 52. Errores típicos de medida.....	321

AGRADECIMIENTOS

Quiero mostrar mi más sincero agradecimiento a todas las personas que han hecho posible la realización de este trabajo, mediante su colaboración, esfuerzo, apoyo y confianza.

A mi tutora y directora Henar Rodriguez por haber confiado en mí desde el principio y animarme a iniciar este gran reto en el que yo no tenía mucha seguridad y ella me impulsó a realizar. Por todos los ratos que me ha dedicado no solo como tutora y por todas las puertas que me ha abierto en esta carrera profesional como investigadora que ahora inicio.

También tengo que mostrar agradecimientos a mi director Benito Arias por haber compartido con enorme paciencia un poquito de esa gran sabiduría que él tiene, y haber apostado por este proyecto con ilusión y empeño, hasta conseguir hacer que una “novata” en el mundo de la psicometría, se llegase a emocionar al compartir esos resultados por todos esperados.

A mis compañeros de la Universidad de Valladolid por comprender y apoyarme en esos momentos críticos ayudándome en el desempeño de mi labor como docente; aquí quiero nombrar especialmente a mi Director del Departamento de Pedagogía, Mariano Rubia, por “cuidarnos” y ocuparse por nuestro futuro. No puedo dejar aparte a Bartolomé Rubia siempre pendiente de echar una mano en todo el papeleo que conlleva una tesis doctoral, además como amigo y cómplice de muchos buenos y malos momentos. Desde la distancia, agradecer a Iván Jorrín, por orientarme en el inicio de esta andadura. Un “Gracias” muy especial a las “Saras”, porque “han enseñado a una madre a hacer hijos...”, por estar ahí en todo momento, siempre pendientes de lo que necesitaba, mostrando interés y ayuda a cualquier tipo de problema y sobre todo algo

mucho más valorable, dando ánimo y cariño en esos momentos que parecían insuperables.

A la Asociación Autismo Burgos, a mis compañeros, a los usuarios, porque a pesar del cansancio que me ha ocasionado trabajar a 120 kilómetros de mi casa, cada día de trabajo ha supuesto una fuente de motivación, gratitud y experiencia positiva de buen hacer que me ha permitido realizar con ilusión mi labor como profesional. Quiero nombrar especialmente a Virginia, directora del Centro, por su comprensión y flexibilidad en momentos en que hacer compatible el desempeño profesional de mi trabajo, con la realización de una tesis doctoral y la docencia en la Universidad ha resultado realmente duro. No puedo olvidarme de Jose Luis, quien en mi momento de mayor debilidad profesional, me “inyectó” ánimo para iniciar esta carrera investigadora que hoy comienzo.

A mis alumnos de la Universidad que en estos tres años de docencia, han sido fuente de motivación e interés para entrar en este apasionante mundo de la docencia y la investigación.

A mis amigos, que han estado ahí siempre....“vamos María que tú puedes”, han comprendido y apoyado esos momentos difíciles, silenciosos en los que no apetecía decir, sino simplemente estar.

A todos los participantes de una u otra manera en la realización de esta tesis doctoral, a los jueces expertos y a los participantes en los grupos de discusión por aportar conocimiento, unos desde la teoría otros desde la práctica, pero todos ellos con ganas e interés por compartir conocimiento.

A todos los profesores que han formado parte en la validación de la Escala, a los que han cumplimentado el cuestionario, muchas gracias, realmente sin ellos no hubiese sido posible; pero a los que no lo rellenaron, gracias también por ratificar, con su pasividad, la necesidad de desarrollar instrumentos de ayuda a la reflexión sobre su labor docente.

Cuando reflexiono sobre los logros de los que hoy me siento orgullosa, me encuentro a mis padres, que han sido capaces de transmitirme grandes valores, sobre todo constancia e ilusión por lo que haces. Ellos junto con mis hermanos han sabido entender y apoyar que durante este periodo haya reducido esos estupendos momentos que solemos compartir, dándome siempre ánimo para seguir adelante.

Muchísimas gracias, y muy especiales a mi familia: a mis hijos que han tenido que prescindir de su madre en muchos momentos. Espero al menos haberles servido de ejemplo de tesón y confianza en que los grandes esfuerzos tienen su recompensa. No tengo suficientes gracias para dar a FERNANDO por compartir conmigo su vida, por dar sentido a todo lo que hago, por estar ahí continuamente, momentos buenos y malos, momentos de desesperación, siempre confiando y siempre animándome a continuar. Sé que han sido unos años muy difíciles, pero creo que de verdad ha merecido la pena.

PRESENTACIÓN

Sirvan estas primeras páginas de presentación de la investigación que ha dado como resultado la presente Tesis Doctoral, para introducir a los lectores interesados en el contexto y la intencionalidad que han motivado nuestro trabajo.

Queremos con él, por encima de todo, incitar a la reflexión de todas aquellas personas que de una manera u otra, son responsables de que nuestro sistema educativo progrese y alcance unas condiciones de calidad adecuadas que permitan formar personas democráticas, justas, coherentes, solidarias y responsables. Hemos decidido centrar nuestro foco de atención en todos los profesionales de la educación por considerarles “motores” de la transformación que nuestra sociedad debe dibujar hacia el reconocimiento, respeto y valoración de la *diversidad humana*.

Qué mejor manera de “incitar a la reflexión”, que elaborando un instrumento cuyo objetivo sea precisamente ese: ayudar a cavilar sobre lo que en las aulas está ocurriendo y que no deseamos que ocurra; lo que intentamos lograr y no alcanzamos; o lo que la formación y el conocimiento nos “salpica”, pero no sabemos cómo hacer que nos empape. Todo ello desde un marco común que denominamos Educación Inclusiva, vinculado directamente al reconocimiento y valoración de una gran característica del ser humano, la *diversidad*. No es desde ningún punto de vista discutible, que la Educación haya experimentado en los últimos años un giro copernicano, influenciado por las diferentes perspectivas sociológicas. Un hecho, sin duda significativo ha sido el cambio de paradigma que la sociedad, motivada por la ciencia, ha dado respecto a la consideración del alumnado con necesidades educativas especiales (denominado así en un momento dado), y su derecho a formar parte del sistema educativo ordinario. Quizá podamos

considerarlo un punto de inflexión en la conceptualización de la *Inclusión Educativa*. A partir de ahí, se ha ido generando un movimiento innovador vinculado a dar respuestas a las necesidades de este alumnado heterogéneo que precisa de metodologías y prácticas diversas. Y es en este punto en el que nos preguntamos ¿estamos preparados para ofrecer una respuesta educativa que cumpla con unos *cánones de calidad* que impliquen la *presencia, participación y progreso* de todo el alumnado?

Como vamos a poder percibir a lo largo de este informe, el análisis está hecho por parte de muchos investigadores que desde diferentes enfoques han estudiado el tema. Conocemos evidencias claves que “estimulan” y “frenan” este proceso, ahora nos queda ser conscientes de ello y actuar en consecuencia.

A lo largo de las siguientes páginas describiremos todo el proceso de investigación que hemos llevado a cabo para desarrollar, validar y baremar la Escala ACOGE, un instrumento que permite evaluar la calidad y eficacia educativa de la atención a la diversidad del alumnado en el aula, desde un enfoque inclusivo.

Hemos estructurado la investigación en dos grandes apartados; iniciamos con una *Justificación Teórica* de aquellos aspectos que hemos considerado fundamentales para el desarrollo de nuestra investigación, para pasar en un segundo momento a centrar la exposición en los *Estudios Empíricos* llevados a cabo para elaborar, validar y baremar la escala.

La *Justificación Teórica* consta de dos capítulos; el primero de ellos versa en torno a la delimitación conceptual del término *Inclusión Educativa*. Hacemos un repaso a su consideración a lo largo de la historia, planteamos las variables que definen el término, y analizamos las claves y las barreras que manifiestan una mayor influencia; el segundo capítulo está dedicado a la *Evaluación de la Inclusión* como punto de partida para la reflexión y mejora de la calidad educativa. Iniciamos el capítulo determinando las

características generales de la evaluación. Analizamos cual es nuestra realidad en este ámbito y el papel del docente como agente de cambio. Hacemos una recopilación de diferentes redes, equipos de investigación y portales de acceso e intercambio de información, para finalizar con una selección de sistemas e instrumentos que permiten evaluar la calidad educativa desde diferentes perspectivas.

El *Estudio Empírico* se inicia con el planteamiento general de la investigación y la delimitación de sus características metodológicas: formulación de objetivos, procedimiento, diseño de investigación y análisis de datos. Centraremos el tema en los estudios empíricos desarrollados para construir, validar y baremar la escala. Iremos mostrando los resultados obtenidos en cada una de las fases: revisión bibliográfica, consulta a expertos y celebración de varios grupos de discusión, que nos ha permitido obtener datos que han aportado evidencias de validez y fiabilidad, realizando un Análisis Factorial Confirmatorio. Hemos considerado oportuno introducir dentro del Estudio Empírico un capítulo dedicado íntegramente al análisis del discurso que los componentes de los grupos de discusión han aportado en torno a la educación inclusiva. En él hemos analizado los tres ámbitos desde los que se toman decisiones en la práctica docente.

Tras los resultados y discusión establecemos las principales conclusiones teniendo en cuenta el objetivo general y los específicos de partida. Finalizamos el informe asumiendo las limitaciones encontradas a lo largo del proceso de investigación y aportando una serie de líneas futuras de trabajo.

PARTE 1

Justificación teórica

En esta primera parte nos proponemos analizar aquellos aspectos teóricos que forman la base conceptual de la inclusión educativa. Para ello, en el primer capítulo delimitaremos, desde el punto de vista teórico, el significado de Inclusión Educativa, trataremos la evolución conceptual del término inclusión desde la teoría del déficit hasta la inclusión, y los diferentes modelos educativos que han ido dando respuesta al alumnado protagonista de la temática sobre la que versa la presente tesis doctoral. Haremos un recorrido por las normativas y acuerdos internacionales que han permitido consolidar el concepto de Inclusión Educativa, para llegar a plantear cuáles son las variables que la definen, así como aquellos factores relacionados que favorecen y obstaculizan el proceso. Un segundo capítulo versará sobre la evaluación de la Inclusión Educativa y el interés que ésta tiene en los procesos de mejora de la calidad de las aulas escolares. Analizaremos diferentes instrumentos diseñados para este objetivo y plantaremos perspectivas actuales hacia donde debe evolucionar el significado de la evaluación.

CAPÍTULO 1:

DELIMITACIÓN CONCEPTUAL. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

*“No hay calidad sin equidad. No hay equidad sin atención a la diversidad.
No hay buena atención a la diversidad sin concepciones
y actitudes presididas por el sentido de inclusión”
(Santos, 2011: 1)*

1.1. Introducción

Alcanzar un modelo de escuela inclusiva requiere de un cambio de pensamiento y de acción que estimule la transformación de los contextos educativos, desde sus concepciones pedagógicas, hasta el diseño y aplicación de nuevos recursos y estrategias que permitan atender a las necesidades del alumnado y de toda la comunidad. Y es que la inclusión “implica no solo una forma de entender la educación y la práctica educativa, sino que entendemos que es un comportamiento y por tanto una manera de entender la vida” (Cabero & Córdoba, 2009, p.6).

Partimos de la premisa de que la atención a la diversidad del alumnado constituye un indicador de calidad de la enseñanza, ya que refleja la capacidad que tiene un centro, para responder a las diferentes características de su alumnado. Una segunda premisa antes de profundizar en el concepto de inclusión educativa es la

consideración de que en una sociedad democrática, defensora de un estado de derecho, no es posible definir educación sin añadirle el calificativo de *inclusiva*. (UNESCO, 2009, 2011; Escudero, 2012; Arnaiz & Azorín, 2014).

Los contextos escolares inclusivos evaluados hasta la fecha (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Mitchell, 2005;) han recorrido enfoques muy diferentes. Por un lado existen estudios teóricos e ideológicos donde se realizan los planteamientos teóricos de la inclusión educativa (Essomba 2009; 2010; Parrilla, 2002). Existen también estudios que evalúan la calidad de programas escolares -en la etapa de infantil y otros que evalúan los efectos positivos en los resultados académicos y socioemocionales al trabajar en aulas inclusivas (Ruijs & Peetsma, 2009), todos ellos ofrecen las bondades de tales actuaciones educativas. También hay autores que muestran los efectos neutros o positivos de las prácticas escolares inclusivas; señalan que el 58% de los estudios demuestran resultados positivos y el 23% manifiestan efectos neutros. Por otro lado, encontramos estudios cuyos propósitos se centran en detectar indicadores que potencien la transformación de los contextos escolares hacia modelos inclusivos (Booth & Ainscow, 2002), pero dejan de lado las cualidades psicométricas que aseguran la medición de calidad.

Se configura así, a partir de estos últimos estudios citados, un punto de partida hacia el desarrollo de un instrumento que permita operacionalizar la calidad inclusiva de las aulas mediante la especificación de indicadores con las suficientes garantías psicométricas para su utilización en los centros educativos, junto a un proceso de reflexión y mejora hacia la generalización de modelos de escuelas inclusivas eficaces.

Por este motivo, el presente proyecto tiene como finalidad el desarrollo y validación de una escala que evalúe la calidad de los contextos escolares eficaces para atender la diversidad del alumnado,

desde un enfoque inclusivo que permita plantear nuevas líneas de estudio y análisis.

La puesta en marcha del objetivo planteado requiere de una definición completa y consensuada de inclusión educativa, un aspecto fundamental para comprender los diferentes enfoques desde los que se ha abordado. El recorrido teórico tiene su punto de partida en las directrices que señala la UNESCO:

La educación inclusiva o inclusive education es concebida como un proceso amplio que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de la mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. Debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes (UNESCO, 2005, p. 14).

Este enfoque, demasiado amplio, general e incluso contradictorio (Dyson & Milward, 2000), da paso a la propuesta de Echeíta y Ainscow (2011) que tratan de ofrecer un concepto que pueda ser empleado por toda la comunidad educativa y que supere la confusión existente sobre el término: la inclusión como un *proceso* de búsqueda constante de mejoras que nos permitan responder a la diversidad asegurando la *identificación y la eliminación de barreras* que dificulten la *presencia, participación y éxito* de todos los estudiantes,

especialmente aquellos *grupos de alumnos en riesgo* de marginalización, exclusión social o fracaso escolar.

1.2. Evolución conceptual de la inclusión

Para comenzar a hablar de la evolución conceptual de la inclusión educativa es necesario realizar un breve repaso histórico sobre todos aquellos acuerdos y leyes que tanto desde una perspectiva internacional como nacional han servido de reflexión, consideración y regularización de dicho concepto.

El término inclusión educativa se gesta dentro del contexto anglosajón, en torno al ámbito de la educación especial. El primer referente lo encontramos en la promulgación de la Ley para la Educación de los Individuos con Discapacidad o Ley IDEA (Individuals with Disabilities Education Act) en el año 1975 por el Congreso de los Estados Unidos. Fue promulgada para garantizar que los niños con discapacidad tuviesen las mismas oportunidades que el resto del alumnado. Surgió de una serie de protestas generadas por las familias en distintos tribunales federales y estatales para conseguir que sus hijos tuviesen acceso a todos los centros públicos sin restricciones (Turnbull, Turnbull III & Kyzar, 2009). Esta ley estableció el primer sistema educativo único para todos.

En el contexto europeo, concretamente británico, el Informe Warnock (1978), constituido como documento de análisis de la situación de la educación especial en Inglaterra, sirvió de referencia en la planificación y normativización de recursos educativos especiales en muchos países entre los que se encuentra España. Establece los fundamentos básicos del concepto de *Necesidades Educativas Especiales* (NEE) al decir que las necesidades no eran exclusivas de unos pocos, sino de todos. Este informe fue decisivo en la comprensión de la educación especial. Deja atrás atribuciones

como *distinta, separada, paralela*, para consagrar el concepto específico y singular de *integración educativa*. La comisión plantea una serie de nociones generales que servirán de punto de partida para la elaboración del informe: (a) no considerar a ningún niño como ineducable; (b) la educación como un bien al que toda persona tiene derecho; (b) los fines de la educación son comunes a todos; (c) la educación especial es un medio para poder satisfacer las necesidades educativas del alumnado con el objetivo de acercarse a estos fines; (d) no separar al alumnado en grupos de deficientes y no deficientes; (e) las necesidades educativas constituyen un continuo que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del curriculum ordinario; (f) considerar la educación especial, independientemente de donde se imparta, con carácter adicional o suplementario y no como paralelo o alternativo; (g) suprimir las clasificaciones basadas en las deficiencias y considerarlas según necesidades; (h) utilizar el término *dificultad de aprendizaje* para el alumnado que necesite alguna ayuda específica (Warnock, 1987).

Como punto de partida, en el entorno español, es necesario referenciar el artículo 27 de la Constitución Española (1978), donde se recoge el derecho de todos los españoles a tener una educación que nos dote de todos los elementos necesarios para el desarrollo individual y social. En su artículo 49 insta a los poderes públicos a rehabilitar e integrar a todos los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos prestándoles la atención especializada requerida. Hasta entonces, las personas con discapacidad no se consideraban susceptibles de ser educadas, como mucho eran “atendidas” en centros específicos para sus cuidados más básicos.

Este mismo año, se aprueba la *Ley 13/1978 de Integración Social del Minusválido (LISMI)*, una ley con un planteamiento amplio e impreciso pero que es capaz de recoger la intenciones que se quieren llevar a la práctica relacionadas con la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas que viven un sistema

democrático (Casanova, 2011). En los artículos 23 y 31 hablan de que al alumno “se integrará en el sistema ordinario de educación general” haciendo mención también, a los apoyos que este alumnado deberá recibir.

Continuado con el recorrido legislativo, *el Real Decreto 334/1985 de 6 de marzo, de ordenación de la educación especial*, establece un currículum general para todo el alumnado. La integración del alumnado con necesidades educativas especiales comienza a ser una certeza a partir de la *Orden de 20 de marzo de 1985, sobre planificación de la educación especial y experimentación de la integración* en el curso 1985/86. A partir de este momento, al menos desde un punto de vista teórico, los centros de educación especial escolarizarán al alumnado que no pueda incorporarse al sistema ordinario por la gravedad de su discapacidad. En un primer momento, a pesar de ser una evolución positiva, ésta fue una “integración ficticia”, ya que estos alumnos pasaban un gran número de horas fuera de su aula ordinaria para ser atendidos por profesionales específicos, privándoles del desarrollo de aprendizajes que recibían el resto de sus compañeros, incumpliendo el principio de igualdad de oportunidades (Muntaner, 2010).

El término *integración educativa* es incorporado por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema educativo (LOGSE) que propugna un modelo de escuela basado en la diversidad, potenciando la equidad y la igualdad de oportunidades. Se establece como norma la escolarización del alumno con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria previa evaluación psicopedagógica y dictamen de escolarización elaborado por los equipos de orientación. Como desarrollo de la misma, el Real Decreto 696/95 de 28 de Abril, de Ordenación de la Educación de los alumnos y alumnas con necesidades Educativas Especiales ofrece una definición de alumno con NEE.

Todo este embrión gestor de la inclusión educativa, adquiere cada vez un sentido más universal; es en 1990, en Jomtiem (Tailandia) donde se redacta la Declaración Mundial sobre Educación para Todos que promueve, como apunta el nombre de la Declaración, una educación para todos, independientemente de clase, raza, género o deficiencia y el respeto a la diversidad cultural e individual del ser humano, configurándose así el germen de la idea de inclusión.

Cuatro años después, en la Declaración de Salamanca (1994), la UNESCO desarrolla las conclusiones de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Específicas. Se reflexiona sobre cómo poder alcanzar una mayor calidad en la atención a la diversidad. Es aquí donde surge, de manera casi generalizada, como principio y política educativa, el concepto de *inclusión*, que implicaba, entre otras muchas cosas que iremos puntualizando, la escolarización de todos los alumnos en aulas ordinarias, vinculando, como dice Arnáiz (2004), los apoyos que se considerasen necesarios al propio aula, mediante la presencia de especialistas dentro de las aulas ordinarias. A partir de aquí, se adoptan líneas de acción para la Educación Especial en el marco de la educación inclusiva, siendo punto de reflexión de las políticas educativas hasta entonces marcadas por un perfil excluyente. Se necesitaba pensar más en igualdad de oportunidades que en compensación de desigualdades, dado que la orientación inclusiva se asumiría como un derecho de todas las personas, no exclusivamente del alumnado con NEE (Parrilla, 2002). Este concepto de inclusión necesitaba de la implicación de todo el profesorado, las familias y el alumnado así como la creación de nuevas estrategias de aprendizaje que tuviese en cuenta a todos. Implicaba crear un espacio de convergencia entre diferentes disciplinas: Antropología cultural, Psicología Social, Sociología de la Educación, Educación Especial, etc.

Destacamos en este punto, como un baluarte más en la promoción de la educación inclusiva, la elaboración por parte del

Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) en 1995, de un decálogo en el que se argumentaban las razones en defensa de la educación inclusiva (Guirao, 2012)

1. Todos los niños y niñas tiene derecho a aprender juntos.
2. Los niños y niñas no deberían ser devaluados o discriminados y ser excluidos o rechazados debido a su discapacidad o dificultad de aprendizaje.
3. Los niños y niñas no necesitan que se les proteja de sus compañeros. No existen razones legítimas para separar a los niños y niñas de una educación común. Los niños y niñas deben estar juntos, con las ventajas y beneficios que esto supone para cada uno.
4. La investigación demuestra que el alumnado mejora, académica y socialmente en entornos integrados.
5. No existe enseñanza y atención en una escuela segregada, lo cual no sucede en una escuela integrada.
6. Dando apoyos, la educación inclusiva es más eficaz en el uso de los recursos educativos.
7. La segregación enseña al alumnado a ser temeroso, ignorante y a tener prejuicios de clase.
8. Todos los niños y niñas necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y prepararles para una vida integrada.
9. Solamente la inclusión tiene el potencial de reducir el miedo y crear amigos y amigas, respeto y comprensión.

Un año más tarde, la propia UNESCO en su *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, titulado *La educación encierra un tesoro* (Delors, et al., 1996) presidida por Jacques Delors, sentó las bases para conseguir una educación de calidad dentro del marco educativo europeo. Planteaba una filosofía de educación para todos estructurada en torno a cuatro pilares que sustentasen los aprendizajes fundamentales a lo largo de toda la vida,

considerados pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, haciendo referencia a la adquisición de instrumentos que permitan la comprensión; *aprender a hacer*, o la influencia de uno mismo sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, alegando a la participación y cooperación con los demás para aprender a ser críticos y desarrollar nuestra inteligencia emocional; por último *aprender a ser ciudadanos* como elemento fundamental que engloba los tres anteriores.

Otro hito emblemático que marca el progreso hacia una escuela inclusiva es la Declaración de Madrid (2002), producto de las conclusiones del Congreso Europeo de Discapacidad, donde por primera vez se recogió la opinión de las personas con discapacidad. Dieron su visión proclamando aquellas cosas que aspiraban a remplazar: (a) la concepción de las personas con discapacidad como sujetos de caridad, como pacientes, (b) la toma de decisiones por parte de los profesionales sobre sus vidas; (c) el enfoque centrado en los déficits y las etiquetas; (d) la segregación innecesaria de la educación; (d) la concepción de la política de la discapacidad como un asunto que afecta a ministerios específicos y la toma de conciencia de su inclusión como una responsabilidad colectiva del gobierno. Pretendían que fuese el marco conceptual de acción durante el Año Europeo de las Personas con Discapacidad, que se celebraría en el año 2003.

También importante y a tener en consideración en cuanto al tema que nos ocupa, es la Organización de Naciones Unidas (ONU). En diciembre de 2006 aprobaba la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad; esta convención se promulgó debido a las continuas violaciones de los derechos humanos de las personas con discapacidad. Se planteó como propósito proteger, promover y asegurar los derechos y libertades de las personas con discapacidad de la misma manera que el resto de la sociedad. En su artículo 24 reconoce que para hacer efectivo el derecho a la educación de las personas con discapacidad, los Estados

“han de asegurar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles” (Naciones Unidas, 2006, p.19) así como garantizar que este alumnado pueda acceder a “educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan” (Ibíd. p.19). Además pide que se establezca un plan individualizado acorde con las necesidades de cada persona que garantice el máximo desarrollo académico y social.

Para que todas estas conclusiones pasen del papel a la realidad se precisa un apoyo institucional firme que de estabilidad, con independencia de las leyes educativas. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE) acuñaba el principio de *inclusión escolar* para dar una respuesta eficaz al alumnado con necesidades educativas especiales. Este principio surgió de la evolución del principio de normalización e integración escolar.

Dando un paso más en la concreción, y teniendo en cuenta la transferencia que en materia de educación tienen las Comunidades Autónomas en nuestro país, no queremos dejar de analizar brevemente la consideración que la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, contexto en el que se centrará nuestro proyecto de investigación, hace en relación a la atención a la diversidad. LA ORDEN EDU/1152/2010 de 3 de Agosto por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, sistematiza la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, la planificación de las medidas educativas que deben adoptarse y los medios y recursos necesarios para hacer efectivo el derecho de este alumnado a la igualdad de oportunidades en educación.

En 2015, con un periodo de validez hasta el 2020, ha elaborado el *II Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales* (Junta de Castilla y León, 2015). Este II Plan aboga por seguir avanzando hacia el paradigma educativo de la inclusión educativa y pretende establecer las líneas estratégicas de actuación desde una visión inclusiva de la educación, actuando desde la responsabilidad adopta una serie de medidas necesarias que permitan alcanzar los objetivos de la educación para todos y todas, y lograr así una educación equitativa y de alta calidad. Dentro de las líneas estratégicas que este Plan establece, destacan el impulso y la difusión de investigaciones y las buenas prácticas inclusivas en el aula. En la Tabla 1, resumimos los principios sobre los que se fundamenta.

Tabla 1. *Principios del II Plan de atención a la diversidad en la educación de Castilla y León 2015-2020.*

PRINCIPIO	IMPLICACIÓN
EQUIDAD	Garantizar la igualdad de oportunidades teniendo en cuenta las diferencias personales
INCLUSIÓN	Posibilitar a todo el alumnado ser miembro de la clase ordinaria y aprender junto a sus compañeros dentro del aula
NORMALIZACIÓN	Aceptar la igualdad de todas las personas en cuanto al reconocimiento de los mismos derechos fundamentales
PROXIMIDAD	Facilitar el acercamiento de recursos y servicios a sus destinatarios
ACCESIBILIDAD UNIVERSAL	Ofertar servicios comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas.
PARTICIPACIÓN	Fomentar la colaboración activa de los agentes educativos, familias, asociaciones y diferentes Administraciones Públicas
EFICIENCIA Y EFICACIA	Aprovechar los recursos de forma que permitan lograr su optimización
SENSIBILIZACIÓN	Concienciar a todos los ciudadanos del derecho de accesibilidad e inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales
COORDINACIÓN	Actuación conjunta, integral y coherente entre administraciones y comunidad educativa para lograr

	optimizar recursos
PREVENCIÓN	Actuar sobre las causas que originan las necesidades educativas de manera proactiva.

A pesar de toda esta normativa, y tal como se recoge en el informe del Consejo Económico y Social sobre la Situación de las Personas con Discapacidad en España (2003), se evidencia la no referencia a la integración escolar del alumnado con NEE en el II Plan de Acción para las Personas con Discapacidad 2003-2007. Podemos afirmar que la existencia de legislación que regularice la inclusión educativa de las personas con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) no garantiza una realidad inclusiva de calidad. Esta misma idea es reconocida por Lema (2009), quien afirma que existe una cierta distancia entre el modelo normativo y la realidad; llevándonos a pensar que la educación inclusiva en España es, aún hoy más una aspiración con una cierta tendencia hacia la consolidación. Datos cuantitativos que refutarán esta afirmación son los aportados por la Agencia Europea para el Desarrollo en necesidades Educativas Especiales, quien considera significativo, en pro de la inclusión tener un índice de escolarización en Centros Específicos inferior al 1%. Entre los países que cumplen con este indicador está España. Aun así, autores como López-Torrijo (2009), González-Gil (2011), Casanova (2011) o Echeíta (2013) valoran como algo más que una aspiración la implantación de la escuela inclusiva de calidad en España. Según estos autores nos encontramos actualmente en España en la fase 3 del proceso establecido por Tomaševski (2002), relator de la Naciones Unidas para el derecho a la educación. En la *fase 1* los Estados reconocen el derecho a la educación de todos los ciudadanos, pero ofertando escuelas segregadas en función de los diferentes colectivos; la *fase 2* se caracteriza por intentar dar soluciones a la segregación mediante la incorporación del alumnado a los centros ordinarios, adaptándose a la escolarización estandarizada disponible; y en la fase 3 las administraciones adaptan

del sistema educativo a la diversidad del alumnado aceptando, respetando y valorando las características individuales referentes a la motivación, capacidad e interés de cada persona.

1.2.1. Discapacidad, déficit, necesidades educativas específicas, barreras al aprendizaje

Iniciamos este punto considerando la diferencia entre *déficit* y *discapacidad*. Puigdellívol (2011) interpreta el *déficit* como una alteración o falta de alguna función importante para el desarrollo de la persona, mientras que la discapacidad se concibe como una consecuencia del déficit en relación con el medio. Desde esta perspectiva, el déficit es estático, mientras que la discapacidad está en función de las condiciones sociales. La *discapacidad* supone limitaciones o no en función del contexto en el que se desenvuelve la persona afectada (Cardona, & Ortells, 2012).

La idea del déficit se ha relacionado con el establecimiento de clasificaciones, para abordar la categorización supuestamente homogénea. Esta idea es la que ha perdurado en la educación especial, quien ha considerado este déficit como aspecto central del individuo. Cuando las dificultades educativas, se atribuyen a carencias del alumnado, es decir al déficit, la respuesta educativa que se plantea está focalizada en el especialista, con la consecuente transferencia de obligaciones a profesionales específicos. Esta especialización tiene consecuencias directas sobre el alumno que se pueden resumir en: (a) categorización del alumnado; (b) bajas expectativas; (c) no pertenencia al grupo de referencia; (d) respuestas específicas e individualistas.

A lo largo del tiempo ha habido una evolución del término discapacidad, que ha llevado a una conceptualización materializada actualmente en la Clasificación Internacional de Funcionamiento de

la Discapacidad y de la Salud (CIF), publicada en el año 2001 por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Esta publicación supone una profunda revisión de la anterior clasificación de deficiencias, discapacidades y minusvalías elaborada por esta misma organización en 1980. Se plantea una nueva conceptualización de la discapacidad, pasando a concebirse como un hecho que no sólo afecta a la persona de forma individual, sino que introduce el entorno donde se desarrolla la persona como elemento favorecedor o limitador de recursos y oportunidades que modulen la participación del individuo.

Otra institución que aboga de manera clara por el cambio de concepto de discapacidad es la Asociación Americana sobre el Retraso Mental, denominada ahora Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y otras Discapacidades del Desarrollo (AARM/AAIDD, 1992), que se centra en los apoyos y derechos de las propias personas con discapacidad y sus familias, y fija como objetivos su bienestar, su autodeterminación y su felicidad.

En el modelo del *déficit*, la educación ha dado una respuesta estática, intentando remediar o compensar las deficiencias subyacentes. La eficacia educativa de estas intervenciones no produjeron resultados alentadores (Kavale, 2007). Esto dio lugar al desarrollo de nuevas estrategias para conocer las necesidades del alumnado y apoyarles en el acceso al currículum. De aquí surge la consideración del alumno discapacitado como *alumno con necesidades educativas especiales*. Este concepto aporta una visión centrada en las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos. Se extiende como alternativa al uso de etiquetas; se considera que todos los alumnos, en un momento determinado son susceptibles de necesitar apoyo educativo. De esta manera la educación tiene que centrar su atención en proporcionar todos los recursos necesarios para que el alumnado aprenda a utilizar sus capacidades adecuando los aprendizajes, para conseguir una relación social satisfactoria (Puigdemívol, 2011).

En muchas ocasiones, este nuevo concepto ha sido una 'trampa' para encasillar a todo el alumnado, que de una manera u otra no ha encajado en el sistema, de hecho la utilización del término, según recoge la OCDE, adquiere diferentes significados; para unos es un término exclusivo del alumnado con discapacidad mientras que para otros engloba a todos aquellos alumnos que de un modo u otro son vulnerables por su entorno social, pertenecer a minorías étnicas o incluso por tener superdotación (Evans, Ilfeld & Hanssen, 1998). Este es uno de los motivos por el que autores como Booth y Ainscow (2002) comienzan a plantear el término de *barreras para el aprendizaje y la participación*. Este cambio de terminología definitivamente centra la atención en el entorno educativo, que es quién debe facilitar los apoyos necesarios para acceder al curriculum y a la participación. Este concepto está íntimamente relacionado con el planteamiento inclusivo.

Los términos dificultades de aprendizaje, diversidad, barreras para el aprendizaje y la participación acuñados por Ainscow (1999) y Booth y Ainscow (2002), tienen como objetivo acabar con los efectos del "etiquetado" que el concepto de necesidades educativas especiales acarrea y como consecuencia de ello, la reducción de expectativas del profesorado hacia los alumnos.

Muntaner (2010) afirma que la educación inclusiva debe perseguir la excelencia para todos los alumnos, y en esta misma idea, Coll (2009), en términos de calidad dice, que no hay escuela de calidad que no sea para todos.

Estos modelos funcionales de discapacidad intelectual generados por la OMS y AAIDD (1992), para las que la discapacidad resulta de la interacción entre las limitaciones de una persona y su entorno; nos lleva inevitablemente a cambiar el concepto de atención educativa dando una especial importancia al contexto y a la comprensión de las limitaciones en la capacidad funcional y en las habilidades

adaptativas que cada individuo tiene para desenvolverse en él. El “problema” ya no está en el estudiante, sino en cómo funciona dicho estudiante en el entorno. Para ello será preciso identificar y diseñar apoyos que faciliten dicho funcionamiento. Con este enfoque ya no tiene sentido crear programas específicos para el alumnado con NEE, sino que tenemos que diseñar apoyos individuales que permitan el acceso a los programas generales. Una práctica educativa centrada en estos modelos de apoyos es el *Diseño Universal para el Aprendizaje* (DUA), que promueve la flexibilización en la representación de los contenidos, en la presentación (forma de exponerlos y materiales para la presentación) y en la forma cómo el estudiante puede evidenciar su aprendizaje. Esta práctica permite una mayor accesibilidad al currículo por parte de toda la población, para la adquisición de competencias que le permitan incorporarse satisfactoriamente en su contexto, haciendo innecesarias las adaptaciones curriculares a cada alumno de forma diferenciada.

A raíz de esta conceptualización de discapacidad, y tomando como contexto la escuela inclusiva, se hace imprescindible fijar la meta de la educación en la mejora de la calidad de vida del alumnado con o sin discapacidad. Como expresan Verdugo y Rodríguez (2008), el cambio en la concepción sobre la discapacidad, desde la consideración de ésta como un déficit o trastorno, al planteamiento de la persona con discapacidad dentro de un contexto promotor de los apoyos necesarios para el desarrollo integral de la persona, hacen indiscutiblemente necesario un cambio en la atención educativa de dicho alumnado; incluyéndolos como una parte más dentro del sistema educativo, responsable de dotar de las estrategias y apoyos necesarios para cubrir las necesidades de todos los alumnos. En esta nueva concepción de discapacidad y de atención educativa es donde entra a tomar sentido el concepto de Calidad de vida. “La calidad de vida identificada con una educación integral del alumno, es un concepto holístico, multidimensional, que se centra en la persona y

ayuda a especificar los indicadores más relevantes de una vida de calidad” (Verdugo, 2009, p. 29).

La calidad de vida debe servirnos de marco referencial para conseguir una educación integral, teniendo en cuenta todas las dimensiones de la vida del alumno. El análisis de las dimensiones de la calidad de vida, nos puede dar un índice no sólo de los logros académicos que pueda llegar a conseguir cada individuo, sino también una dimensión del éxito que como persona puede llegar a alcanzar. Encontramos en la literatura un interesante instrumento, que nos va a permitir evaluar el grado de calidad de vida percibido por el propio alumno y su familia, nos referimos a los Cuestionarios de Evaluación de la Calidad de vida en la infancia CVI (Sabeih, 2009).

1.2.2. De la segregación a la integración y a la inclusión

La educación ha reaccionado de igual modo que la sociedad. Si analizamos cómo ha evolucionado la consideración de los diferentes grupos sociales, podemos establecer similitud con la situación de exclusión social que estos mismos grupos han sufrido en los entornos educativos. Es desde este ámbito desde donde surge la necesidad de comenzar a hablar de una escuela para todos, pero debemos centrarnos en el ámbito de la Educación Especial para hablar de inclusión (Parrilla, 2002).

Tradicionalmente la diversidad se ha entendido como algo negativo contra lo que había que luchar. Se enfocaba desde una perspectiva individualista, sin considerar otros aspectos externos relacionados con el contexto ambiental, social y político.

Efectivamente, las necesidades educativas no únicamente se derivan de las características individuales o más generales del alumno [...], sino que también se generan a partir de las

diferentes formas en las que se concreta la oferta educativa según cual sea el centro y según cuales sean los profesores. No podemos, pues, poner todo el acento y cargar todo el problema de la diversidad en los alumnos, sino también, a demás en otras variables sobre las que podemos incidir más directamente: sobre la organización del centro, el uso de los recursos disponibles, el clima del aula, metodología utilizada, etc. (Pujolàs, 2001, p.31).

Frente a esta concepción simplista de la diversidad actualmente la tendencia se encamina hacia la comprensión del ser humano con una naturaleza múltiple, compleja y diversa (Mata, 2001). “Reconocer la diversidad y valorar positivamente las diferencias (apreciación subjetiva de la diversidad) nos remite a un nuevo marco cultural, amplio y flexible, en el que se reconozcan, respeten y acepten las múltiples singularidades individuales y sociales que integran nuestra realidad social”(Jiménez & Vila, 1999, p.37). Si consideramos esta diversidad dentro del ámbito educativo, tenemos que considerarla como un valor que beneficia a todos (Arnáiz, 2003), alejándonos del concepto de educación especial y todo lo que conlleva desde la concepción del tratamiento de la diferencia. Esto supone pasar del modelo del déficit al modelo curricular, que sustenta que el centro educativo se debe convertir en un contexto capaz de integrar, potenciar y atender la diversidad existente en sus aulas (Arnaiz, Guirao & Garrido, 2007).

Vamos a analizar cómo ha evolucionado la consideración de la misma y las respuestas educativas que se han dado hasta llegar a plantear la inclusión como un proceso donde calidad y equidad son inherentes. Este proceso no ha sido unidireccional, con frecuencia los retrocesos y los interrogantes han estado presentes.

Para llevar a cabo esta reflexión, seguiremos el análisis realizado por Parrilla (2002), quien considera cuatro fases: (a) *exclusión*; (b)

segregación; (c) *integración*; e (d) *inclusión*. En la primera etapa las instituciones de enseñanza cumplían una función social donde solo la élite era objeto de ser educable, sólo existía al margen de éstas, otro tipo de instituciones médicas donde colectivos de discapacitados estaban internos con el propósito de separarles y excluirles aún más del resto de la sociedad. En la fase de la segregación, se empieza a facilitar la educación de forma progresiva a los distintos colectivos anteriormente excluidos, pero en un sistema paralelo; en España reciben la denominación de *escuelas populares* a las que acudían los hijos de la gente trabajadora o las *escuelas puente* exclusivas para población gitana (Parrilla, 2002). En este momento también se incorpora la mujer al sistema educativo pero separadas de los centros para hombres. Las personas con discapacidad son escolarizadas, según sus categorías diagnósticas, en Centros de Educación Especial que no contaban en un primer momento con una propuesta curricular vinculada a normativa, por lo que funcionaban la voluntariedad de los profesionales responsables (Meler, 1989). Toda esta clasificación, tenía su paralelismo en la jerarquía social, donde las clases dominantes decidían y manipulaban a las clases de rango inferior. Con el tiempo estas escuelas de educación especial se nutren de profesionales con preparación específica, responsables de poner en marcha procedimientos especiales para mejorar los aprendizajes del alumnado específico. En la literatura podemos comprobar la existencia de un creciente reconocimiento de que estos modelos “especiales” conllevan a la segregación y a la discriminación permanente de su alumnado respecto al resto. Encontramos problemas relacionados con la educación especial basándonos en la identificación y clasificación (Florian & McLaughlin, 2008), al trato diferencial en función a las clases sociales (Dyson, 1997), a prejuicios institucionales (Harry & Klinger, 2006) y la propia estructura del sistema educativo (Youdell, 2006). Se han hecho múltiples críticas a la educación especial (Ainscow, 1991; Dunn, 1968; Tomlinson, 1982). A pesar de todas estas críticas, Winzer (2007) aporta evidencias de que el alumnado con discapacidad no podría realizar muchas de las

actividades básicas de la vida cotidiana sin un sistema de enseñanza-aprendizaje especial. Lani Florian cita a Martha Minow (1990) para plantear el “dilema de la diferencia, donde la intervención especial es un remedio para la diferencia pero, a la vez, propicia una perpetuación del estigma asociado a ella” (Florian, 2014, p.28).

Una respuesta a este dilema planteado, la encontramos en los análisis realizados por Cook y Schirmer (2003), Davis y Florian (2004) y Lewis y Norwich (2005) quienes concluyen que es más importante cómo se aplican las estrategias de enseñanza que la utilización de estrategias diferentes con el alumnado con NEE. “Esto es importante porque debilita el argumento de que diferentes estrategias de enseñanza son diferencialmente efectivas con diferentes tipos de alumnos, una justificación presente desde hace mucho tiempo y que promueve la continuación de una educación especial basada en la categorización de los estudiantes” (Florian, 2014, p.29).

Otro de los motivos por los que este modelo entró en crisis (Verdugo, 2003) fue el convertirse en cajón de sastre de todo lo que era rechazado en la escuela ordinaria, con una clara manifestación de intolerancia hacia lo diferente. De esta situación se origina el movimiento a favor de la normalización propuesto por Nirje (1969), Wolfensberger (1972) y Bank-Mikkelsen (1975), entendida como “la utilización de medios, culturalmente tan normativos cómo es posible, en orden a establecer y/o mantener conductas y características personales que son tan culturalmente normativas cómo es posible” (Wolfensberger, 1972, p.28) . En este principio de normalización se fundamenta la tercera fase denominada *integración (mainstreaming)* que supone un cambio de dirección en el reconocimiento del derecho a la educación de los diferentes colectivos hasta entonces segregados, en función de los cuales se atribuyen diferentes denominaciones: comprensibilidad (sectores económicos desfavorecidos), coeducación (mujeres), educación compensatoria (personas de diferentes etnias) e integración escolar (personas con discapacidad)

(Parrilla, 2002). Todos estos cambios suponen un traspaso del alumnado de los centros específicos a los ordinarios, pero no se han acompañado realmente de reformas estructurales en el sistema que impliquen la mejora educativa de los alumnos vulnerables (Booth & Ainscow, 1998). Ha consistido más en un proceso de adición (integración física), que en un proceso de transformación profunda del sistema educativo. Se ha garantizado el derecho a la educación pero no se han dado respuestas a las necesidades individuales de las personas. Desde que surge la reforma integradora ha existido un debate entre las aulas especiales e integración, como apunta Verdugo (2003), a pesar de suponer una renovación positiva, la integración educativa ha tenido que soportar prejuicios personales e ideológicos que han producido sesgo en los resultados de muchos estudios e investigaciones con falta de rigor científico que han alentado este debate tras cinco décadas de experimentación.

Inmiscuidos en esta controversia entre educación especial e integración, emerge la cuarta fase o etapa educativa, la *Inclusión*. A su alrededor, en el ámbito de la discapacidad surge el paradigma de apoyos individuales en contextos comunitarios (Bradley, 1994) que unido a la propuesta de calidad de vida (Schalock & Verdugo, 2003) y autodeterminación (Wehmeyer, 1998) plantea una nueva perspectiva en la que las personas con discapacidad reivindican la plena participación e igualdad de oportunidades para su desarrollo personal. Bajo este prisma, la escuela debe centrarse en la formación de ciudadanos capaces de participar e integrarse en la sociedad. Desde un ámbito más amplio se trata de construir una escuela que responda a las necesidades específicas de todos los alumnos, no solo a las necesidades especiales de alguno de ellos. La escuela debe valorar positivamente la diversidad del alumnado y responder a sus necesidades (Parrilla, 2002).

Autores como Dyson (2001), consideran esta etapa como una nueva versión de integración pero más ambiciosa y sobre todo, con

unas miras más amplias, donde lo más significativo es la invitación a seguir avanzando, dándonos pautas para ello. Parrilla (2002) tampoco considera la inclusión como un punto y aparte, lo trata más bien como una alternativa a las deficiencias detectadas en la integración que permite tomar decisiones moduladoras que abran paso al enfoque inclusivo.

No sería justo obviar los logros que la etapa de la integración escolar supuso tanto para el mundo escolar como su proyección en el ámbito social. Sanz del Río (1995), referencia aquellos más significativos: (a) genera nuevas actitudes y formas de percibir la discapacidad, reduciendo actitudes de rechazo existentes hasta el momento; (b) permite generalizar cambios conceptuales y terminológicos dentro del ámbito de la integración y rompe la barrera entre educación especial y educación ordinaria; (c) beneficia a todo el alumnado, genera actitudes de solidaridad y tolerancia.

Han pasado más de veinte años desde que se inició la idea de inclusión en la Confederación Mundial sobre la Educación Especial de Salamanca (1994).

Han sido años de continua actividad en muchos países para elaborar políticas y prácticas educativas hacia la inclusión, basándonos en la ineficacia y limitaciones de los enfoques clínicos centrados en los diagnósticos y las etiquetas. Se ha seguido ofreciendo una atención especializada aislada que ha seguido generando discriminación y categorización del alumnado, personalizando el problema en él, y en su requerimiento por tanto, de actuaciones especiales y adaptación al sistema (Ainscow, 2003, p. 19).

y aún es necesario aclarar las diferencias conceptuales de ambos términos, López (2011) recoge en su artículo estas diferencias, especificadas por una serie de autores: Blanco, 2008; Echeíta,

2008; Giné 2001; González, 2008; Infante, 2010; Muntaner, 2010; y Pujolás, 2001, (Tabla 2)

Tabla 2. *Diferencias entre integración e inclusión*

INTEGRACIÓN	INCLUSIÓN
Centrada solamente en el alumnado con NEE	Todos podemos tener necesidades educativas.
Es el alumnado quien se adapta al currículo.	Construye un currículo partiendo de las potencialidades y necesidades del alumnado.
El único responsable es el especialista.	Responsabilidad compartida con toda la comunidad educativa. El especialista es mero asesor.
Se evalúa a todos por igual.	No todos tienen que llegar a las mismas metas.
Se discrimina al alumnado con NEE excluyéndole de su aula.	El alumnado con NEE trabaja dentro del aula.
Potencia una baja autoestima.	Potencia una alta autoestima.
Favorece la diferenciación del alumnado.	Valora las diferencias entre el alumnado.
Actitud protectora y con bajas expectativas.	No se pone límites a las expectativas sobre el alumnado.

(Elaborada a partir de López, 2011)

Para Muntaner (2010), la educación inclusiva incluye dos objetivos claros:

1. Defender la equidad y la calidad educativa para todo el alumnado, más allá del simple concepto de compartir escuela.
2. Luchar contra la exclusión y la segregación.

Continúa diciendo que para conseguir estos objetivos es necesario que se produzca un cambio radical en dos niveles paralelos y complementarios: la *mentalidad* de todos los que forman la

comunidad educativa y su *entorno* más directo: familias, directores, profesionales, sindicatos, autoridades públicas, organizaciones de personas con discapacidad; así como la consideración de que el problema radica en el sistema educativo en lugar de en el alumnado con NEE.

El cambio de mentalidad del que hablamos no está asumido de la misma manera en los distintos contextos implicados en el proceso. A pesar de todos los esfuerzos por aclarar terminología y cambiar actitudes, que durante estos últimos años están realizando muchos investigadores y profesionales sobre esta materia, siguen existiendo grandes diferencias en los niveles de comprensión y aceptación de la filosofía de la inclusión por parte de todos. Veremos algunas de estas discrepancias en el apartado dedicado a las barreras para la inclusión.

1.3. La inclusión educativa

A lo largo de todo el apartado anterior, hemos podido constatar que la inclusión es un concepto que ha ido adquiriendo significado de forma paralela a la evolución y la consideración que la política, la sociedad y la ética han dado a las personas que de una manera u otra han estado excluidas del Sistema con mayúsculas.

Hemos dado pequeñas pinceladas que nos permiten imaginar el boceto de este movimiento educativo. A partir de este momento consideramos necesario recoger todas aquellas ideas aportadas desde diferentes perspectivas, tanto teóricas como prácticas, que confluyan en una correcta conceptualización del término. Para ello haremos acopio una serie de definiciones que nos permitan recoger aquellos aspectos comunes de los que emana la consideración global del concepto de inclusión educativa.

Como punto de partida de una aproximación conceptual a la inclusión recurrimos a Echeíta y Ainscow (2011) quienes consideran que la definición de educación inclusiva se sustenta en cuatro pilares: (a) la inclusión es un proceso constante de acogida del alumnado; (b) la inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes; (c) la inclusión precisa de la identificación y eliminación de barreras; y (d) la inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

Como puede verse en la Figura 1, Booth y Ainscow (2002, 2011) se basan en un marco donde proponen cuatro esferas teóricas (dimensiones) que interactúan entre sí: *políticas, conceptos, estructuras y prácticas* (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). La interacción entre dichas esferas determinaría la eficacia de la inclusión educativa. Estos autores entienden la inclusión educativa como un proceso sistémico de innovación educativa que permita la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado escolarizado en cualquier centro, y para ello plantean la necesidad de detectar y eliminar las barreras que limitan dicho proceso. Estas dimensiones se operativizan en tres variables escolares relevantes: *presencia, progreso y participación*, de las que hablaremos con más detenimiento en siguientes subapartados.



Figura 1. Variables escolares relevantes dentro del marco teórico de Educación Inclusiva

1.3.1. Definición, marco teórico

Partiendo de los principios internacionales expuestos en el apartado anterior, diversos autores han ido planteando diferentes conceptos de escuela inclusiva y del término inclusión. No llegamos a encontrar una definición compartida por todos los profesionales, pero sí hay una serie de coincidencias entre todas las definiciones de escuela inclusiva revisadas: la aceptación de todos los alumnos, consideración de las capacidades individuales y la valoración de la diversidad y la singularidad.

Exponemos a continuación algunas de estas definiciones. Como podremos poner de manifiesto, todas ellas llevan implícitas las tres variables claves que según Ainscow, Booth y Dyson (2006) deben estar presentes en cualquier ámbito educativo inclusivo: *presencia* (hace referencia a dónde), *participación* (experiencias de calidad, bienestar emocional, opiniones) y *progreso* (resultados de aprendizaje):

- Arnáiz: “Una escuela inclusiva es un lugar donde todos pertenecen, donde todos son aceptados y son apoyados por sus compañeros y por otros miembros de la comunidad escolar para que tengan necesidades satisfechas”. Arnáiz, 1996, p.28).
- Stainback y Stainback: “Una escuela inclusiva es aquella que educa a todos los estudiantes dentro de un único sistema educativo, proporcionándoles programas educativos apropiados para que sean estimulantes y adecuados a sus capacidades y necesidades”. (Stainback & Stainback, 1999, p.35).
- Ainscow define la inclusión como: “Un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de los mismos, sin olvidar, por supuesto que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas”. (Ainscow, 2003, p.293).
- UNESCO: “Proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y la comunidades y de la reducción de exclusión dentro y desde la educación”. (UNESCO, 2005, p.13).
- Jurado y Ramírez: “Se puede entender como un derecho natural de las personas que tienen como propósito su desarrollo integral a través de la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje, así como de cualquier tipo de discriminación y exclusión, atendiendo sus necesidades individuales, culturales y sociales y fomentando la mejora escolar”. (Jurado & Ramirez 2009, p.111).

- Echeíta: “El proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de los alumnos en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos alumnos y alumnas más vulnerables a la exclusión, esto es, a las situaciones de segregación, fracaso escolar o marginación en la vida escolar, detectando y eliminando para ello las barreras que limiten dicho proceso” (Echeíta, 2012, p.8).
- La Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales constituida en 1996, formada por 27 países entre los que se encuentra España, y financiada fundamentalmente por los Ministerios de Educación de los países que la componen y por la Comisión Europea, tiene por objetivo mejorar las prácticas y políticas educativas referentes a los alumnos con NEE. Dicha Agencia “Toma en consideración principios educativos reconocidos a nivel europeo e internacional, tales como: la igualdad de oportunidades, la accesibilidad, la educación inclusiva, la promoción de la calidad educativa y el respeto de las diferencias. Todo ello reconociendo y respetando las diferencias existentes en lo que se refiere a políticas y prácticas educativas nacionales” (Greve, 2009, p.26). Estos principios educativos son todos ellos elementos claves de la inclusión educativa.

De todas estas definiciones podemos extraer elementos claves que de forma sintética están presentes al hablar de inclusión educativa (Ainscow, 2003):

1. La inclusión es un *proceso*: nunca se da por terminado, debe estar siempre vinculada a la búsqueda de respuestas a la diversidad. La diversidad debe formar parte de nuestro entorno y debemos aprender de la diferencia.

2. Se centra en la *identificación y eliminación de barreras*: debemos tener información sobre cuáles son las barreras que dificultan las prácticas inclusivas, y éstas deben servirnos para crear soluciones.
3. Es *asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos*: *asistencia* en cuanto al lugar donde aprenden; *participación* implicación de los alumnos en cómo se están desarrollando las experiencias educativas; *rendimiento* en cuanto a resultados escolares conseguidos mediante el aprendizaje significativo.
4. Debe prestar atención especial a aquellos grupos de *alumnos en peligro* de ser marginados, excluidos o con riesgo de no alcanzar en rendimiento óptimo: Estos grupos de riesgo deben ser identificados y se debe garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

Parrilla (2002) propone cinco marcos teóricos desde los que construir y perfilar las bases teóricas del proceso inclusivo. (a) la *perspectiva ética*, que otorga los derechos humanos vinculados a nociones de justicia y equidad social; esto nos obliga a pensar en la Sociedad como institución que tiene que cumplir y velar porque la justicia sea universal. Corbett (1996) habla muy claramente de la dimensión universal de la inclusión como derecho humano por encima de otros que sirven para pronunciar respuestas discriminatorias; (b) la *perspectiva social*, reniega de una sociedad que establece el parámetro de discapacidad y normalidad. Barton afirma a este respecto:

Los valores de un grupo de élite se convierten en dominantes dentro de una sociedad, y mediante la construcción y la imposición de una norma de conducta unitaria para todos, la élite mantiene sus propios intereses al tiempo que subordina los de los demás. Por lo tanto la

formación de la 'normalidad' es el resultado-y la representación- de un ejercicio de poder. (Barton, 1998, p.160-161).

Desde esta perspectiva, la inclusión supone una respuesta social para romper las diferencias que la sociedad discapacitadora establece, considera los problemas de la discapacidad como aspectos sociales más que individuales, que se manifiestan como resultado de la opresión que ésta ejerce sobre la persona más que de las limitaciones que el propio individuo tiene. Es desde aquí, desde podemos entender la respuesta social a la discapacidad.

Desde un punto de vista práctico, este planteamiento supone considerar el papel protagonista de los propios "excluidos" dentro del proceso inclusivo, reclamando su espacio y derecho como ciudadanos; (c) la *perspectiva organizativa* afronta la inclusión como un proceso global que afecta a la institución escolar, esta postura integradora fue defendida en los años ochenta por Stainback y Stainback (1999). Consideran que las dificultades de aprendizaje están directamente relacionadas con los modelos de organización escolar y centran la atención en la transformación de la escuela en instituciones inclusivas; (d) la *perspectiva comunitaria*, parte de la constitución de comunidad educativa integrada por profesorado, alumnado, familias y otros miembros del entorno comunitario cercano, con capacidad de autonomía para afrontar la inclusión desde la colaboración y la creatividad. Estos modelos provienen de la psicología social (Gallego, 2008) están basados en la utilización de la comunidad para crear redes de apoyo con una implicación directa en las escuelas, sin vincularlas a colectivos concretos, ni a contextos específicos de intervención; (e) *perspectiva investigadora* introduce un sentido emancipatorio y liberador a la investigación. Plantea nuevas relaciones entre el investigador y el investigado (profesorado, personas con discapacidad), mediante la investigación narrativa, autobiográfica y etnográfica, se pretende describir, comprender y

analizar diferentes situaciones que sirvan de base empírica para la transformación de estructuras causantes de relaciones sociales intolerantes (Barton, 1998). Ainscow (2003) en esta línea, incluye a los protagonistas de los procesos de inclusión en participantes de los equipos de investigación. Se concluye así, que los estudios sobre inclusión deben generarse desde los intereses y necesidades de las propias escuelas y deben comprometerse a generar mejora en los procesos.

1.3.2. Variables que definen la inclusión educativa (las tres P)

Tras el análisis realizado en el apartado anterior, no nos cabe duda de que la *presencia*, la *participación* y el *progreso* (aprendizaje) constituye los pilares básicos en el concepto de inclusión, y que por tanto pueden considerarse variables claves para evaluar las políticas y prácticas inclusivas. Definimos cada una de ellas.

La *presencia* se refiere a los lugares en los cuales están escolarizados los estudiantes. Da respuesta a la disyuntiva entre los centros ordinarios, compartidos entre iguales y las escuelas específicas o segregadas para alumnado con necesidades educativas específicas. Desde el punto de vista de la inclusión supone una palanca para que los centros ordinarios puedan, siempre que exista voluntad, mejorar sus prácticas educativas desde el reconocimiento de la diversidad humana (Echeíta, 2013)

La *participación*, implica aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones. Supone una implicación activa con lo que se está aprendiendo (y enseñando). Requiere ser reconocido y aceptado por lo que uno es, considerando su bienestar personal: autoestima, compañerismo, ausencia de exclusión (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Echeíta, Verdugo, Sandoval, Calvo & González-Gil, 2009). En definitiva, tal y como plantean Black-

Hawkins, Florian & Rouse (2007), tienen que ver con el sentimiento activo de “unirse a” que incluye responsabilidad recíproca y el reconocimiento como derecho compartido por todos. Incluye las experiencias que vivimos mientras estamos en la escuela y por tanto debe tener en cuenta los sentimientos y la valoración del bienestar personal y social. Se refiere también a todos los aspectos escolares relacionados con la participación familiar, agentes sociales, antiguos estudiantes, entidades religiosas y barrio. Sandoval (2002) hace referencia explícita a la participación desde tres dimensiones: la de la escuela como institución social en relación a otras entidades sociales; la de los miembros que constituyen la comunidad educativa; y la participación directa del alumnado en el propio centro, aula y currículo escolar.

Y por último, la variable *progreso* comprende las medidas que el centro adopta para proporcionar experiencias de calidad a todos los estudiantes, para optimizar su rendimiento escolar en función de sus características y necesidades, así como garantizar el mayor nivel de aprendizaje con significado y sentido para todos y todas (Miras, 2001).

1.3.3. Claves de la inclusión educativa

Una vez que hemos delimitado la diversidad conceptual de la inclusión, aludimos a Stainback y Stainback (1999) para concretar los principios y valores que deben servirnos de estandarte en el proceso de adquisición de una escuela inclusiva: la diversidad debe ser valorada positivamente dentro de una filosofía escolar democrática e igualitaria; las escuelas deben aceptar a todo el alumnado de la zona o contexto donde está ubicada, apelando así al principio de distribución de proporciones naturales, sin manipulación por creencias o valores externos a él; los procesos de planificación y toma de decisiones dentro de la institución escolar, deben ser regidos por

todos los agentes con implicación directa (profesorado, familias, alumnado...); crear redes de apoyo amplias y diversas que aporten pluralidad; y forjar un currículum común flexible que permita la adaptación en función de las necesidades detectadas en cada uno de los entornos.

Desde la consideración de estos principios y valores estamos apelando por un

...reto escolar [que] no se reduce a adaptar la escuela para dar cabida a un determinado grupo de alumnos, sino que demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder desde la unidad (lejos de posturas fragmentarias) a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos (Parrilla, 2002, p.18).

Este gran cambio escolar requiere la participación, ya no solo de los agentes implicados, como argüíamos anteriormente, sino que necesita involucrar distintos niveles del sistema: un microsistema que actuaría sobre las prácticas educativas; un mesosistema que supone un cambio en la organizaciones y un macrosistema referido a los cambios relacionados con las políticas educativas (Verdugo, 2009).

Como apuntan Echeíta, Muñoz, Sandoval y Simón (2014), la investigación nos va señalando claramente cuáles son los factores fundamentales que perfilan los centros con una orientación inclusiva: (a) compartir unos principios educativos y unos valores comunes a todos (Booth, 2006; Booth & Ainscow, 2011), referidos a un concepto amplio de diversidad, una planificación del cambio, un proyecto educativo elaborado por toda la comunidad, un sentido de pertenencia donde se lleve a cabo una planificación colaborativa; (b) reflexionar sobre los sistemas de prácticas donde la comunicación, investigación y reflexión apuesten por compartir esos valores y generen culturas inclusivas (Puig Rovira et al., 2012); (c) lograr un

liderazgo escolar sólido que permita crear y sostener las condiciones internas de las culturas inclusivas (Murillo, Krichesky, Castro & Hernández, 2010); (d) crear culturas, políticas y prácticas colaborativas a distintos niveles: inter e intra centros, profesorado/alumnado/familias/contexto local (Ainscow & West, 2008; Echeíta, Simón, Sandoval & Monarca, 2013); (e) alcanzar una solidez institucional que sea sostenible a lo largo del tiempo y que perdure ante las diferentes concepciones políticas y sociales (Ainscow, Dyson, West & Goldrick, 2012); (f) programar procesos de cambio bien planificados y guiados, que atraviesen diferentes fases: identificación de necesidades, planificación del cambio, desarrollo e institucionalización del mismo (Fullan & Hargreaves, 1997); y (g) crear equipos colaborativos, donde los problemas se solucionen conjuntamente, fomenten los grupos de apoyo entre iguales y el desarrollo profesional (Clark, Dyson & Millward, 1999).

Nos proponemos a continuación analizar los tres elementos claves a los que se tienen que enfrentar en la actualidad los sistemas educativos si queremos hacer realidad la inclusión educativa: *eficacia escolar, calidad educativa y aprendizaje*. “Una escuela eficaz es aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos, mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación social, económica y cultural de las familias” (Murillo 2005, p.25). Esta propuesta hace alusión a las tres claves: la eficacia, la equidad como elemento básico de la calidad y eficacia escolar y el desarrollo integral de los alumnos como un objetivo irrenunciable de todo sistema educativo.

a) Eficacia escolar

El concepto de *eficacia escolar* surge de un estudio que se realizó en Estados Unidos para valorar la relación entre los recursos destinados a la educación y el rendimiento obtenido por el alumnado

(Coleman et al., 1966). Actualmente, existe una línea de investigación sobre eficacia escolar que apunta que “está conformado por los estudios empíricos que tienen por objeto la estimación de la magnitud de los efectos escolares y el análisis de sus propiedades científicas, y/o el estudio de los factores escolares, de aula y de contexto que caracterizan una escuela eficaz, sea cual sea el enfoque metodológico utilizado para conseguirlo” (Murillo, 2005, p.22). Una vez conocidos estos factores, debemos centrarnos en cómo podemos optimizarlos para cumplir el objetivo de mejora eficaz y práctica de la escuela, y de aquí surge una nueva línea de trabajo denominada *Mejora de la Eficacia Escolar* (Murillo, 2003; Murillo, 2007; Wikeley & Murillo, 2005) que se centra en analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje del aula contextualizados en el entorno de aprendizaje. El conocimiento científico sobre la mejora de la eficacia escolar nos permite conocer aquellos elementos educativos que mejor influyen en el desarrollo del alumnado y a partir de ello, decidir qué acciones educativas vamos a llevar a cabo en el aula (Murillo, 2005). López (2012) en su tesis doctoral cita a Murillo (2005) para analizar cuatro propuestas sobre eficacia escolar consideradas a lo largo de la historia de investigación: (a) *El inicio: el Informe Coleman y sus reanálisis* (1966-1979). La característica fundamental de los estudios de esta fase era estimar la magnitud de los efectos escolares en grandes muestras poblacionales (más de medio millón de alumnos); explicaban el rendimiento académico en función de factores socioculturales de los estudiantes, ya que las variables de la escuela no conseguían explicar más del 10 % de la varianza de los resultados (Coleman & otros, 1996, Fernández & González, 1997); (b) *Los primeros estudios de escuelas eficaces* (Weber, 1971). Mediante estudios de caso lograron extraer factores comunes en las cuatro escuelas analizadas, liderazgo instructivo, buen clima escolar, tareas centradas en la enseñanza de la lectura, altas expectativas hacia el alumnado, enseñanza individualizada, método fónico en la enseñanza de la lectura y evaluación constante y progresiva del alumnado. El objetivo del estudio era relacionar los *inputs* o condiciones escolares con los

outputs o resultados de aprendizaje; (c) *Consolidación de la investigación sobre eficacia escolar* (1979-1986). Retoman información de las etapas anteriores realizando análisis cuantitativos y cualitativos de los procesos de mejora y eficacia escolar. El objetivo que perseguían era comprender las relaciones entre diferentes variables que afectaban al rendimiento escolar. Dentro de esta etapa hay que mencionar dos investigaciones importantes cuyos resultados proporcionaron un impulso a los procesos de cambio en escuelas de Estados Unidos e Inglaterra: *Fifteen Thousand Hours* coordinado por Rutter, Mortimore, Ouston & Maughan (1979) y *School Social Systems and Student Achievement*, dirigido por Brookover, Beady, Flood, Schewitzer & Wisenbaker. Ponen punto y final a esta etapa otras dos investigaciones que consiguieron detallar los factores que caracterizan una escuela eficaz: liderazgo, implicación de la subdirección, docentes y familias, estructuración y concreción de temas de cada sesión, buena comunicación profesorado-alumnado, ambiente positivo de trabajo y hacer uso de las evaluaciones. En la segunda se concluye la importancia del proceso y del producto y la relación entre ambas; coinciden ambas en el papel fundamental del clima escolar en la eficacia de los centros; (d) *Tercera generación: los estudios multinivel*, surge en 1986 y continúa en la actualidad, existe un gran número de estudios en esta línea investigadora (Murillo, 2007). Actualmente la asociación Congress for School Effectiveness and School Improvement (ICSEI) reúne a investigadores sobre la mejora de la eficacia escolar Internacional.

En España las investigaciones sobre este tema se iniciaron en la Universidad Complutense de Madrid (López, 2012), basadas en analizar las relaciones entre diferentes factores de eficacia escolar y el rendimiento académico (Pérez Serrano, 1977; Crespo, 1995); en Valencia se analizó la eficacia de la educación escolar (Millán, 1978) y en Barcelona se centraron en estudiar los factores de predicción del rendimiento escolar (Rodríguez Espinar, 1979).

Una vez revisado el proceso de consolidación del término eficacia escolar, vemos pertinente concretar aquellos factores que lo definen. En la literatura no existe un consenso en el número y determinación de estos factores. López (2012) recoge de forma compendiada aquellos más significativos considerados por diversos autores (Townsend, 1997; Sammons, Thomas & Mortimore, 1997; Marchesi & Martín, 1998; Ainscow & West, 2008; Coronel, 2008; Hargreaves & Harris, 2011): liderazgo profesional, visión y metas compartidas, ambiente favorable de aprendizaje, concentración en la enseñanza y el aprendizaje, enseñanza intencional (claridad de objetivos, organización y estructuración eficientes), expectativas elevadas, refuerzo positivo, seguimiento de los avances del alumnado, cooperación familia-escuela, sentido de comunidad, clima escolar y de aula atractivo, gestión del tiempo adecuándolo a las actividades, calidad y acomodamiento de las instalaciones y los recursos, estructura organizativa del centro y estrategias didácticas coherentes con los objetivos propuestos.

Como hemos mencionado antes, el concepto de eficacia contiene el principio de *equidad* ya que una escuela solo sería eficaz si favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos; en este punto vemos una coincidencia entre estudios de eficacia escolar y los de escuelas inclusivas. En este sentido tenemos que tener en cuenta que Mel Ainscow, en 1991, en un estudio que realizó antes de que tuviese lugar la Conferencia de Salamanca (conocida por el impulso que generado internacional, a favor de la inclusión), enfatiza que los estudios de eficacia escolar sirven para mejorar la calidad de la educación y da un paso más afirmando que a la hora de evaluar la eficacia escolar es necesario tener en cuenta si la escuela atiende las necesidades de todos sus estudiantes (Ainscow, 1991). El mismo Ainscow realiza una comparación entre escuelas efectivas definidas por Edmonds (1979) y sus afirmaciones sobre atención de las NEE en las escuelas regulares (escuelas inclusivas) que destacamos en la Tabla 3.

Tabla 3. Comparación escuelas efectivas e inclusión (Ainscow, 1991)

ESCUELAS EFICACES (Edmonds, 1979)	ATENCIÓN A LAS NEE EN ESCUELAS REGULARES (Ainscow, 1991)
1. Liderazgo y atención del director a la calidad de la instrucción	1. Liderazgo efectivo de un profesor jefe comprometido con responder a las necesidades de todos los estudiantes.
2. Un foco profundo y ampliamente entendido en la instrucción	2. Confianza del equipo de que pueden afrontar las necesidades individuales de los estudiantes.
3. Un clima ordenado y seguro conducente a la enseñanza y el aprendizaje	3. Optimismo en que todos los estudiantes puedan tener éxito.
4. Actitudes de los profesores que conlleven la expectativa de que todos los estudiantes pueden obtener un mínimo de dominio	4. Medidas para el apoyo de miembros individuales del equipo.
5. El uso de las medidas para el logro de los estudiantes sobre la base de evaluaciones programáticas	5. Compromiso para proveer experiencias curriculares amplias y equilibradas a todos los niños y niñas. Procedimientos sistemáticos para monitorear y revisar el progreso

Consideramos fundamental aumentar el personal de apoyo en los centros ordinarios para poder ayudar a elevar los niveles de todo el alumnado dentro de un marco inclusivo (Farrell, Alborz, Howes & Pearson, 2010). Estos autores realizan una revisión sistemática de la literatura que así lo afirma. Además constatan que los logros académicos de los alumnos no son significativamente mayores en función del aumento de nivel de cualificación del profesorado (Greek, Mathes & Torgesen, 2003; Miler, 2003; Boyle et al. 2007). Citan así mismo, estudios realizados por Blatchford et al. (2009) y Alborz et al. (2009) que concluyen que este personal de apoyo (que no tiene por qué ser docente) es bien considerado por el profesorado con el que

comparten aula asumiendo que les facilitan su tarea. Estos estudios ven necesario que estén bien determinadas por el docente las funciones del personal de apoyo para que ese trabajo sea eficaz, además de proporcionarles seguimiento y apoyo. La necesidad que encuentran a este respecto es la capacitación del profesorado para desarrollar equipos eficaces del personal de apoyo. Una última conclusión a la que llegan es que a pesar de obtener evidencias sobre el aumento del rendimiento académico en grupos específicos de alumnado con dificultades de aprendizaje, no existen estudios suficientes que concluyan el impacto de este tipo de apoyo en el alumnado con discapacidad.

b) Calidad educativa

Partimos de la definición de calidad expresada por Shewhart, (1997), primer autor que se preocupa de definir el concepto de calidad. Se refiere a la interacción entre la dimensión subjetiva (lo que el cliente quiere) y la objetiva (las propiedades del producto, con independencia de lo que el cliente quiere). Por ejemplo, estamos manejando el concepto subjetivo de la calidad cuando intentamos medir la bondad del objeto, ya que resulta imposible pensar que algo es bueno con independencia de la consideración que haga de ello el ser humano, este carácter subjetivo está muy unido a la utilidad o valor de las propiedades objetivas del propio objeto (Hernández, 1997). Si seguimos estas dos características de la calidad propuesta por Shewhart, para definir *calidad educativa*, debemos analizar la dimensión subjetiva de la educación compuesta por las metodologías, recursos, organización, profesorado, clima escolar, condiciones socio-económicas, entorno...y así toda una lista de aquello que está relacionado de una manera más o menos directa con el sistema; pero lo que cualquier cliente pide en un centro educativo son *resultados de aprendizaje*, que constituirá la dimensión objetiva del concepto de calidad educativa. Queremos dejar bien claro que esto establecería

una sola dimensión y que sin la interacción con la dimensión subjetiva, no podríamos hablar de *calidad educativa*. Teniendo en cuenta todo esto, “cualquier sistema de calidad educativa tiene que hacer un recorrido desde el aula hacia la organización, garantizando los procesos educativos, al igual que se garantizan los procesos organizativos” (Malpica, 2011, p.18).

Al hacer una revisión bibliográfica más amplia sobre el concepto de calidad educativa, observamos una ausencia de consenso en la definición del término. Muchos autores (De Miguel, Mora & Rodriguez, 1991; De la Orden, 2009; Fernández & Gonzalez, 1997, Doherty, 1997; Marchesi & Martín, 1998; Pérez Juste, 1999) justifican esta carencia en la relatividad, subjetividad y multidimensionalidad del término que apuntaba Shewhart. El término se relativiza en función de que lo consideremos una meta final o un modelo a seguir (Pérez Juste, 1999). En cuanto a la subjetividad, la calidad está asociada a criterios de bondad, pero ¿en qué nos basamos para determinar qué y quién establece lo que es bueno? Por último hay muchas dimensiones o factores que definen el término, político, humano, económico...y esta multidimensionalidad dificulta su concreción conceptual. Este concepto ha variado con el tiempo. Encontramos tres momentos diferenciados que esquematizamos en la Figura 2

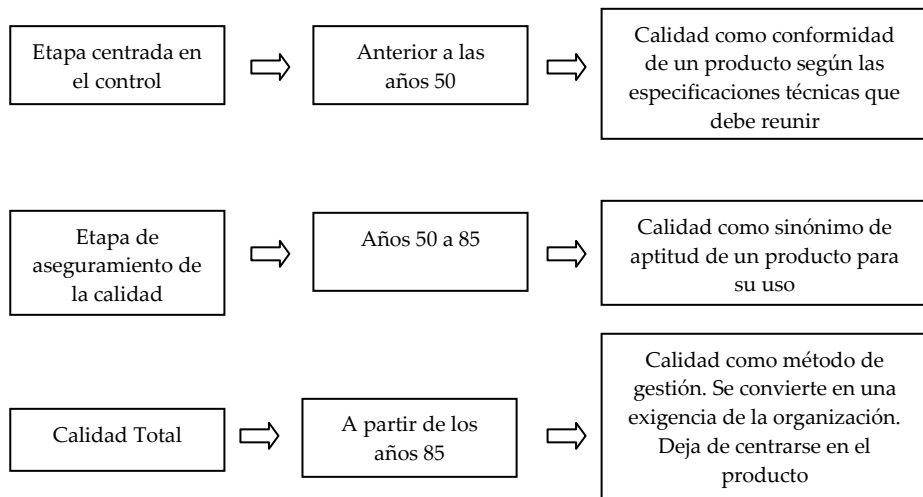


Figura 2. Fases de la evolución del concepto de calidad (Adaptado de Ferreras, 2001)

Si trasladamos este concepto a la Escuela, un Centro Educativo parte de unos recursos, que los utiliza para llevar a cabo procesos y obtener unos resultados. Por tanto, para mejorar los resultados es necesario mejorar los procesos. La pregunta a la que queremos responder es ¿cómo podemos mejorar esos procesos? Sin duda, dentro del sistema educativo, cualquier proceso de mejora tiene que pasar por una autoevaluación (Ferreras, 2001). Necesitamos obtener evidencias que nos informen del estado de los procesos que queremos mejorar, mediante la reflexión interna. La autoevaluación debe estar basada en hechos, no en opiniones y para ello debemos establecer qué queremos medir, cómo lo vamos a medir, y para qué realizamos las mediciones. Entendemos de esta manera, la calidad como mejora, dando importancia tanto al desarrollo del proceso, como a los fines que persigue.

Uno de los retos a los que sin duda se tienen que enfrentar el sistema educativo español es el de mejorar sus niveles de calidad y equidad y así lo ponen de manifiesto las evaluaciones de rendimiento realizadas en los últimos años tanto desde el ámbito internacional

como nacional (OCDE, 2012, Ministerio de Educación 2014). La OREALC/UNESCO (2007), haciendo referencia a la universalización de la educación afirma que la calidad de la educación es crucial por la influencia que tiene en los resultados de aprendizaje y en el abandono escolar. La calidad de la educación no es un concepto neutro, se valora en función de factores ideológicos y políticos referidos al concepto de aprendizaje, desarrollo humano y cultura (OREALC/UNESCO, 2007). Para enfrentarnos a este reto es preciso conocer cuáles son las dimensiones que definen una educación de calidad. La Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe concreta estas dimensiones en: (a) *Relevancia*, entendida como el grado en que la educación satisface las necesidades, aspiraciones e intereses de la sociedad de forma efectiva; (b) *Pertinencia*, en cuanto a la significatividad de la educación para las personas con diferentes capacidades e intereses en contextos distintos. Debe lograr sujetos dentro de una sociedad con capacidad de autogobierno, autonomía, libres y con identidad propia. Para ello es necesario que el curriculum y las metodologías sean flexibles, capaces de adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes, y considerar la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento del aprendizaje y optimización del desarrollo personal y social; (c) *Equidad*, desde la perspectiva de la equidad cualquier persona debe tener la posibilidad de recibir la ayudas y el apoyo necesario para alcanzar unos niveles de aprendizaje que no conduzcan a desigualdades que puedan condicionar su futuro; (d) *Eficacia y eficiencia*. Eficacia se refiere al análisis de cómo se logran los principios de relevancia, pertinencia y equidad de la educación y la eficiencia implica la distribución, asignación y utilización de los recursos adecuadamente.

Si nos centramos en la práctica del profesorado, Carr y Kemmis definen la calidad de enseñanza

...como un proceso de optimización permanente de la actividad del profesor que promueve y desarrolla el aprendizaje formativo del alumno. Mas la enseñanza se valora tanto por los efectos promovidos en las adquisiciones y estilos del alumno (capacidades, asimilación de contenidos, actitudes, pensamiento crítico, compromiso existencial, etc.) como por la excelencia del propio acto de enseñar (interacción didáctica) y de la implicación contextual en la que situamos la enseñanza como actividad socio-crítica (1988, p. 226).

Otra definición, que centra su importancia en la mejora permanente en función del dinamismo que el concepto de calidad educativa lleva intrínseco, queriendo dar respuesta a los acontecimientos sociales y a los descubrimientos científicos que se van produciendo, es la formulada por De Bono, quien afirma que “la calidad total es el mejoramiento progresivo, aun cuando no haya habido ningún fallo” (1993, p.47). Dada la celeridad de los cambios sociales, lo que está bien hoy puede quedar obsoleto en unos meses (Casanova, 2012).

Pérez Juste (1999) define unos criterios para identificar si diferentes planteamientos educativos están dotados de calidad o no: (a) la *totalidad* como criterio de calidad referida a dos aspectos: por un lado contempla la formación y mejora de todas y cada una de las dimensiones que integran la persona, y por otro la no reducción de la educación a la simple transmisión de saberes. Incluye en esta totalidad los procedimientos, la formación intelectual, de actitudes y valores; (b) *integralidad* como concepción compartida de responsabilidades, donde los fines y metas educativas estén presentes en todos los contextos donde se lleven a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje; (c) *adaptación* de los proyectos a las características diversas de los educandos. Considerar que todos somos especiales de una manera u otra, y la personalización de la educación es un criterio de calidad; (d) *armonía y coherencia*, partiendo del concepto de la

formación integral de la persona, no se entiende una educación de calidad con niveles educativos independientes, sin una conexión entre ellos que permita el paso gradual de una etapa a otra.

Resulta conveniente resaltar cómo los modelos de gestión de calidad estructurados, como el de la EFQM (European Foundation for Quality Management) y las normas ISO (International Organization for Standardization), han sido adoptados por las instituciones educativas. Se han considerado sistemas excelentes para crear procesos de trabajo centrados en mejorar las instituciones. La críticas a la implantación de estos sistemas al ámbito educativo, vienen porque han conseguido mejorar la organización, pero no se ha visto la transferencia de esta mejora a los procesos de enseñanza-aprendizaje ni a los resultado los estudiantes (Malpica, 2013). Este autor propone utilizar el principio activo de la *mejora continua* de estos sistemas, como base para trabajar en las aulas siguiendo unos protocolos comunes que partan del aula hacia la organización. De esta forma estaremos trabajando en el ámbito de la intervención reflexiva de la práctica educativa basada en modelos de investigación-acción. La Tabla 4, elaborada por Malpica (2013), nos ilustra sobre la comparación de los procesos de calidad organizativa aportados por la ISO y la EFQM y un modelo de calidad de la práctica educativa que complementaría la calidad técnica en el aula.

Tabla 4. Comparación ISO- EFQM- Calidad de la práctica pedagógica

	ISO	EFQM	CALIDAD DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA
Objeto de estudio	La organización	La organización	Los procesos de enseñanza aprendizaje (e/a)
Objetivo de la calidad	Control de la gestión de calidad	Camino hacia la excelencia en la gestión	Mejora sistemática delos procesos de e/a

Referentes	Visión y misión institucional	Visión y misión institucional	Visión compartida del aprendizaje y conocimiento sobre cómo se aprende
Metodología Implantación	Documentación y seguimiento según la norma	Autodiagnóstico y seguimiento de las áreas de mejora	Plan estratégico pedagógico y desarrollo en comunidades de mejora docente
Certificación	Certificación inicial	Autoevaluación inicial, memoria y certificación	Certificación de la mejora pedagógica
	Renovaciones	Renovaciones y premios	Certificaciones de calidad y excelencia pedagógica

(Adaptada de Malpica, 2013)

c) Factores que conforman el aprendizaje

Diversas investigaciones analizan la relación entre los factores de eficacia escolar y los resultados de aprendizaje.

Fernández y González (1997) plantean cómo se ha ido cambiando el foco de atención de los factores que conforman el aprendizaje o rendimiento del alumnado en relación con el desarrollo de los modelos teóricos de partida. En un primer momento se comprobó que las variables de entrada de los sujetos (cociente intelectual, raza, nivel socio-económico...) explicaban un alto porcentaje de la varianza del rendimiento académico. En esta fase el papel de la escuela y el profesor tenía poca influencia en el desarrollo intelectual del alumnado. Un segundo paso consistió en considerar las variables de entrada como variables predictoras del rendimiento. En este período, se consideraba que una escuela era eficaz cuando el rendimiento de sus alumnos superaba la predicción establecida en función de las características de los mismos. En la década de los 80, la atención se centró en las variables de proceso, otorgando una posición diferente

al profesorado, quien desde esta perspectiva adquiriría el papel de responsable de la instrucción de calidad que concluyese en la mejora del rendimiento de los estudiantes. Mediante la investigación se han identificado diferentes variables proceso, relacionadas con el rendimiento, agrupadas de la siguiente manera: (a) *variables de la escuela*; (b) *variables de la comunidad a la que pertenecen los estudiantes*; y (c) *variables familiares*. Cornejo y Redondo (2007), aglutinan las diferentes variables consensuadas en diversos estudios. En la Tabla 5 recogemos las *variables de la escuela* en cuanto a organización escolar y metodología empleada en el aula definida por Sheerens (2000), Cotton (1995), Sammons, Hillman y Mortimore (1995) y Murillo (2003).

Tabla 5. *Variables de la escuela*

ORGANIZACIÓN ESCOLAR	METODOLOGÍA EN EL AULA
Metas compartidas	Altas expectativas hacia los aprendizajes
Liderazgo educativo	Calidad de curriculum
Aprendizajes centrados en las destrezas básicas del alumnado y en su formación ciudadana y personal	Organización del aula: espacios y tiempos
Buen ambiente laboral y trabajo en equipo entre los docentes	Evaluaciones y retroalimentaciones frecuentes
Flexibilidad en función de las demandas	Clima cercano: comunicación, resolución de conflictos
Participación e implicación de la comunidad educativa	Cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos
	Pluralidad y calidad de las didácticas que involucren al alumnado

(Cornejo y Redondo, 2007)

Respecto a estas variables, conviene tener en cuenta algunas consideraciones tales como: la *importancia del contexto* en el que se evidencian las diferentes variables, ya que el resultado de aprendizaje puede variar en función del mismo; la *dotación de recursos*, es imprescindible considerar el uso que se hace de ellos (LLECE, 2002); un *soporte organizativo institucional* para hacer sostenibles aquellos

factores del aula con mayor influencia en los resultados. (LLECE, 2002; Scheerens, 2000). Ninguno de los autores analizados que estudian el rendimiento escolar, atribuyen más de un 20 % de la explicación de la varianza del rendimiento a las variables escolares (Brunner & Elacqua, 2004; Murillo, 2003; Scheerens, 2000).

Consideran *variables de la comunidad*: la pobreza del vecindario, índices de trabajo infantil y niveles de violencia en el barrio y respeto hacia la escuela (Braslavsky, 2004; Brunner & Elacqua, 2004; Carnoy, 2005; Donoso & Hawes, 2002).

Dentro de las denominadas *variables del hogar y entorno familiar* destaca el nivel socioeconómico familiar y el nivel de los padres así como las condiciones alimentarias y de salud de los primeros años de vida junto con el acceso a la educación preescolar de calidad (Arancibia & Álvarez, 1996; LLECE, 2000; Redondo, Rojas & Descouvieres, 2004; Sheerens, 2000;). Existen también factores no estructurales, como las expectativas educacionales y aspiraciones laborales de las familias hacia sus hijos, el clima afectivo del hogar, la socialización temprana, las relaciones de la familia con la escuela y la coincidencia cultural y lingüística entre la familia y la escuela (Himmel, Maltes & Majluf, 1894; Sheerens, 2000; Brunner & Elacqua, 2004; Gerstenfeld, 1995).

Como conclusión, podemos afirmar que el rendimiento escolar es multivariable, y por tanto no podemos atribuir una causalidad lineal entre los factores escolares y los resultados académicos, debemos tener en cuenta la relación existente entre los diferentes factores (Cornejo & Redondo, 2007). Los procesos de mejora no se pueden imponer y por tanto no podemos plantear un prototipo de escuela eficaz a imitar (Fullan, 2002; Hargreaves, 1996). Conviene así mismo, incorporar en el concepto de rendimiento escolar, nuevas visiones sobre teorías de aprendizaje en las que se destaque el papel de la actividad mental del alumnado, la significatividad y generalización

de los aprendizajes a diferentes contextos (Bruner, 1991; Coll, 2009; Vigotsky, 1995) como factores que puedan contribuir a la calidad y adecuación de las variables relacionadas con la metodología en el aula.

César Coll (2009) nos habla en uno de sus artículos, del sentido de los aprendizajes escolares en el siglo XXI. Establece unos ejes para su reflexión y actuación que considera esenciales para hacer frente a las dificultades que está generando una educación cada vez más carente de sentido, alejada de la realidad y del escenario social, económico, político y cultural actual. El primer eje de reflexión está relacionado con la *redefinición de los objetivos y finalidades de la educación escolar*, enfocada hacia una perspectiva sistémica de los procesos de cambio y mejora de la calidad educativa, donde no podemos considerar el aula y lo que en ella sucede como único elemento determinante de los aprendizajes del alumnado. El segundo tienen que ver con la *revisión y actualización del currículo escolar* para adecuarlo a las exigencias formativas y necesidades de aprendizaje de las personas en la sociedad actual. Urge reflexionar sobre cuáles son los saberes fundamentales y las competencias básicas de este siglo. Debemos centrar la revisión y actualización curricular en la relevancia y funcionalidad de sus contenidos y en la contribución que diferentes agentes no escolares hacen en los aprendizajes del alumnado. Es necesario por tanto, establecer procedimientos normalizados y periódicos de evaluación y actualización del currículo escolar. Como tercer eje plantea este autor, *la descentralización del sistema educativo*, que posibilite contemplar la multiculturalidad y diversidad de las sociedades y generar respuestas educativas contextualizadas.

Coll plantea una serie de factores y procesos que intervienen en el hecho de que los alumnos atribuyan o no sentido a los aprendizajes escolares. Algunos de ellos son: hacer explícitos las finalidades, objetivos y evaluación de las actividades de enseñanza aprendizaje;

situar los aprendizajes dentro del marco de vida personal del alumnado; contemplar la dimensión individual y social de los aprendizajes como derecho, deber y compromiso; reducir los contenidos dando prioridad a los aprendizajes básicos; utilizar un amplio abanico de metodologías didácticas que faciliten la diversidad de fuentes, tipos y grados de ayuda a los aprendizajes; diseñar actividades de enseñanza aprendizaje con contenidos relevantes y funcionales que tengan como referente la vida cotidiana del alumnado; generar una práctica evaluativa continua de las actividades (Coll, en prensa).

1.3.4. Barreras para la inclusión

A lo largo del capítulo hemos ido dando algunas pinceladas sobre las dificultades que están implícitas en el proceso de mejora vinculado a la inclusión educativa. Queremos en este epígrafe concretar algunos de las más significativas.

Como afirma Ainscow (2003), el concepto de barrera se refiere a cómo la falta de recursos, prácticas, programas, métodos de enseñanza y actitudes inadecuadas, limitan la presencia, participación y progreso del alumnado. Para que estas barreras puedan ser eliminadas, previamente deben ser conocidas y analizadas por las personas vinculadas en el proceso. Roselló y Muntaner (2010), consideran que es precisamente en esa falta de conocimiento y análisis, donde se detienen los procesos de innovación frenados por una resistencia al cambio, a lo novedoso y a lo desconocido. Estas barreras se concretan en: falta de compromiso e implicación por parte del profesorado; liderazgo ostentado de forma exclusiva por el equipo directivo que no promueve la dinamización ni la conexión; falta de coordinación y colaboración entre docentes; centros excesivamente grandes que no favorecen el conocimiento entre profesorado y alumnado; falta de formación y asesoramiento

externo; recursos materiales y personales escasos; poca o nula integración e implicación de las familias; inestabilidad en las plantillas de profesionales que impide la creación de un equipo bien compactado; poca flexibilidad en tareas burocráticas por parte de las instituciones; y una metodología estancada en el uso prioritario de los libros de texto.

Las barreras que frenan la presencia, participación y aprendizaje pueden ser estudiadas desde distintos ámbitos. Nosotros optamos por analizarlas desde la perspectiva basada en los tres niveles del sistema implicados en el proceso, propuesto por Verdugo (2009).

a) Macrosistema

En lo referente a las políticas educativas, la administración tiene que hacer eco de las limitaciones existentes en el derecho a la inclusión y a la falta de recursos, y apostar por un sistema de financiación coherente con las nuevas necesidades (Echeíta, 2008; González, 2008). Debe así mismo, evitar el fomento de una red dual de escolarización y promover una red común.

La Administración tiene que comprometerse en llevar a cabo políticas inclusivas, que promuevan la flexibilidad en la utilización de recursos y la formación. Debe eliminar los programas categorizadores del alumnado para dar paso a la utilización de los recursos y apoyos normalizados y naturales que sean necesarios (especialistas dentro de aula). Apostar por proyectos educativos inclusivos, dotándoles de profesionales suficientes que permitan hacer realidad la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades.

En la actualidad no están garantizadas por parte de administración las condiciones para que se imparta una educación de calidad que necesita una reducción de alumnado por aula, con una

atención educativa complementaria y servicios especializados que presten ayudas técnicas, económicas y sociales (Parrilla, et al., 2012). La falta de flexibilidad en la normativa vigente, no permite hacer real el principio legal de autonomía pedagógica de los centros. No se están facilitando estructuras organizativas que potencien la interdisciplinariedad, la cooperación en el trabajo docente proporcionando tiempos de trabajo dedicados a ello (Echeíta, 2008; González, 2008; Verdugo & Rodríguez, 2008).

En definitiva, si el apoyo político manifestado mediante acuerdos internacionales y leyes nacionales y autonómicas, no se hace compatible con la práctica, se está obstaculizando la construcción de una escuela pública sin exclusiones (López-Melero, 2011). En definitiva se constata una falta de legislación administrativa que concrete el proceso inclusivo, para no dejar en la buena voluntad del maestro la implicación y puesta en marcha del proceso (Verdugo & Rodríguez, 2008).

b) Mesosistema

Las limitaciones que surgen en el ámbito de los centros docentes tienen dos vertientes, por un lado las barreras culturales que incluyen las actitudes, valores y creencias sobre la diversidad y la calidad educativa (Escobedo & Sales, 2012); y por otro, el impacto académico y social que tiene la inclusión de alumnado con NEAE en centros ordinarios para el alumnado sin NEAE Kalambouka, Farrel, Dyson y Kaplan, (2007) realizan un estudio sistemático que aporta evidencias sobre este impacto. Afirman que el 81% de las investigaciones realizadas al respecto, encuentran resultados positivos. Estos resultados deberían suponer un cambio actitudinal de directores, familias y administración para llevar a cabo políticas y prácticas inclusivas.

Supone también una barrera cultural, el *concepto mercantilista de la educación*, que persigue el éxito en sus resultados académicos; motivo por el cual, dejan fuera a colectivos que previsiblemente obtendrán malos resultados, con la consecuente disminución de los resultados globales (Verdugo & Rodríguez, 2008).

Otro aspecto a considerar son las barreras que generan los centros docentes si no contemplan un Proyecto educativo comprensivo y plural que organice respuestas educativas adaptadas a la diversidad del alumnado, con un estancamiento en cuanto a metodologías, organización de centro y distribución de recursos que dificulte la inclusión educativa (Echeíta ,2008; González, 2008; Parrilla, et al. 2012; Escobedo & Sales, 2012). Si no existe una coordinación efectiva de las actuaciones y recursos internos y externos, y no hay una disposición a la evaluación interna de la organización ni al funcionamiento de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, no puede existir un desarrollo organizativo que apueste por la inclusión.

Otra barrera que dificulta el proceso, es el excesivo individualismo con el que está marcada la profesión docente (Hargreaves, 1996). Este individualismo existe tanto entre los profesores regulares, como entre éstos y los especialistas, entre los cuales se establece una especificidad infranqueable de funciones que imposibilitan el enriquecimiento de cada una de las prácticas educativas. Frena también el proceso inclusivo, la carencia de implantación de prácticas innovadoras refrendadas por la investigación y transmitidas mediante la formación continua y el intercambio de conocimiento entre el profesorado (Parrilla, et al., 2012; Escobedo & Sales, 2012).

Los profesionales de la educación consideran que, cuando la integración todavía no se ha llegado a consolidar, ha aparecido un término nuevo, con unas implicaciones más exigentes del que no se

ha dado suficiente difusión. Los profesionales no comparten una filosofía común de escuela inclusiva (Verdugo & Rodríguez, 2008; Escobedo & Sales, 2012). Reclaman la elaboración de un modelo guía de atención a la diversidad, que permita unificar criterios y estrategias docentes, así como materiales con una base eficaz comprobada para su utilización. Consideran necesaria una mayor dotación de profesorado especialista y orientadores con jornadas completas dentro de cada Centro, que permita ajustar las ratios y flexibilizar las agrupaciones para dar una atención más individualizada provista de apoyos adecuados para todos los alumnos. Opinan que la creación de la figura del auxiliar educativo, podría dar consistencia al proceso de inclusión. Un último aspecto, no menos importante, es la escasa coordinación y participación de las familias y el alumnado en los centros (Echeíta, 2008; González, 2008; Parrilla, et al., 2012; Escobedo & Sales, 2012).

c) **Microsistema**

En el nivel de máxima concreción, nos ocupamos en este apartado de las barreras referidas a las prácticas docentes y procesos de enseñanza aprendizaje que dificultan la construcción de una escuela sin exclusiones. López-Melero (2011) puntualiza estas dificultades; la primera de ellas se refiere a la *competitividad* en las aulas que obstaculiza la solidaridad y el trabajo cooperativo, un aula inclusiva tiene que ser un espacio público donde se pongan de manifiesto valores, culturas y fines comunes pactados mediante el diálogo entre profesorado y alumnado para lograr construir el conocimiento de forma compartida; en segundo lugar, hablar de diferentes disciplinas orientadas por un *currículum cerrado e idéntico para todos*, evita que se produzcan aprendizajes vinculados a las experiencias del alumnado.

Debemos tender a un currículum diversificado en el que todos aprendan lo mismo pero con prácticas diferentes. No podemos centrar el aprendizaje en los resultados, interesa saber crear itinerarios mentales en los niños y desarrollar un proceso lógico de pensamiento (Wells, 2001); como tercera barrera se plantea la *organización espacio-temporal*: aulas estáticas y homogéneas que dificulten las interacciones no son compatibles con la educación inclusiva. El aula debe sufrir transformaciones tanto en los agrupamientos como en la concepción del espacio y del tiempo. Los apoyos deben establecerse dentro del aula para evitar las frustraciones y las comparaciones que ocasiona la separación del alumnado con dificultades, el aula en sí debe convertirse en una unidad de apoyo donde todos se ayuden mutuamente. La tendencia es caminar hacia una organización cooperativa acorde a la diversidad del alumnado donde todos se conozcan, se respeten y comprendan las diferencias (Stainback & Stainback, 1999).

El profesorado es considerado elemento clave en los procesos de inclusión. Debe *cambiar su mentalidad* y dejar de pensar exclusivamente en el alumno como *sujeto de aprendizaje*, para incluirse él en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera dejará de considerar el fracaso escolar una consecuencia de las características del alumnado y tendrá la necesidad de analizar los obstáculos que están frenando la participación y el progreso del estudiante. Consideramos de esta manera, que una cuarta barrera para el aprendizaje y la participación es la *actitud del profesorado* a considerarse mero transmisor de conocimientos y aplicador de técnicas e instrumentos.

El cambio debe evolucionar hacia la transformación del profesorado en investigadores que utilicen el aula como lugar de aprendizaje compartido y autónomo para propiciar el cambio y la transformación social, permitiéndose de esta manera mejorar su praxis mediante la reflexión conjunta de todos los agentes implicados

(Kemmis & Mc.Taggart, 1988); López-Melero (2011), puntualiza como quinto obstáculo la *falta de democracia* para la formación de una ciudadanía responsable mediante la educación en valores compartidos entre las familias, profesorado y otros agentes educativos (ayuntamientos, medios de comunicación, organizaciones no gubernamentales...). Sólo podemos garantizar la diversidad humana como valor en una sociedad humanizada, plural, tolerante y libre, si somos capaces de transformar las aulas en espacios de convivencia y participación. Todo esto lleva implícito un cambio en las prácticas pedagógicas, incluyendo dentro de ellas el curriculum, la organización y la evaluación.

1.4. Conclusiones

A lo largo de este capítulo, hemos tratado de establecer conexiones teóricas en torno a los conceptos base en los que apoyamos la investigación propuesta en esta tesis doctoral.

La realidad, la literatura y la legislación, funcionan de modo circular, apoyándose la una en la otra. Las buenas prácticas realizadas aunque sea en pequeños contextos, dan como resultado experiencias positivas que son reconocidas y avaladas y sirven de avanzadilla para plantear nuevas realidades posibles. Suponen innovaciones que una vez evaluadas y consolidadas con una base teórica firme, son recogidas en legislaciones que permiten su generalización. Esta retroalimentación circular es lo que ha hecho posible el proceso seguido desde la segregación del alumnado vulnerable por diversas causas, hacia la integración como estado intermedio, y actualmente hacia la inclusión (Casanova, 2011). De esta reflexión podemos afirmar la importancia de que teoría y práctica estén conectadas para permitirnos avanzar con una base sólida y coherente.

Analizando los datos aportados en el *Informe sobre el Estado y situación del sistema educativo*, publicado por el Consejo Escolar del Estado en el año 2015, cuyas cifras corresponden al curso 2013/2014 (Tabla 6), podemos afirmar que el alumnado con necesidades educativas especiales integrados en centros ordinarios es del 79,55%, lo que significa que todavía un 20,45% está escolarizado en centros específicos.

Tabla 6. Alumnado con NEE por titularidad de Centro. Curso 2013/2014

ETAPAS EDUCATIVAS	ALUMNADO POR CENTRO
TOTAL	165.101
EDUCACIÓN ESPECIAL ESPECÍFICA	33.752
INTEGRACIÓN CENTROS ORDINARIOS	131.349
E. Infantil	16.074
E. Primaria	61.050
ESO	42.230
Bachillerato	2.138
FP de Grado Medio	2.893
FP de Grado Superior	408
Programas de Cualif. Prof. Inicial	3.532
Programas de Cualif. Prof. E. Especial	3.024

Pero algo más preocupante es cómo respondemos a la pregunta ¿qué ocurre con los 18.820 alumnos que no pasan de primaria a secundaria, considerada una etapa igualmente obligatoria en la que todo el alumnado debería seguir escolarizado?

Podemos concluir que en parte se está consiguiendo la integración del alumnado con NEE en centros ordinarios, pero que el sistema educativo no logra que este alumnado alcance en la primera etapa educativa los aprendizajes necesarios para continuar con la educación secundaria, con lo cual no están alcanzando la plenitud de derechos e igualdad de oportunidades.

Conclusiones que nos indican que tenemos un reto presente, el de lograr una educación realmente inclusiva todavía no alcanzada (Casanova, 2011).

Otra de las conclusiones a las que llegamos, mencionada por Florian (2008), se refiere a la preparación de los docentes para enfrentarse a los desafíos de la inclusión. La autora cita a Rouse (2008) para expresar el reto del desarrollo profesional como una relación triangular recíproca entre tres elementos (Figura 3)

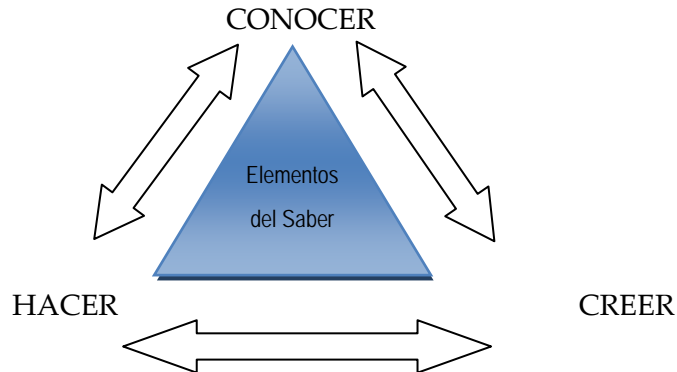


Figura 3. Elementos del saber (Florian, 2008)

Relacionando los componentes de esta figura, podemos describir las tres posibilidades en la que se encuentra el profesorado en relación al lugar donde se sitúan dentro del proceso de inclusión: (a) *creer* en la filosofía de la inclusión y estar dispuesto a escolarizar en su aula alumnos con NEAE (*hacer*), con lo que el *conocimiento* sobre la práctica inclusiva se desarrollará; (b) *creer* en el principio de inclusión y formarse (*conocer*) en prácticas inclusivas, que le proporcionará confianza para llevar a cabo prácticas inclusivas en su aula (*hacer*); (c) *conocer* prácticas inclusivas pero no estar muy convencido sobre si *creen* en ellas o no, y al trabajar en una escuela inclusiva, ver que la práctica es eficaz (*hacer*).

Con esta idea queremos indicar que no es necesario que el profesorado sepa sobre educación inclusiva, crea en ella y desarrolle prácticas inclusivas en el aula para hacer realidad la inclusión. Debemos centrar la formación del profesorado en estos tres elementos para que una vez que el docente tenga adquiridos al menos dos de ellos, surjan las relaciones que hacen posible la realidad de la educación inclusiva.

CAPÍTULO 2:

EVALUACIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO PUNTO DE PARTIDA PARA LA REFLEXIÓN Y LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA

*“Lo que no se define, no se puede medir;
lo que no se mide, no se puede mejorar;
lo que no se mejora, se degrada siempre”.*
(William Thomson, 1885)

2.1. Introducción

La sociedad contemporánea orienta la evaluación en determinar el valor de los aspectos esenciales de la sociedad con la finalidad de optimizarla. Es por tanto fundamental que la evaluación tenga una implicación directa en la mejora del sistema, considerando aspectos directamente relacionados con la calidad como la funcionalidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia consideradas en el capítulo anterior y de los que daremos plena justificación en el capítulo que nos ocupa. La evaluación se convierte en un mecanismo de ajuste de los criterios establecidos para cualquier actividad social organizada con la finalidad de optimizar una serie de alternativas que permitan la adaptación a los cambios acontecidos en el entorno. La perspectiva optimizante de la evaluación, exige partir de

resultados evaluativos para tomar decisiones que regulen las acciones pertinentes (Cicchinelli y Barley, 1999).

A lo largo del siglo XX todas las profesiones han evolucionado mediante el establecimiento y evaluación de la calidad, todos exigimos como clientes que todo aquel producto del que vayamos a hacer uso, cumpla unos criterios y unas normas de calidad impuestas por los sistemas, hasta el punto que aquello que no cumple esos estándares de calidad, acaba por desaparecer. Sin embargo con el sistema educativo, la sociedad no ha tenido esta exigencia. Quizá se ha considerado difícil evaluar la calidad de todas y cada una de las variables que confluyen en los procesos educativos. A finales del siglo XX y principios del XXI, ha sido cuando organismos internacionales han comenzado a valorar la competitividad de los países en función de su calidad educativa. El problema surge cuando estos sistemas evaluativos de la calidad generados en el ámbito internacional, no están cumpliendo sus objetivos, entre otros motivos porque han sido reproducidos de organizaciones empresariales, fijándose básicamente en procesos organizativos. Los sistemas estandarizados internacionales que se están utilizando para valorar la calidad de los Centros, informes PISA, normas ISO 9001 (2000) o el modelo de excelencia European Foundation for Quality Management (EFQM, 2003), nos muestran un diagnóstico sobre la calidad de los centros que nadie niega que sea necesaria, pero no aporta ideas sobre cómo trasladar esta mejora a las aulas. Surge por tanto la necesidad de lograr modelos que integren los procesos educativos de enseñanza- aprendizaje y promuevan, no solo mejoras puntuales, sino cambios culturales con una visión integral de calidad educativa. Se hace por tanto necesario incorporar sistemas de evaluación que integren los procesos educativos en forma de ciclos de mejora, donde finalizar una mejora suponga el inicio de otra, esto va a permitir desarrollar prácticas pedagógicas en el profesorado que estimulen de manera adecuada el aprendizaje del alumnado (Malpica, 2011).

En concreto en el ámbito educativo, esta evaluación debe tener un carácter formativo y funcional que se relaciona directamente con una mejora continuada de su funcionamiento que debe repercutir claramente en una mejora de su calidad (Casanova, 2004).

Para llegar a un concepto de evaluación acorde con los propósitos que perseguimos, es preciso que hagamos un somero análisis de cómo ha ido evolucionando el término a lo largo de la historia. Iniciamos con la definición de Tyler (1950, 1977), autor que desarrolló el primer método sistemático de evaluación educacional (Stufflebeam, & Shinkfield, 1987). Sitúa la evaluación al final de un proceso con la intención de comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos. Define evaluación como “el proceso de determinar en qué medida el currículo y la enseñanza satisfacen realmente los objetivos de la educación” (Tyler, 1977, p. 109). La evaluación comprobaba la distancia entre los objetivos seleccionados para su desarrollo y los resultados obtenidos tras la aplicación de un determinado programa. Para ello los objetivos debían establecerse en términos operativos que permitiesen la comparación con los resultados, de modo que el evaluador era quien seleccionaba los objetivos que posteriormente iba a contrastar, pero no definió como se debía hacer esta selección, lo que supuso un gran dificultad para los docentes. Esta dificultad tuvo como consecuencia la no consolidación de la idea tyleriana de atender tanto a procedimientos educativos como a los estudiantes. Se redujo la selección de objetivos a lo estrictamente relacionado con el rendimiento que era lo que más fácilmente se cuantificaba. A este concepto, Cronbach (1963) añade el uso de la evaluación como elemento de ayuda en la toma de decisiones. No es suficiente saber si se han alcanzado o no los objetivos, sino que debemos poder concluir, mediante procesos evaluativos, cómo podemos justificar lo ocurrido y realizar acciones que nos permitan corregir los fallos detectados. Stufflebeam (1966) también vincula la evaluación con la toma de decisiones, afirmando que la evaluación es un proceso que proporciona información útil

para ayudar a tomar decisiones. Esto supone la necesidad de identificar primero las decisiones que se quieren afrontar y a partir de ellas adecuar las estrategias evaluativas. Basándose en esta idea, el autor desarrolla una estructura de evaluación en la que introduce “la evaluación del contexto, como ayuda para la designación de las metas, la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas, la evaluación de proceso como guía de su realización y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 181) que pasó a ser conocido como evaluación CIPP(contexto, entrada-input, proceso y producto). Dan una definición formal de evaluación donde resumen los conceptos claves del modelo: servir de guía para la toma de decisiones; aportar datos que permitan la comprensión de los fenómenos implicados; evaluación como proceso y no como resultado.

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 183).

Otro método evaluativo introducido en 1967 fue el desarrollado por Robert Stake, que lo llamó, *modelo de la figura para la evaluación educacional* (Stake, 1967). Parte de la noción de que los evaluadores deben comparar los resultados deseados y los observados, pero introduce el análisis de los antecedentes, del proceso, de las normas y de los juicios, además de los resultados. En 1975, presenta el método con el nombre de *evaluación respondente o modelo de la figura*, que asumía la posibilidad de cambios en las intenciones, por lo que consideraba fundamental mantener una comunicación permanente entre el evaluador y el objeto de estudio para poder descubrir,

investigar y solucionar los problemas que fuesen surgiendo. De esta manera orienta la evaluación hacia el cliente, exigiendo que el método sea pluralista, flexible, interactivo, holístico y subjetivo (Stufflebeam & Shinkfield, 1987). La diferencia fundamental entre el modelo de Stake y el CIPP está en la dirección hacia la que se enfoca la ayuda; mientras que Stake la orienta hacia los actores del proyecto, el personal y el profesorado; el método CIPP se sitúa más en las necesidades de los responsables del proyecto.

Coetáneo a los autores citados en el párrafo anterior, Scriven (1967) incluye la valoración que el evaluador quiere dar al objeto evaluado, aquí se introducen aspectos subjetivos en función de los intereses de la persona que realiza la evaluación y de la función que quiera otorgar al procedimiento. Considera que el objetivo del evaluador es ayudar a los profesionales a alcanzar servicios de alta calidad valorando otros servicios alternativos. Desde este punto de vista la evaluación se concibe como comparativa. Con este modelo desplaza la evaluación desde los objetivos hacia las necesidades. Este nuevo concepto obliga a ser rigurosos para que procesos evaluativos tengan validez y fiabilidad, basados en datos rigurosos y acordes con un sentido ético y comprometido del evaluador. El evaluador debe ser consciente del alcance que los resultados obtenidos van a tener sobre diferentes elementos sociales y personales; de ahí la necesidad de contemplar en dichos procesos la colaboración e implicación de los agentes partícipes de la misma.

Otra contribución más es la que Suchman (1967) aporta, incidiendo en que la evaluación debía basarse en la lógica del método científico, ampliando la utilización de diferentes técnicas investigativas en función de las necesidades y circunstancias de cada evaluación. Este autor distinguía entre *evaluación* e *investigación* evaluativa. Consideraba la *evaluación* simplemente como el proceso de emitir juicios de valor, como una meta y la *investigación evaluativa* como un proceso de recolección y análisis de datos que permitía

aumentar el valor de la actividad evaluada, es decir como un medio para alcanzar la meta. Esta meta consistía en conocer hasta qué punto un programa específico ha conseguido el resultado deseado. Otorga un papel fundamental al administrador del programa como responsable de aplicar los resultados en la toma de decisiones del futuro del programa. Advierte que la figura del administrador como controlador y responsable de la evaluación, puede hacer en ocasiones, que el evaluador pierda el control de la situación investigativa.

Como podemos concluir de la lectura de los párrafos anteriores, la teoría de la evaluación sufre un giro ante las deficiencias prácticas que la evaluación, basada en objetivos, manifestaba. Existe un alejamiento de las epistemologías positivistas tradicionales hacia paradigmas naturalistas (Stake, 1967). Los cambios más significativos los concretan Stufflebeam & Shinkfield, (1987) haciendo referencia: (a) al *propósito de la evaluación*, mientras unos persiguen determinar hasta qué punto se han alcanzado las metas, la perspectiva naturalista se preocupa por ayudar a los clientes a diferenciar virtudes y defectos; (b) *la metodología*, desde el positivismo se parte de una planificación con todo preestablecido que permita seguir un modelo investigativo experimental. La opción naturalista va planificando a lo largo del proceso, siguiendo una metodología de estudio de casos concretos con unos objetivos surgentes de los propios clientes, con un muestreo intencionado, que utiliza básicamente la observación; y (c) *los informes*. En la evaluación preordenada la comunicación entre el evaluador y el cliente es formal y poco frecuente con aportación de informes investigativos objetivos, mientras que en el otro tipo de evaluación, se establece una comunicación continua e informal, haciendo referencia a las distintas perspectivas aportadas por la gente que está en el contexto y se plantea aumentar la utilidad del informe. Stake (1967) reconoce la insuficiencia de los formatos de informes tradicionales, ya apuntada por Weis (1989), en la que puntualizan la escasa utilización de los informes debido a la falta de conexión con

quienes desarrollan los programas y a los defectos en su elaboración. Stake considera que si un informe de evaluación no es leído por la persona que ha llevado a cabo el programa es porque el evaluador no ha conseguido hacer valioso el estudio de evaluación. Pero no podemos dar una importancia exclusiva a los informes, tras el problema de la escasa utilización de los informes se esconde la baja utilidad práctica de la evaluación.

Colás y Rebollo (1993, p. 21) exponen una serie de conclusiones sobre las características que debe tener la evaluación:

1. *La evaluación de programas no debe entenderse de modo alguno como uniformidad con un modelo de evaluación, metodología a aplicar, procedimientos de análisis o toma de decisiones.*
2. *El concepto de evaluación marcará la elección de posibles modelos teóricos y enfoques metodológicos a seguir.*
3. *El proceso evaluativo, aunque obedece a un esquema identificable con un proceso científico, admite diversidad de enfoques metodológicos, Técnicas de recogida de datos y distintas tomas de decisiones.*
4. *El concepto de evaluación también será clave en la determinación de aspectos importantes a considerar en la evaluación, tales como, temáticas, tipos de decisión, modos de prácticas de evaluación, rol del evaluador, audiencia, funciones, etc.*
5. *Un proceso evaluativo no se puede concebir como una actividad básicamente técnica y neutral, de mera aplicación de procedimientos científicos, sino como un proceso sucesivo de toma de decisiones coherentes, que se inicia la delimitación del modelo teórico del que se parte, elección del tipo de evaluación a seguir, papel del evaluador, finalidad, etc., hasta terminar en la*

recogida de datos más puntual y la elaboración del informe evaluativo.

6. *El contexto y la posición del evaluador serán aspectos muy importantes en la selección del modelo teórico a seguir.*
7. *Toda evaluación cubre unas determinadas funciones en el programa, las cuales han de ser delimitadas y definidas previamente al proceso evaluativo. No son finas ni están predeterminadas. El evaluador debe tomar opciones y decisiones en este punto.*

Información tomada del informe TALIS (OCDE, 2009a), revela que el papel de la evaluación ha cambiado, tradicionalmente se centraba en el control para garantizar las políticas y leyes, por lo que se ocupaban exclusivamente de aspectos administrativos. Actualmente, influenciada en parte por la autonomía que se ha concedido a los centros, éstos han visto necesario aumentar el control y la evaluación de forma que se garantice el cumplimiento de unos estándares comunes. Esta autonomía ha generado a su vez, una variación y adaptación de las prácticas docentes a las necesidades. Este mismo informe puntualiza la necesidad de que esta diversidad de prácticas sean evaluadas para conocer el impacto que cada una de ellas tiene en el rendimiento del alumnado, además sostiene que esta evaluación permite conocer más sobre la eficacia de las prácticas en la mejora de los centros educativos. El conocimiento por parte de los miembros del claustro, del trabajo que desarrollan cada uno de ellos, va a permitir tomar decisiones más contrastadas, y de esta forma convertirse en comunidades de aprendizaje donde se utiliza la evaluación como instrumento de análisis de las relaciones entre los medios utilizados, los procedimientos y resultados de manera que obtengan datos que les permita apoyarse en los puntos fuertes de las actuaciones evaluadas y mejorar aquellos aspectos más débiles que se

han diagnosticado. Esto va a permitir favorecer el desarrollo profesional de los docentes siempre y cuando exista a su vez una orientación que les ayude a alcanzarlo.

TALIS aporta datos, igualmente interesantes que relaciona la elección de centros por parte de las familias en función de los resultados de las evaluaciones efectuadas en los centros. Afirma que en aquellos países en los que los datos de las evaluaciones se hacen públicos permite a las familias elegir aquel centro que consideran más adecuado a las necesidades de sus hijos. Esto permite una mayor garantía de que el centro puede ofrecer eficazmente aquello que su alumnado demanda.

En contraposición a los datos alentadores que recogemos del informe TALIS respecto a la importancia y el valor que tiene el establecimiento de sistemas de autoevaluación del profesorado y de los centros, los datos también revelan que estas evaluaciones siguen estando en muchos países, incluido España, inferiores a lo que cabría esperar,

...como promedio, uno de cada cinco profesores, y en España un 41% de profesores, trabaja en un centro en el que no se ha llevado a cabo una autoevaluación en los últimos cinco años... en España el 60% del profesorado no se ha sometido a ninguna evaluación ni ha recibido información alguna sobre su trabajo (OCDE, 2009b, p. 40).

Dentro del ámbito de la evaluación educativa, como garantía ética de los derechos de los profesionales Casanova (2004) establece seis principios:

1. Autonomía de los centros para llevar a cabo los procesos evaluadores que consideren acordes con sus objetivos.

2. Los evaluadores deben estar formados y ser respetuosos con los principios éticos de la evaluación.
3. Negociación y transparencia con las personas afectadas. Deben acordarse los procedimientos y objetivos de la evaluación así como el compromiso de implicación de los profesionales afectados.
4. Determinar las repercusiones de la evaluación. Las partes implicadas deben conocer cómo van a incidir los resultados que se obtengan en su vida profesional.
5. Dar a conocer cómo se va a utilizar la información obtenida durante el proceso evaluativo: difusión, finalidad, objetivos. Esto permite al sujeto implicado a decidir sobre su colaboración o no en el proceso.
6. Cumplimiento de lo acordado. En caso de no cumplimiento por parte de evaluadores o evaluados, el proceso fracasará.

Además de estos principios, consideramos que todo docente tiene que tener implícito en su quehacer profesional procesos de autoevaluación vinculados a su tarea educativa que les permita conocer de forma objetiva y contrastada su actuación y su vinculación en los procesos de enseñanza en aras de una mejora continua de calidad educativa.

En educación resulta primordial establecer una relación bidireccional entre *calidad* y *evaluación*. Para la calidad, la evaluación es un elemento imprescindible y a su vez justificamos la evaluación como garantía de calidad (De la Orden, 2009). Este mismo autor define la evaluación educativa como:

El proceso sistémico de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio, que represente un valor aceptado, como base para la toma de las oportunas decisiones optimizantes de dicha faceta (p. 23).

La evaluación del docente, es aún hoy en día una práctica escasa, aunque va cobrando importancia cuando se enfoca hacia la mejora de su práctica docente. Constituye una parte de la evaluación educativa, y como tal un proceso sistémico y permanente que ayuda a comprender la realidad e invita al docente a reflexionar sobre su práctica educativa con el fin de tomar decisiones para su desarrollo profesional e implicación en la mejora institucional (García-Ramos & Congosto, 2000). Determinan, apoyados en numerosas investigaciones, cuáles deben ser los factores en los que la evaluación del profesorado debe centrarse: (a) *indicadores de presagio* que determinan las cualidades personales que el docente posee y manifiesta (ej. Interés, empatía, perseverancia en el trabajo...); (b) *indicadores producto* referidos a la preparación profesional o competencias docentes en el aula que afectan directamente a los resultados de los estudiantes. De esta manera podemos afirmar que el dominio de los contenidos es una condición necesaria para que se produzca una acción educativa eficaz, pero no suficiente debido a la influencia de otros factores que lo complementan como la comunicación de los contenidos y la motivación que generan hacia su recepción; y (c) un tercer tipo son los *indicadores proceso* centrados en la metodologías, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

2.2. Características generales de la evaluación de la inclusión educativa

La institución escolar, como hemos mencionado en la introducción se encuentra inmersa dentro de una red de significados en continua transformación social. Los centros escolares no pueden permanecer ajenos a estos cambios y por eso son muchas las iniciativas que plantean propuestas con las que adaptarse a dichos desafíos. Ante esta situación, las políticas educativas han abogado por continuos cambios que no parten del análisis de la práctica y por tanto, los profesionales se quedan al margen de dichas propuestas. Sin embargo, existen muchos centros que se caracterizan por la flexibilidad de sus estructuras y asumen los nuevos retos sociales que se les plantean (Guirao y Arnáiz, 2014). Dentro de este contexto, se encuentran las escuelas inclusivas que pretenden establecer un marco de referencia en cuanto al enfoque inclusivo. La evaluación de las condiciones en las que se implementa este enfoque en las aulas de Educación Infantil y Primaria requiere de una profunda reflexión entre agentes sociales para determinar tanto el enfoque teórico de partida como las variables influyentes en dicho constructo. Los profesionales de la educación y las instituciones educativas consideran de urgente necesidad llegar a acuerdos basados en la conceptualización de la Inclusión Educativa para poder construir prácticas en torno a una misma idea.

La controversia más notable se encuentra en cómo hacer efectivo este derecho desde un sistema educativo que garantice la calidad con equidad. El interés por alcanzar acuerdos en el concepto de Inclusión educativa radica fundamentalmente en sentar las bases para iniciar el proceso de cambio. Pero no podemos olvidar que todo proceso de cambio requiere un análisis y evaluación que nos permita conocer la experiencia de los participantes en la comunidad educativa y su contexto para focalizar los esfuerzos de la reforma. Como siempre ha

dicho Mel Ainscow, citado por Simón y Echeíta (2013, p. 24), “lo que se puede medir y evaluar se puede conseguir”. Casanova de acuerdo con esta consideración centra su propuesta en

...aplicar la evaluación para poder atender al a diversidad (es decir, a todos y cada uno de los alumnos) y para mejorar, consecuentemente, la calidad de formación del alumnado a través de la evaluación de la escuela...Y debemos contribuir al cambio imprescindible que necesita la educación, apoyándonos en el cambio evaluativo que aproveche todas las virtualidades potenciales que la evaluación posee (2004, p. 55).

El problema que en ocasiones encontramos y que se convierte en una barrera para la aceptación de los sistemas de evaluación es que se perciben como un arma de doble filo: (a) como sistemas impulsores del cambio capaces de aportar datos sobre el progreso de los estudiantes, impacto de las intervenciones, efectividad de los procesos y las prácticas todo ello en aras de la planificación de nuevas iniciativas que consigan un mayor nivel de inclusión educativa y (b) como sistemas fiscalizadores del trabajo de los profesionales y del rendimiento del alumnado con el único fin de identificar el éxito (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Esto nos obliga a definir claramente qué evidencias queremos evaluar y cómo se van a emplear los resultados recogidos. En definitiva “cambiar hasta donde sean necesarios nuestros sistemas de evaluación para medir lo que valoramos, en vez de hacer lo más habitual, esto es valorar solamente lo que podemos medir” (Echeíta & Ainscow, 2011).

Para hablar de evaluación de la inclusión educativa consideramos necesario incluir indicadores sobre eficacia escolar, calidad educativa y rendimiento del alumnado, que definan las tres dimensiones conceptuales del término: *presencia, participación y progreso*. Podemos obtener un gran número de ellos de planteamientos teóricos, abordados a lo largo del primer capítulo de

este documento, pero se hace imprescindible incluir otro tipo de criterios objetivos extraídos de la indagación cualitativa de experiencias y prácticas de los protagonistas (Casanova, 2004; González, 2004) En este sentido

La calidad de la evaluación no está precisamente en recoger la mayor cantidad posible de información relativa al centro, sino en seleccionar aquellas variables que, desde planteamientos teóricos y fundamentados de un modelo, se puedan justificar como especialmente relevantes para la magnitud de su importancia, por su valor mediador, por su capacidad para ejercer cambios, por su importancia puesta de manifiesto en investigaciones empíricas y, en síntesis por su contribución a una evaluación dinámica, operativa, de resultados y feedback inmediatos y eficaz en la toma de decisiones y en su repercusión en el centro (Fernández & González, 1997, p. 2).

A lo largo de la literatura encontramos diferentes instrumentos, que detallaremos en el siguiente apartado, que evalúan la inclusión desde la escuela, la comunidad, las políticas o las culturas, pero pocos de ellos prioriza el control de los procesos que acontecen dentro del aula, que en definitiva es donde se pueden llevar a cabo los cambios de forma específica, acertada, profunda y sistemática. Malpica (2011) alude a que un sistema de gestión de la calidad educativa no debe controlar exclusivamente los subsistemas escuela y comunidad, otorga una gran importancia al control y mejora de los elementos que conforman el aula: coordinación entre el profesorado que comparte aula, programaciones, principios psicopedagógicos, recursos, infraestructuras, actividades, relaciones. Por tanto los indicadores deben permitir reconocer prácticas profesionales adecuadas teniendo en cuenta todos estos elementos, de forma que ayude a los docentes a tomar decisiones y les oriente hacia las

prácticas más apropiadas, ya que considera que son las personas, en este caso docentes, los que pueden ser los impulsores del cambio. Si no conseguimos indicadores que generen nuevas culturas y comportamientos, todos los intentos de mejora se convertirán en una inefectiva burocracia. Convertir a los docentes en protagonistas de la calidad inclusiva, nos permite reforzar prácticas efectivas que promueva una mejora continua hacia la transformación en aulas inclusivas, que permitirá avanzar con un movimiento en espiral desde el microsistema del aula, pasando por el mesosistema escuela para alcanzar el macrosistema comunidad. No conseguiremos una inclusión real si la implantamos o nos valemos de experiencias aisladas.

Sin duda debemos enfocar la evaluación hacia el establecimiento de programas de mejora escolar que propicien reformas específicas en los centros centradas en aquellas variables que tengan una relación sistemática con la eficacia. Queremos destacar con esta idea, la importancia de la evaluación “como medio para mejorar los centros, incrementar su eficacia y, en último término, lograr una educación de calidad” (Fernández & González, 1997, p. 3).

Estamos hablando de evaluación y se hace imprescindible introducir el término *indicador*. Es muy utilizado en el discurso técnico sobre evaluación educativa y por ello consideramos oportuno definirlo.

Podemos afirmar que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1973) ha sido una gran impulsora en la utilización de indicadores que están sirviendo para valorar el desarrollo educativo de los países. Según esta organización los indicadores proporcionan información regular actualizada sobre la organización y funcionamiento de los sistemas educativos, además permiten su comparación. Desde 1992, la OCDE ha ido desarrollando y adaptando, en función de los resultados obtenidos y los criterios de

las políticas educativas de los diferentes países, un sistema de indicadores (OCDE, 1992, 1995, 1997,1998).

Landsheere (1996), nos habla de *indicadores macro* para definir a aquellos datos que salen del sistema (tasas de escolarización, número de alumnado matriculado por cursos...) e *indicadores micro* referidos a aquellos que se van generando dentro del sistema según su funcionamiento. De esta manera podemos definir como *indicador de inclusión educativa* aquellos componentes o factores observables y medibles que están aconteciendo dentro del entorno educativo que informan sobre el grado de consecución del objetivo que persigue la conceptualización del término que queremos evaluar, en nuestro caso la inclusión educativa. De esta manera, se alcanza el objetivo cuando se cumplen positivamente todos los indicadores establecidos.

Las características que un indicador debe tener son: (a) *relevancia*: importancia y significatividad de los datos que evalúa el indicador; (b) *claridad*: de fácil comprensión; (c) *concreción*: que evalúe un solo concepto; y (d) *operatividad*: que evalúe de forma directa sin tener que complementarse con otros indicadores (Casanova, 2004). De ahí, la dificultad de su elección. No cabe duda que un buen conjunto de indicadores nos permite elaborar un instrumento poderoso que conceptualice un ámbito determinado de conocimiento y logre orientar en la toma de decisiones (Marchesi, 2000). Este autor nos alerta de los riesgos que entraña realizar una mala y sesgada selección que pueda dar lugar a una interpretación subjetiva. La elección de los indicadores no supone exclusivamente un problema técnico, depende del concepto que queramos evaluar, por lo que es preciso para su elaboración partir de una base conceptual sólida y consensuada. En la construcción de un instrumento de medida, corremos el peligro de que los indicadores seleccionados sean los más fácilmente mensurables y que éstos no sean a su vez los que mejor reflejen la realidad educativa. Para ello es preciso someter a los

indicadores a una serie de mediciones psicométricas de índole cuantitativa, así como valoraciones cualitativas de los agentes involucrados en el proceso de evaluación.

Cualquier proceso de innovación y mejora requiere para que sea efectivo, tomar conciencia de la propia práctica diaria, mediante un proceso de autoevaluación y reflexión crítica. Este proceso, tal y como señala Echeíta (2012), debe crear unas condiciones en las que el profesorado no se sienta amenazado y sea capaz de solicitar opinión al resto de sus compañeros sobre cómo superar un determinado problema; debe suponer una práctica dialógica de aprendizaje.

Como características generales de la evaluación de la inclusión desde el aula hacia las instituciones educativas, se debe valorar en primer lugar la coherencia entre lo que queremos conseguir cuando “ofrecemos” inclusión, es decir lo que desde un marco teórico se entiende por inclusión (tratado en el primer capítulo de esta tesis) y lo que desde el aula ofrecemos para alcanzar dichas finalidades en todo el alumnado, así como los resultados que alcanzamos en cuanto a su presencia, su participación y sus aprendizajes.

Todo este proceso requiere un compromiso ideológico, una reflexión fundamentada sobre qué cambiar, cómo y para qué hacerlo. Existe pues la demanda de implantar un sistema que permita identificar la importancia que damos a los distintos aspectos que definen la inclusión desde su fundamentación teórica, que nos permita concretar nuestra finalidad educativa y analizar qué estamos haciendo desde nuestra práctica diaria en el aula (metodologías, organización, coordinación, relación) para estar más cerca de esos propósitos acordados.

A continuación, basándonos en las ocho preguntas sobre calidad de la práctica educativa planteadas por Malpica (2013), trazamos unas consideraciones esenciales a tener en cuenta en la evaluación de

la inclusión: en *primer* lugar debemos tomar como referentes para elaborar los indicadores de inclusión, la comunidad educativa y la comunidad científica; como *segundo* punto, es necesario generar una cultura colectiva en la que se comparta y se evalúen todas aquellas herramientas didácticas, organizativas y estructurales que consigan mejorar lo que hacemos en las aulas; un *tercer* aspecto a considerar es ¿cuál es la definición de Inclusión Educativa? ¿Existe algún sistema que acredite que nuestra aula es inclusiva?; en *cuarto* lugar y muy relacionado con el anterior, ¿contamos con referentes, indicadores y criterios que determinen que lo que estamos haciendo en el aula se corresponde con la finalidad de la educación inclusiva: presencia, participación y progreso o aprendizajes de todo el alumnado?; la *quinta* idea es cómo respetar la libertad de cátedra con la decisión docente acordada en el proyecto educativo de centro, que debe vincular las perspectivas sociológicas, la conceptualización educativa y los discursos y prácticas docentes (Carr & Kemmis,1988); el *sexto* criterio que debemos tener en cuenta cuando pensamos en la elaboración de un sistema de evaluación de la inclusión es conocer qué intención o necesidad tiene el docente en mejorar su práctica educativa, cómo puede cambiar su satisfacción personal mediante la utilización de referentes, indicadores o procedimientos que permitan optimizar los procesos educativos y si les va a permitir este procedimiento tomar decisiones acertadas y bien fundamentadas que logren cambios eficaces en el sistema; la *séptima* reflexión cuestiona el valor de cualquier sistema evaluativo que solo genere información sobre resultados, sin generar orientaciones hacia la mejora; el *octavo* y último aspecto a tener en cuenta es, qué dificultades afrontan los docentes para implementar la inclusión educativa como principio de calidad en toda la comunidad educativa, quién debe liderar el proceso y cómo conseguir que los escépticos o inmovilistas lo compartan.

En el capítulo 1, dedicado a la inclusión educativa, todas las definiciones encontradas, coincidían en la consideración de la misma como *proceso*. Este carácter procesal conlleva el desarrollo de determinados hábitos de mejora continua a lo largo del tiempo, que permiten a los integrantes de la institución educativa cambiar aquellos aspectos que ha considerado no del todo adecuados a la finalidad que perseguían, adoptando medidas que les permita funcionar de un modo diferente a como venían haciéndolo. Para que esta mejora continua se convierta en característica de un centro docente, el proceso de cambio debe formar parte del funcionamiento regular de la institución. Para ello deberá favorecer la cultura de autorrenovación, desarrollando procesos de trabajo conjunto que haga posible la mejora desde la práctica para decidir qué cambios son necesarios y cómo se van a llevar a cabo, configurando así un estilo de trabajo basado en la capacitación a los docentes a enfrentarse a nuevos retos con una visión de equipo.

Un aspecto fundamental que necesita de una mayor indagación (Echeíta, Muñoz, Sandoval & Simón, 2014) es cómo promover dentro del profesorado, los valores y principios éticos que sostienen, motivan y fortalecen la transformación hacia la inclusión, lo que el profesor Booth llama *alfabetización ética*. Para todos ellos, lo mejor es la reflexión sobre sus propias culturas y prácticas escolares. De ahí la necesidad de contar con instrumentos que faciliten esta reflexión y aporten pistas eficaces para mejorar la calidad educativa.

Cuando se ven frustrados nuestros esfuerzos por realizar cambio de acuerdo con nuestros valores, la acción con principios es nuestra propia recompensa y, de esa forma, la laboriosa tarea de poner en relación los valores de la inclusión con las acciones, mantiene vivo un recurso para actuar de forma diferente (Booth, 2006, p. 217).

Pero esta alfabetización ética no es nada fácil; si nos apoyamos en los datos facilitados por el informe TALIS (OCDE, 2009a), que afirma que la mayoría de los profesores siente que no está reconocida la enseñanza efectiva e innovadora, en España el 90% del profesorado creen que no se les recompensaría si mejorasen su enseñanza, no ven una vinculación entre el desarrollo personal, su efectividad y el reconocimiento que obtienen. Esta opinión, recogida de los docentes, es especialmente preocupante en un contexto en el que se hace necesario encontrar nuevos enfoques creativos para lograr aprendizajes significativos en un alumnado cada vez más heterogéneo.

Echeíta, Simón, López y Urbina (2013), realizaron un estudio con la finalidad de analizar y comprender diferentes *perfiles de concepciones docentes* relacionados con la inclusión basada en tres ejes: los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la diversidad del alumnado; fortaleza y consistencia de los valores educativos; y concepto y actitudes sobre innovación y mejora escolar. Con ello intentaron comprender cuál es el perfil de un profesorado inclusivo y poderlo transmitir en su formación inicial y permanente. Para ello recurren a la física clásica y la geometría, estableciendo tres ejes de referencia que sitúan las concepciones del profesorado y las experiencias de inclusión educativa: Eje X, *concepciones sobre la diversidad*; Eje Y, *valores y principios éticos*; y Eje Z, *actitudes hacia la innovación y la mejora*.

Malpica otorga primacía a los docentes cuando habla de calidad educativa; “afirmamos con rotundidad que las prácticas docentes son la clave de la calidad educativa” (2013, p. 91). Constata esta afirmación con diferentes estudios de corte cualitativa y cuantitativa que se ocupan de analizar la relación entre las prácticas educativas y los resultados de aprendizaje en el alumnado (Wenglinsky, 2002; Barber & Mourshed, 2007; OCDE, 2009b). El Dr. Wenglinsky, plantea

dos hipótesis: una de ellas se centra en comprobar cuál de los tres factores relacionados con la calidad educativa tiene más impacto en los resultados académicos del alumnado; y una segunda en la que plantea que la variable calidad educativa está tan relacionada con el rendimiento del alumnado como las variables contextuales. Los tres factores relacionados con la calidad educativa definidos por el autor en su investigación eran: (a) las prácticas educativas en las aulas; (b) formación inicial y continua que recibe el docente para apoyar dichas prácticas; y (c) otras características del docente: nivel de estudios o experiencia. El estudio concluye que el factor con mayor influencia significativa (*factor estandarizado de .56*) era las prácticas educativas, seguidas de la formación (*factor estandarizado de .33*; y con una gran diferencia en significatividad (.09 de *factor estandarizado*) el factor referido a otras características docentes. Así mismo, este estudio comprobó que la suma de los tres factores de calidad docente explicaba el 98 % del rendimiento del alumnado, mientras que solo un 76 % del rendimiento era explicado por la suma de las variables ambientales. Según este estudio, podemos afirmar que un alto porcentaje del rendimiento académico de los alumnos está directamente relacionado con la calidad de las prácticas educativas que se desarrollen en las aulas.

El informe TALIS elaborado por la OCDE (2009a), en relación con los resultados expuestos en el párrafo anterior señala al profesorado como elemento clave. Afirma que tanto las metodologías utilizadas, como las estrategias didácticas y medidas adoptadas por el docente, influyen directamente en el rendimiento del alumnado y por tanto en la calidad docente de las aulas. En dicho informe se alega que “la calidad de un sistema educativo no puedes ser superior a la calidad de sus profesores y del trabajo que desarrollan” (OCDE, 2009a, p. 1)

César Coll, sin ser tan tajante en esta idea sobre el protagonismo del docente en el rendimiento del alumnado, también escribe que

Desde la perspectiva sistémica en la que nos situamos, no podemos considerar el aula y lo que en ella sucede como el único elemento determinante del sentido que los alumnos atribuyen finalmente a los aprendizajes escolares; pero tampoco podemos dejar de considerarla como el último y definitivo peldaño del proceso de atribución de sentido a los aprendizajes escolares por parte del alumnado (Coll, 2009, p. 108).

Sobre la base de las consideraciones planteadas hasta ahora, queremos dar un mayor grado de concreción y centrarnos en qué aspectos debemos tener en cuenta a la hora de elaborar un instrumento que evalúe la calidad inclusiva en las aulas:

1. No debemos centrar la evaluación en indicadores relacionados solo con la organización del centro, dejando a un lado los procesos de enseñanza aprendizaje y la función social de éstos. Debemos entonces preguntarnos cómo se ajusta la enseñanza a las finalidades de la educación; qué pautas metodológicas son más adecuadas para conseguir esas finalidades propuestas; cómo podemos mejorar las competencias del profesorado para que esas pautas metodológicas sean coherentes con los objetivos; y por último, cómo las infraestructuras que tenemos condicionan las metodologías y finalidades. Para todo ello se hace imprescindible contar con una visión compartida por todo el claustro.
2. Considerar cuatro ejes básicos para la gestión de la calidad educativa: el currículum o contenidos formativos, las prácticas educativas, los aprendizajes alcanzados por el alumnado y la organización escolar en consonancia con los tres anteriores. Si no somos capaces de explicar la relación

entre las prácticas educativas y los resultados académicos, difícilmente podemos pretender generar cambios. Por lo tanto no resulta útil evaluar prácticas educativas en función de los resultados de aprendizaje mediante el uso de pruebas estandarizadas.

3. Es necesario elaborar indicadores que permitan medir y mejorar lo que los docentes hacen para poder iniciar un proceso de mejora que parta del análisis y la comparación con evidencias de calidad contrastadas. El profesor Slavin (2010) argumenta a este respecto que la innovación tienen que basarse en la construcción del conocimiento desde perspectivas prácticas eficaces que mejoren el rendimiento de los estudiantes.
4. Lograr que las prácticas docentes estén consensuadas, contrastadas y coordinadas por todos los miembros de la comunidad educativa. Para ello no pueden existir 'aulas privadas' y como menciona Malpica, "el derecho de un estudiante a recibir una enseñanza lo más coherente posible está por encima del derecho del docente a realizar lo que quiera en el aula... [y propone] revisarnos entre colegas, permitir la supervisión de las aulas y, en definitiva, abrir nuestra práctica al desarrollo colegiado" (2013, p. 126).

Malpica (2013), valora los esfuerzos realizados hasta el momento en la aplicación de los sistemas de Excelencia de la Gestión a los Centros educativos pero en su defensa de la necesidad de partir de la práctica del aula para mejorar la calidad educativa, reinterpretar los ocho principios de excelencia en los que están basados los principales modelos de calidad y excelencia desde una perspectiva mundial (EFQM, ISO) y concreta los ocho criterios que deben orientar un sistema de calidad con sentido educativo (Tabla, 7)

Tabla 7. Principios de excelencia aplicados a la educación

PRINCIPIO	APLICACIÓN
1. Orientación a los resultados de aprendizaje	La política de calidad hace referencia a lo que se espera que aprendan los estudiantes al acabar su formación.
2. Orientación a las finalidades educativas	Las instituciones garantizan la finalidad de los aprendizajes de los estudiantes y los docentes cumplen con ella en las clases.
3. Liderazgo y coherencia con las finalidades educativas	Existen pautas claras, comunes y exigibles sobre cómo enseñar y que apuntan a conseguir las finalidades educativas propuestas.
4. Gestión por procesos y principios de aprendizaje	Se incide en los procesos educativos utilizando evidencias científicas sobre cómo aprendemos las personas.
5. Desarrollo e implicación de las personas en los procesos de enseñanza y aprendizaje	Todos los agentes educativos están implicados en el proceso de aprendizaje.
6. Aprendizaje, innovación y mejora continua en el aula	Se desarrollan prácticas reflexivas fundamentadas y colectivas que permitan mejorar lo que se hace en las aulas.
7. Desarrollo de alianzas para reforzar los procesos educativos	La comunidad y el entorno cercano participa activamente en los procesos de aprendizaje.
8. Responsabilidad social en coherencia con las finalidades educativas	La institución cuenta con unos valores y comportamientos acordes con las finalidades educativas propuestas.

(Adaptado de Malpica, 2013, p. 130)

Para aplicar los principios de excelencia aplicados a la educación, expuestos en la tabla 7, considera necesario desarrollar un modelo sistemático y gradual que genere una cultura profesional fundamentada, que eleve el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y los docentes y genere una comunidad de profesionales

con capacidad de aprendizaje mutuo. Las instituciones deben para ello conseguir tomar decisiones consensuadas sobre las prácticas educativas, a partir de criterios de calidad contrastados y comunes a todos los docentes de un mismo Centro educativo. Es necesario conseguir una cultura de trabajo colaborativo que logre reforzar y mejorar la práctica docente y como consecuencia de ello, los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

La evaluación de la calidad educativa de un centro pasa por determinar la distancia entre la práctica docente ideal y la práctica docente real. Partiendo de esta idea, Malpica (2013) propone un modelo con tres fases en su desarrollo: (a) identificar las mejoras que deben realizarse a corto, medio y largo plazo mediante la utilización de un instrumento de evaluación. Consiste en que cada docente sea capaz de diagnosticar sobre su práctica educativa analizándola, para conocer la situación real de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Una vez realizado el autodiagnóstico, se debe poner en conocimiento de la institución para obtener un mapa común de acciones prácticas desarrolladas con la finalidad de establecer de forma conjunta unas pautas de mejora. Es importante que las pautas de mejora que se propongan sean realizables en función de los recursos de la institución; (b) elaborar de un Plan Estratégico Pedagógico (PEP) con todas las propuestas organizadas, "hoja de ruta" en función de su puesta en práctica a corto, medio o largo plazo. Los profesores tienen que plasmar por escrito las pautas que van a llevar a cabo basándose en el proyecto de mejora elaborado que les permita cumplir con las finalidades de aprendizaje pactadas; y (c) Reconocimiento social de la calidad pedagógica, que conlleva a los centros a generar una dinámica de revisiones que ayuden a realizar acciones de mejora.

Este modelo hace sentir a los docentes parte de una comunidad dedicada a la investigación y a la mejora continua. Es importante, ya que le permite guiar su práctica educativa tomando como apoyo acuerdos y planteamientos con rigor científico y coherente con el

contexto y los principios acordados por todos los integrantes de la institución. Además convierte la propia institución en una unidad de formación, en la que se aprovecha el conocimiento de todos los integrantes. Carr y Kemmis ya nos hablan de este tipo de comunidades vinculadas a la investigación-acción, como elemento clave para la mejora educativa, y las describían como “comunidades de estudiosos comprometidos a aprender de los problemas y efectos de su propia acción estratégica y entenderlos, así como a mejorar tal acción en la práctica” (1988, p. 176). En este modelo, las acciones formativas están directamente vinculadas a la praxis siendo cada uno de los miembros formadores de sus compañeros, con la ventaja que todos ellos tienen referentes comunes para hablar de su práctica educativa. Imbernón (2011), en una conferencia dirigida a docentes, en referencia a la innovación y formación del profesorado afirma que:

La función principal de la formación tendría que ser la de ayudar al descubrimiento de la teoría implícita en la práctica para ordenarla, justificarla, fundamentarla, revisarla y, si fuera necesario, destruirla. Remover el “sentido común docente”, cuestionar el “reconocimiento pedagógico vulgar”. Recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos desarrollados en la escuela y los esquemas teóricos que los sostienen. (Imbernón, 2011).

Todo este sistema requiere de un respaldo institucional, y precisa una serie de desafíos para lograr ser efectivo (Malpica, 2013): (a) alcanzar un liderazgo pedagógico capaz de influir en aquello que ocurre en las aulas. Cualquier cambio vinculado a la calidad educativa debe ser presentado, liderado e impulsado por el equipo directivo, pero debe estar involucrada toda la comunidad educativa. Este proceso necesita que todos tengan unas altas expectativas en la mejora, los docentes hacia sus alumnos y los directivos y familias hacia los maestros y maestras. Swann (2000) habla de *liderazgo*

transformador, para referirse a un modelo de liderazgo donde los directivos son capaces de convertir al profesorado en líderes de la actividad educativa. Cree que este tipo de liderazgo es un factor clave para lograr el éxito y la calidad educativa en un centro; (b) programar tiempo dentro del horario lectivo dedicado a la reflexión conjunta del equipo docente. Esta es una tarea cada día más complicada, ya que todos los trámites burocráticos a los que están sujetos los centros, ocupan gran parte del tiempo que el profesorado no está en atención directa con los estudiantes, siendo escaso o nulo el tiempo que puede ser programado para la evaluación y el análisis de las prácticas docentes; (c) desarrollar una cultura docente más profesional y compartida. Cada profesional genera a lo largo de su carrera como docente una serie de hábitos y rutinas que no por ello deben constituirse en obstáculos para lograr cambios y mejoras. El análisis y la reflexión compartida sobre estos hábitos, es lo que facilita nuevas formas de enfocar las prácticas docentes, y a través de ello, generar nuevos hábitos que pueden ser adoptados por otros docentes frente a situaciones similares; y (d) lograr un reconocimiento social de la mejora de la calidad docente por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Esto solo se consigue si logramos crear un clima de colaboración entre todos sus miembros, en los que todos se sientan parte implicada del proceso, no solo en la idea de calidad, sino en todo el proceso pedagógico de enseñanza-aprendizaje.

2.3. Nuestra realidad: el docente como agente de cambio

En este apartado queremos hacer una reflexión sobre cuáles son los aspectos en los que debemos fijarnos si queremos realmente llevar a cabo un proceso de mejora, innovación o cambio hacia la consolidación de escuelas realmente inclusivas.

Nos encontramos por una parte con una realidad social en permanente cambio, donde impera la diversidad a la que los centros educativos no pueden mantenerse impasible. Es necesario transferir la palabra cambio, de la legalidad a la realidad, “los centros escolares no se cambian por decreto” (Miranda, 2001, p. 1). Estamos totalmente de acuerdo con la afirmación: “las innovaciones educativas no se adoptan al amparo de ninguna moda pedagógica, ni consisten en meras aplicaciones metodológicas, Surgen, se crean y se entretajan desde y en la propia práctica, desde una profunda reflexión...” (Rosselló & Muntaner, 2010, p. 280).

De acuerdo con Llédó y Arnaiz “consideramos que es el profesorado el protagonista de la implantación de las prácticas inclusivas, por lo que la relación entre éstas y su formación, actitudes y creencias, van a ser cruciales a la hora de iniciar el cambio e innovación hacia la inclusión educativa” (2010, p. 98). En ellos está la palanca de cambio para potenciar la transformación hacia una educación inclusiva de calidad.

Son muchas las investigaciones que constatan la necesidad de formación del profesorado en atención a la diversidad (Arnaiz, 2007; Ainscow, 1999, 2003; Shapon-Shevin, 1999; Slee, 2000). El perfil profesional del docente debe evolucionar. No basta conocer las diferentes discapacidades, la formación debe ir encaminada hacia el manejo de diferentes estrategias y metodologías que les permita mejorar los procesos de aprendizaje, no solo del alumnado con necesidades educativas específicas, sino de su totalidad. Sus prácticas docentes deben estar dotadas de una mayor flexibilidad, fomentar la colaboración y diseñadas hacia la inclusión de todo el alumnado (Hargreaves, 1996; Parrilla & Susinos, 2004). En la investigación realizada por Llédó y Arnáiz (2010), uno de los resultados obtenidos es la falta de conocimiento por parte del profesorado tutor sobre el significado del proceso de adaptación curricular. Son percibidas

como poco útiles y entendidas como responsabilidad del profesor de apoyo, esta conclusión ha sido refrendada por otros estudios llevados a cabo por Vlachou, Didaslalou y Voudouri (2009) y Mortier, Hunt, Leroy, Van de Putte y Van Hove (2010). Según todos estos estudios, no está asumida la responsabilidad, por parte del profesor tutor, del desarrollo de adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas específicas en las aulas ordinarias. Se considera que es una tarea que profesor especialista debe llevar a cabo en el aula específica.

Precisamos determinar la brecha existente entre la teoría y la práctica. Para ello consideramos imprescindible una evaluación que nos aporte conocimiento acerca dónde estamos y nos oriente sobre qué debemos cambiar para alcanzar nuestros fines. No podrá producirse dicha evolución si no realizamos previamente un análisis de las prácticas docentes que nos permita canalizar los procesos de cambio hacia la mejora.

Tras los diferentes estilos que ha ido tomando la evaluación desde los años 60 hasta la actualidad (que ya expusimos en la primera parte de este capítulo), hoy resulta necesario proceder a una dimensión institucional de los procesos de cambio, que deje a un lado los cambios individuales y logre desde una perspectiva sistémica y organizada seguir un planteamiento circular entre la acción y la reflexión por parte de todos los integrantes de la comunidad de forma colaborativa y deliberativa (Guirao, 2012).

Queremos resaltar dos aspectos muy relevantes en esta forma de considerar la evaluación: la *reflexión* y el *docente* como agente voluntario de cambio institucional, porque como afirma Fullán (2002, p. 13) “Si algo sabemos es que el cambio no puede ser impuesto”. Esto requiere un perfil de docente que equidiste de los tres ángulos de un triángulo equilátero en cuyos vértices encontramos la innovación, la investigación y la reflexión. Damos de esta manera el

papel protagonista al docente, con un guión marcado por la investigación con permanentes escenas donde la reflexión, el diálogo y el trabajo cooperativo nos conducen a una trama inacabada de cambio y mejora escolar y social. “En realidad, la disposición para reflexionar sobre el propio ejercicio docente y anotar esas reflexiones de forma sistemática es una característica de los buenos profesionales” (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins & West, 2010, p. 94). Estos mismos autores en su Manual de formación del profesorado para la creación de las condiciones para la mejora del trabajo en el aula, concretan seis condiciones que son necesarias para optimizar la inclusión en el contexto de cambio: (a) autenticidad y congruencia en la relaciones existentes en el aula; (b) fijar una pautas y unas expectativas de actuación y conducta del alumnado en el aula; (c) docentes provistos de materiales de enseñanza adecuados que puedan ser adaptados en función de las necesidades de su alumnado; (d) repertorio de estilos y modelos docentes que se adecúen al alumnado, contexto, currículo y resultado deseado; (e) docentes capacitados en establecer relaciones profesionales centradas en el estudio y mejora de su propia práctica; y (f) capacitar para la reflexión sistemática de la labor docente.

Cada vez somos más conscientes de que cualquier cambio, tanto si es de origen interno como externo, sólo tendrá éxito si la escuela va creando las condiciones necesarias para que ese cambio pueda prosperar. Ignorar esta reflexión es lo que ha desencadenado el fracaso de numerosas reformas educativas. Independientemente de las muchas iniciativas políticas que hoy en día nos acosan, el conseguir una buena enseñanza está en manos únicamente del profesorado. Incluso aquellos profesores cuyo trabajo se caracteriza por su acierto y fluidez solo son capaces de continuar mejorando se encuentran en instituciones escolares fuertes, que les ofrezcan su apoyo y

colaboración (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins & West, 2010, p. 9).

Ante esta situación, debemos pasar a un segundo plano un tipo de *evaluación sumativa* centrada en los resultados, cuya finalidad está enfocada hacia la acreditación y cuantificación de los objetivos conseguidos; y dar prioridad a una *evaluación formativa* centrada en los procesos internos enfocada hacia la búsqueda de alternativas para la mejora. Dentro de esta evaluación formativa podemos concretar dos tipos: una *externa* que será realizada por expertos y otra *interna* cuyo agente evaluador lo constituye el profesor (Blanco, 2008). En este segundo tipo es donde cobra realmente protagonismo el profesor, analizando los procesos puestos en marcha mediante su implicación en la mejorar la institución. Nos centramos de esta manera en un modelo de evaluación como “proceso diagnóstico de la práctica educativa impulsado y dirigido por los docentes, que va a posibilitar la construcción compartida de significados en torno a la institución educativa y va a orientar la toma de decisiones con la finalidad de mejorar las prácticas educativas” (Arnaiz, De Haro & Guirao, 2015).

Resulta de suma importancia que los docentes conozcan qué variables deben incluirse en ese proceso diagnóstico. El proyecto *Formación del profesorado para la educación inclusiva* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), identificó las competencias, conocimientos, comprensión, actitudes y valores necesarios para los docentes que trabajan en entornos inclusivos. Destaca cuatro valores en la enseñanza y el aprendizaje como base del trabajo de todos los docentes en la educación inclusiva. Estos son: (a) valorar la diversidad del alumnado: las diferencias entre estudiantes son un recurso y un valor educativo; (b) apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos; (c) trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son un enfoque esencial para todos los docentes; y (d) desarrollo profesional

permanente del profesorado: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes aceptan la responsabilidad de aprender a lo largo de toda su vida. Hacemos especial referencia dentro del valor “desarrollo profesional y personal” al área de competencia relacionada con los docentes como profesionales que deben reflexionar.

Los comportamientos y creencias que estructuran este área de competencia incluyen...

... la enseñanza es una actividad que resuelve problemas y requiere una planificación continua y sistemática además de evaluación, reflexión y, posteriormente, cambio.

... la práctica reflexiva facilita a los profesores el trabajo con los padres además del trabajo en equipo con otros profesores y profesionales que trabajan dentro y fuera del colegio.

... la importancia de prácticas basadas en datos concretos para guiar el trabajo del profesor. ... valorar la importancia del desarrollo de una pedagogía personal que pueda guiar el trabajo docente.

Los conocimientos esenciales que estructuran esta área de competencia incluyen...

... destrezas meta-cognitivas personales para “aprender a aprender”. ... aquello que forma a un profesional que reflexiona y cómo desarrollar dicha reflexión y ponerla en práctica.

... métodos y estrategias para la evaluación del trabajo.

... métodos de investigación y la importancia del trabajo docente.

... el desarrollo de estrategias personales para la resolución de problemas. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva

Las habilidades y destrezas imprescindibles que se desarrollan en esta área de competencia incluyen...

... evaluar sistemáticamente el trabajo realizado.
... involucrar de forma efectiva al resto de profesionales en la reflexión sobre la docencia y el aprendizaje.
... contribuir al desarrollo de la escuela como comunidad educativa. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, p. 19-20).

Cada vez existe un mayor consenso sobre la necesidad de apostar por este tipo de evaluación formativa y funcional directamente relacionada con la mejora de la calidad educativa (Kemmis, 1986; Escudero Escorza, 1997; Cardona, 2002, Elmore, 2003; Bolivar 2003; Laorden, 2004; Murillo, 2008; y Muñoz-Cantero & Espiñeira, 2010). Casanova (1992) da un paso más argumentando que la evaluación interna se erige como garantía de calidad de un centro educativo. Pero en la práctica diaria *¿por qué el profesorado es tan reacio a colaborar en estudios evaluativos?* Para dar respuesta a este interrogante es preciso analizar las causas que han llevado a esta situación. Casanova (2004) puntualiza alguna de ellas: (a) la investigación evaluativa educativa tiene que contar habitualmente con la *colaboración de maestros* que son “utilizados” como fuente de información y a los que en muchas ocasiones, no les revierte en forma alguna, las conclusiones alcanzadas en el estudio, que les aporte datos necesarios para iniciar un proceso de mejora, objetivo que, como ya hemos puntualizado, debe cumplir cualquier proceso evaluativo. De esta manera se pone en duda su eficacia; (b) en función del *momento en el que realicemos la evaluación*, ésta deja de tener sentido. Cuando evaluamos para comprobar los resultados obtenidos (evaluación sumativa) difícilmente podemos aprovechar esos resultados para mejorar algún aspecto del proceso; (c) los procesos evaluativos deben *destacar tanto los aspectos negativos como los positivos*, ya que de los primeros podremos corregir los fallos y de los segundos podremos obtener elementos constitutivos de factores esenciales de calidad educativa siempre y cuando dichos aspectos sean coincidentes en un número considerado de entornos evaluados; y (d) *falta de tradición*

evaluadora que nos permita valorar los aspectos positivos de ésta. En España estamos asumiendo valoraciones provenientes de organismos internacionales que están siendo utilizadas para promover la competitividad, que de ningún modo contribuye a la superación de dificultades ni a la valoración de lo positivo. Esto difícilmente favorece un cambio sistemático del concepto y la función evaluativa que defienda como “el propósito más importante de la evaluación no es demostrar, sino perfeccionar” (Stufflebeam & Shinkfield, 1987, p. 175); e) tiene que haber una *coherencia entre los objetivos* de la evaluación y los elementos susceptibles de evaluación para que los procesos sean eficaces.

El análisis de todas estas causas, nos permite concretar las dificultades contra las que tenemos que luchar para lograr que el profesorado acepte la práctica evaluativa como un elemento inherente a su labor educativa (Laorden, 2004; Murillo, 2008; Santos, 1993 y 1994). Girao (2012), concreta estas dificultades organizándolas en tres ámbitos que nosotros recogemos en la Tabla 8.

Tabla 8. *Dificultades para generar práctica evaluativa en el profesorado*

Ajenas a los Centros	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de apoyo técnico que orienten el proceso • Escasez de tiempo específico del profesorado para realizar prácticas evaluativas • Inexistencia de presupuesto económico para tal fin • Falta de estabilidad en las plantillas para dar continuidad al proceso • Claustros excesivamente grandes que dificultan los procesos de reflexión y mejora de forma colegiada y participativa • Falta de experiencia por parte del claustro en procesos de autoevaluación • Deficiencia en la formación de los docentes sobre instrumentos y técnicas de evaluación
Técnicas	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de tradición sobre evaluación democrática • Focalización de la evaluación en el alumnado • Falta de consenso en el concepto de evaluación • Dificultad para redactar informes

Actitud del profesorado

- Complejidad de la realización de los procesos evaluativos
-
- Resistencia de los docentes a ser objeto de evaluación. Lo ven como amenaza
 - Individualismo pedagógico y profesional
 - Falta de motivación y pereza profesional
 - Predisposición a mantener una cómoda rutina profesional
 - Tendencia a ocultar problemas y miedo a los resultados
 - Impaciencia por obtener resultados inmediatos
 - Escepticismo del profesorado sobre la importancia y la utilidad de la autoevaluación
 - Preocupación por la meritocracia
 - Malas experiencias previas vinculadas a otros estilos de evaluación
 - Autoimagen negativa que les hace percibir la evaluación como una herramienta delatora de los defectos
 - Rechazo a considerar la evaluación como un recurso para generar la base de un diálogo compartido enfocado a la mejora
 - Liderazgo vertical que lleva a percibir la dirección como “controladora” de la información con poca predisposición a la reflexión y al diálogo

Consideramos todas estas dificultades, elementos que imposibilitan la creación de una cultura evaluativa, motivo suficiente para valorar la necesidad de cambiar las condiciones para que sean favorecedoras de un cambio en la consideración de la necesidad de incluir en la labor docente las competencias de análisis y reflexión de su propia tarea profesional. Para ello es necesario desarrollar de forma conjunta indicadores e instrumentos de evaluación en los que tengan voz los propios implicados, en nuestro caso el profesorado. A partir de ahí tendremos el escenario adecuado para conseguir incluir en la labor docente competencias de análisis reflexión y desarrollo profesional que permita concebir la evaluación como elemento central orientado a la mejora.

En el siguiente apartado presentaremos una serie de instrumentos desarrollados con la finalidad de analizar, desde distintas perspectivas evaluativas, la calidad y la inclusión educativa.

2.4. Apoyos para promover la inclusión educativa

En los últimos años, se están generando una serie de redes asociativas y profesionales en torno al ámbito de la inclusión educativa. Tienen como propósito mejorar y transformar el sistema educativo bajo criterios democráticos e igualitarios de acceso a una educación de calidad (López, 2007). El objetivo de estas redes es combatir el aislamiento al que se encuentra sometido el docente y promover aprendizaje mediante el intercambio de experiencias. Existe cada vez un número creciente de redes de confluencia de conocimiento proveniente de la investigación y de las prácticas docentes.

Mauricio López Cruz (2008), recoge en un artículo algunas de estas redes formadas por equipos de investigación y grupos profesionales que generan e intercambian conocimiento sobre inclusión educativa, de las cuales nos hemos nutrido para la realización de nuestro trabajo de investigación, considerándolas fuentes de referencia del panorama educativo actual hacia donde orientar los procesos de transformación y mejora de la calidad inclusiva de los sistemas educativos.

Recoge catorce referencias, agrupadas en tres categorías: (a) equipos y proyectos de investigación y desarrollo, (b) portales de acceso e intercambio de información, y (c) organismos y agencias internacionales. A éstas hemos añadido nosotros otras, que actualmente se encuentran en la red.

Con esta recopilación, queremos poner de manifiesto el acuerdo mayoritario existente sobre el propósito moral y científico en defensa de la equidad y el derecho a la educación así, como la necesidad de información contrastada que en estos momentos reclaman los responsables de los sistemas educativos de calidad, entendiendo como tales, todos los implicados en los procesos de mejora, cambio e innovación educativa. El desarrollo de políticas y prácticas inclusivas está siendo controvertido por la cantidad de decisiones dilemáticas que hay que tomar. Podremos observar en este análisis, las diferencias y semejanzas que promueven las distintas redes en función del contexto hacia el que se dirigen, pero todo ello bajo el mismo epígrafe: *el derecho a la educación todos*, con una consideración especial a los grupos más vulnerables. Es importante dar a conocer todas estas redes para hacer posible que cada vez de un mayor número de docentes e investigadores se impliquen y abran nuevos horizontes que permitan lograr el objetivo común de la Educación Inclusiva de calidad.

De cada uno de ellos expondremos sus objetivos, principios teóricos que guían la acción y recursos que ofrecen a través de la red.

2.4.1. Redes, equipos y proyectos de investigación y desarrollo

a. Centro especial de investigación en teorías y prácticas superadoras de desigualdades CREA de la Universidad de Barcelona

Es un equipo multidisciplinario que lleva a cabo proyectos de investigación que contribuyen al desarrollo teórico y práctico de una serie de experiencias exitosas en la reducción y prevención de desigualdades, especialmente en el ámbito de la Educación. Desarrolla proyectos de investigación tanto en el Plan nacional I+D+I como en el programa marco de la Unión Europea. Su objetivo es

analizar desigualdades sociales y aportar dinámicas que ayuden a superarlas.

Entre los proyectos desarrollados, queremos destacar el Proyecto INCLUDE-ED: *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*. Analiza estrategias educativas que contribuyen a superar desigualdades y a fomentar la cohesión social, especialmente a grupos vulnerables o desfavorecidos. Su propósito ha sido:

1) Indagar sobre las características de aquellos sistemas educativos y reformas que están logrando las menores tasas de exclusión social y educativa, así como las de los sistemas que generan índices elevados de exclusión; 2) Analizar los distintos aspectos de la práctica educativa que contribuyen a reducir los índices de fracaso escolar y aquellos que provocan tasas más elevadas; 3) Estudiar el efecto que la exclusión educativa tiene sobre distintos ámbitos sociales (sobre el empleo, la vivienda, la salud y la participación política) y qué clase de oferta educativa contribuye a superar dicha exclusión; 4) Investigar en qué medida la exclusión educativa afecta a distintos sectores sociales, sobre todo a los grupos más vulnerables (mujeres, jóvenes, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidades), y qué modelos de oferta educativa favorecen la superación de la discriminación en cada caso; 5) Examinar las intervenciones mixtas entre políticas educativas y otras políticas sociales, e identificar qué medidas orientan a eliminar la exclusión social y a contribuir a la cohesión social en Europa; y 6) Estudiar a las comunidades implicadas en proyectos de aprendizaje que han desarrollado iniciativas integradas de carácter social y educativo, y que han contribuido a reducir las desigualdades y la marginación, y a fomentar la integración y la capacitación social. (Grañeras, Gil & Díaz-Caneja, 2011, p. 9).

http://www.ub.edu/web/ub/es/recerca_innovacio/recerca_a_la_UB/instituts/institutspropis/crea.html

b. INCLUES: Llaves para una Educación inclusiva y cognitiva

Es un Proyecto Europeo de redes, subvencionado por la Acción Comenius del Programa Sócrates de la Comisión Europea. Integrada inicialmente por miembros de Rumanía, Bélgica, Reino Unido y Noruega. Tiene como objetivo la creación de una red europea de profesionales, colegios e instituciones de formación de profesorado que promuevan la educación inclusiva y cognitiva. Plantea que los niños en riesgo de exclusión educativa tienen como elemento común una deficiente función cognitiva debido a una estimulación pobre. Considera que mediante una activación adecuada en la familia y en la escuela, esta deficiencia cognitiva es reversible. Identifica las barreras en falta de formación del profesorado en la inclusión, enseñanzas y evaluación y busca nuevos enfoques en una educación cognitiva-mediadora, utilizando la creatividad, la música y el arte. Los antecedentes del proyecto se basan en otros: Helios II; Leonardo; Comenius; Equal; y en especial en el Proyecto Comenius de Desarrollo, y el Proyecto INSIDE que permite crear materiales y métodos. (López-Cruz, 2008, p.203)

c. Grupo INTER

El Grupo INTER está formado por un grupo de profesores y becarios de los departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Educación a Distancia (UNED). Constituye un espacio para la docencia y la investigación en cuestiones sobre diversidad cultural y educación, situando la diversidad en el foco de toda reflexión pedagógica. Destacamos de este grupo el proyecto *INTERPROJECT: Guía para aplicar la Educación Intercultural en la escuela* (Odina, 2006), del programa Comenius (EU). Pretenden implementar un enfoque intercultural en las escuelas que promueva la reflexión sobre la diversidad cultural. Está orientado a la formación

inicial y permanente del profesorado (López-Cruz, 2008). Aportan una serie de materiales que permiten el análisis y la aplicación en las escuelas para mejorar la educación intercultural. (<http://www.uned.es/grupointer>)

d. Centro de Estudios en Educación Inclusiva (CSIE)

Es un centro independiente con sede en Bristol, creado en 1982. Apoya activamente la educación inclusiva como un derecho humano para asistir a escuelas ordinarias y a participar en su vida cotidiana. Su trabajo está centrado en la superación de barreras para el aprendizaje y la participación de todos los niños y jóvenes. Llevan a acabo investigación, formación y asesoramiento a escuelas que están intentando realizar procesos de mejora hacia la inclusión educativa.

Son los editores de la versión original del *Index for Inclusion* (Booth, & Ainscow, 2000, 2002, 2011). (<http://www.csie.org.uk/>)

e. Consorcio para la Educación Inclusiva (CEI)

Surge por el interés común de un grupo de profesores y profesoras de las Universidades Autónoma de Madrid (UAM), Autónoma de Barcelona (UAB) y Ramón LLull de Barcelona, con la colaboración de expertos de OREALC (oficina regional de la UNESCO, con sede en Chile), para dar a conocer el trabajo *Index for Inclusion* de los profesores Tony Booth y Mel Ainscow. Se encargaron de la traducción, edición y difusión en español de la segunda edición inglesa, colaborando también en las ediciones que se hicieron posteriormente en catalán y euskera. Hoy siguen trabajando alrededor de la temática de Educación Inclusiva desde la formación, asesoramiento, investigación, difusión y transferencia de conocimientos. En 2011, se unieron miembros de la Universidad de

Alcalá y de la Universidad Católica de Valencia para traducir, editar y difundir la tercera edición del Index for inclusión, publicada en 2015. Han creado una web, que les sirve para dar a conocer los trabajos que realizan en este área y difundir otros trabajos de diferentes equipos de investigación y centros escolares que comparten la tarea de promover culturas, políticas y prácticas educativas inclusivas. Aspiran a que este consorcio pueda llegar a ser un “punto de encuentro o link” que permita conectar a personas y grupos interesados en la educación inclusiva. (<http://www.consortio-educacion-inclusiva.es/>)

f. Red internacional de investigadores y participantes sobre integración educativa

Surge como espacio para la comunicación y documentación de experiencias y prácticas de educación especial, integración e inclusión educativa y social del alumnado con discapacidad en México. Está coordinado por un equipo de la Facultad de Estudios superiores Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México y participan investigadores, profesores y familias de Chile, Argentina, Brasil y Ecuador. Realizan encuentros nacionales e internacionales con la finalidad de exponer los resultados de sus investigaciones y/o experiencias en la práctica. En el año 2006 editaron el primer número de la *Revista Voces de la Alteridad*. (<http://riie.iztacala.unam.mx/>)

g. Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva

Es una unidad de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, dirigida por Cynthia Duk, especializada en temas relacionados con la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Se plantea como objetivos principales la generación y difusión de conocimiento y herramientas que permitan mejorar la calidad y la equidad educativa en Chile. Su acción está

dirigida, tanto la política pública, como a la gestión y prácticas educativas, contribuyendo así a generar una cultura y una sociedad inclusiva a través de la investigación y difusión de conocimiento mediante la formación y asesoría técnica en la aplicación de innovaciones educativas. Uno de sus principales medios de difusión es mediante publicaciones en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, publicada bianualmente, desde el año 2007. http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral2012/site/edic/base/port/centro_inclusiva.html

h. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca (INICO)

Se dedica a la realización de acciones de investigación, formación y asesoramiento dirigidas a mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad física, intelectual y sensorial, con enfermedades crónicas, enfermedad mental, minorías y población marginada. Es un instituto de investigación de la Universidad de Salamanca, dirigido por Miguel Ángel Verdugo y constituido por profesionales que realizan actividades de formación, investigación y asesoramiento en materia de discapacidad. Su objetivo es potenciar, facilitar y mejorar la calidad de vida y autodeterminación de las personas en situación de desventaja social en distintos contextos y a lo largo de todo su ciclo vital. En colaboración con el Ministerio de Trabajo de España, han desarrollado un Sistema de información sobre discapacidad SID, cuya labor es la recopilación, sistematización y difusión de información sobre los colectivos hacia los que se dirige. (<http://inico.usal.es/>)

i. Grupo de investigación Inclusión y Mejora educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Alcalá de Henares.

Está formado por un grupo de universitarios y profesionales pertenecientes a diversas instituciones, niveles y ámbitos del sistema educativo, todos ellos coordinados por el Dr. Juan Carlos Torrego. Tienen como referencia la idea de creación de sistemas educativos eficaces y educación inclusiva centrándose en el ámbito de la mejora escolar. Materializan este enfoque a través de propuestas específicas de investigación: aprendizaje cooperativo, convivencia y convivencia y resolución cooperativa de los conflictos.

(http://www3.uah.es/convivenciayaprendizajecooperativo/?page_id=307)

j. Grupo de investigación sobre aprendizaje entre iguales

Es un Grupo de trabajo del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), coordinado por David Duran Gisbert, que reúne profesionales de procedencia diversa comprometidos en el estudio, la práctica y la divulgación del aprendizaje entre iguales. Las principales líneas de investigación que desarrolla el grupo son: Leemos en pareja: formación en redes de centros que llevan a la práctica un programa de tutoría entre iguales con implicación familiar; E-tutoring: tutoría entre iguales recíproca y virtual para el desarrollo de competencias lingüísticas; aprendizaje cooperativo en áreas curriculares; formación de profesorado para la incorporación de prácticas de aprendizaje cooperativo en la enseñanza primaria y secundaria. Además, parte de sus miembros están organizados como Grupo de Investigación reconocido por la UAB y adheridos al Seminario Interuniversitario de Investigación en Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje (SINTE). (<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/>)

k. El Grupo de Investigación, Equidad e Inclusión Educativa

Está ubicado en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Ha realizado en la última década, diversas investigaciones sobre Escuelas Públicas de Calidad, Departamentos en la Educación Secundaria, Reformas Escolares, Formación del Profesorado y Asesoramiento Pedagógico. En los últimos años, el grupo ha focalizado la investigación y publicaciones en el riesgo de fracaso escolar y algunos de los programas implementados en la Región de Murcia para afrontarlo.

Los principales objetivos de los proyectos de investigación que realizan se refieren a la descripción y la comprensión del riesgo y el fracaso escolar y a la evaluación crítica de políticas, prácticas y resultados, así como también a la posible identificación, análisis y evaluación de buenas prácticas. Proponen ideas y prácticas alternativas que puedan ser desarrolladas y valoradas reflexiva y críticamente en diversos contextos sociales y escolares. (<http://www.um.es/grupoeie/>)

l. Grupo Mejora Educativa y Ciudadanía Crítica (MEICRI)

El Grupo MEICRI es un grupo interdisciplinar de la Universidad Jaume I, que confluye en el ámbito de la mejora educativa desde presupuestos y hacia horizontes de ciudadanía crítica. Desde este enfoque aporta servicios educativos y proyectos de investigación e innovación al conocimiento de las realidades interculturales y las prácticas inclusivas que favorecen la equidad, solidaridad y la transformación social. Sus líneas de investigación son: educación inclusiva; perspectivas sociocomunitarias en educación y escuela incluida; educación intercultural; modelos y métodos de evaluación educativa, formación docente e innovación pedagógica mediante

metodologías activas, participativas y dialógicas; educomunicación, basada en la necesidad de dinamizar conocimientos, destrezas y actitudes en el plano comunicativo para desarrollar la autonomía personal de los individuos así como su compromiso social y cultural en un contexto digital; género y diversidad sexual. (<http://meicri.uji.es/>)

m. El Grupo Acoge

Constituido por profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria y universitario de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid en los grados de educación (Primaria, Infantil y Social) y por educadores sociales de Castilla y León que colaboran juntos para trabajar en temas sociales y de interés para la escuela. El hilo conductor que atraviesa todos los proyectos tiene que ver con la *educación inclusiva y con la lucha para superar la exclusión social*. Uno de sus principios es la vinculación con la realidad social y la transformación de ésta para dar respuesta a las necesidades de las personas implicadas. Apuestan por la creación del conocimiento de forma plural con representatividad de todos los agentes de la comunidad. (<https://grupoacoge.wordpress.com/>)

n. Grupo INEXE Inclusión y exclusión educativa. Procesos interpersonales en los centros escolares

Es un grupo de investigación reconocido de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), coordinado por la profesora Cristina del Barrio. Agrupa a investigadores que han llevado durante los últimos años las siguientes líneas de investigación: relaciones personales, desarrollo psicológico; los contextos y el centro escolar; el maltrato por abusos de poder: acoso y exclusión; prevención e intervención en la mejora de las relaciones interpersonales en Centros educativos; políticas y prácticas en la inclusión educativa; la

participación y las voces del alumnado y de las familias en los procesos de inclusión educativa.

(<https://www.uam.es/gruposinv/inexe/>)

2.4.2. Portales de acceso e intercambio de información

a. The Enabling Education Network (EENET)

Es una red creada por Save the Children y coordinada por la Escuela de Educación de la Universidad de Manchester, que permite acceder a información sobre temas de inclusión, equidad y derechos en materia de Educación. Desarrolla proyectos en países como Nigeria, India, Tailandia y Brasil partiendo de los principios de la Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales. Reflexiona sobre la inadecuación cultural de mucha de la literatura e investigaciones realizada en los países del norte respecto a los países del sur. (<http://www.eenet.org.uk/>)

b. Portal INNOVA de la Universidad de Salamanca

Surge a raíz de la formación del foro por la Educación Pública, con la finalidad de crear una red de colaboración y ayuda mutua entre las diferentes iniciativas de innovación educativa. Mantiene debates sobre temas escolares, su regeneración y mejora. Pretende ser una red de intercambio, contraste y gestión del conocimiento científico en el ámbito educativo. Se fundamentan en la idea de que el diálogo en colaboración puede constituirse en un verdadero referente para la creación y gestión del conocimiento. Su forma de trabajo es dual, por una parte organiza el Congreso Innova, donde se utiliza una práctica dialógica de trabajo, y por otra tiene acciones de

comunicación virtual (herramientas de la Web 2.0 del Portal), organizada en torno a las siguientes temáticas lideradas por cinco grupos de trabajo: Procesos educativos en aula, Planes institucionales y políticas educativas, Comunidades educativas, Organización educativa, Políticas de formación e Innovación Universitaria.

(<https://sites.google.com/a/red-innova.net/web/>)

c. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE)

Centrado en estrategias de movilización social hacia la equidad, la inclusión, la interculturalidad, la integración y la participación ciudadana. Está integrado por seis países de América Latina en defensa de la Educación pública: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Nicaragua y Perú. Surge para crear un enlace entre las instituciones dedicadas a la vigilancia de las políticas educativas y fortalecer la influencia de la sociedad civil en defensa del derecho a la Educación y el fortalecimiento de la Educación pública. Sus acciones son: estudios e investigaciones, acciones de formación, publicaciones y difusión de información y participación en redes mediante acuerdos interinstitucionales. Ha producido diversos tipos de materiales para difundir y poner a discusión sus ideas y posicionamientos respecto de los temas críticos de las agendas educativas de la región. (<http://foro-latino.org/>)

2.4.3. Organismos y agencias internacionales

a. Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales (RIINEE)

Desde 2015, constituye un instrumento de cooperación técnica entre los países que configuran la Comunidad Iberoamericana para el

desarrollo de la educación de personas con necesidades educativas especiales. Su objetivo es “promover la integración educativa, la inclusión social, la equiparación de oportunidades y la mejora de la calidad de vida de las personas con necesidades educativas especiales, mediante la cooperación y el intercambio de experiencias entre países iberoamericanos” (<http://www.mecd.gob.es/dms-static/393f4043-e2ec-4403-809e-4210a538ad23/quienes-somos-pdf.pdf>). Tiene como principios rectores: la defensa de los derechos humanos; el reconocimiento y respeto a la diversidad; la igualdad de oportunidades para todas las personas; la ayuda mutua, intercambio y cooperación en experiencias relacionadas con las personas con NEE. Para cumplir sus objetivos realiza campañas de sensibilización social, diagnóstico de situaciones socio-educativas, publicaciones periódicas, asistencia técnica, formación, creación de un fondo de recursos y un portal educativo virtual, fomento de la investigación. Alguno de los recursos disponibles es la base de datos de información educativa REDINED.

b. Federación Mundial de Inclusión Internacional

Inclusión Internacional representa más de 200 federaciones miembros en 115 países organizados en 5 áreas: Oriente Medio y África del Norte; Europa; África y el Océano Índico; Asia-Pacífico; y las Américas. Está formada por organizaciones de familiares con personas con discapacidad intelectual y abogan por los derechos humanos de estas personas Promueve el desarrollo de estrategias inclusivas en las políticas, las prácticas y las decisiones de inversión desde los sectores públicos y privados. No se limitan al ámbito educativo, también promueven una inclusión social plena. Esta reconocida por la ONU y colabora con organizaciones internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), las Naciones Unidas por la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO), EL

Banco Mundial, El Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas (ECOSOC), la Organización Internacional del Trabajo (ILO) y las Naciones Unidas por la Infancia (UNICEF). Desde su web se puede acceder a documentos y boletines específicos sobre esta temática (<http://inclusion-international.org/>)

c. UNESCO

La UNESCO tiene una Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC), considera que el desarrollo de sistemas y escuelas inclusivas es responsabilidad de todos. Realiza acciones de asesoramiento técnico, promoción de culturas, políticas y prácticas inclusivas mediante el desarrollo y difusión de publicaciones, investigaciones y estudios en esta área, así como capacitación docente y diseño de instrumentos para recopilar información cualitativa y cuantitativa sobre Educación inclusiva en su área de acción. El portal de Educación inclusiva de la Unesco se encuentra en: (http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8109&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)

d. Agencia Europea de Necesidades Especiales y Educación Inclusiva

Es una organización independiente que sirve de plataforma para la colaboración en el ámbito de las necesidades especiales y la educación inclusiva, de los países miembros. Su misión es ayudar a mejorar la calidad y la eficacia de la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. Sus líneas de actuación están definidas por los ministros de Educación de los países miembros, asegurando así que el trabajo que realizan está directamente ligado a las prioridades existentes en los diferentes países. Se basan en los principios de equidad, igualdad de oportunidades y derechos de las personas con discapacidad. Su

objetivo es ayudar a los países miembros a mejorar sus políticas y prácticas educativas, optimizando de manera significativa el rendimiento de todos los estudiantes en todos los niveles educativos. Sus objetivos estratégicos son: facilitar el intercambio efectivo de conocimientos y experiencias; identificar los factores clave que impiden o apoyan el progreso y proporcionar información y orientación sobre ellos; apoyar el desarrollo de sistemas educativos inclusivos sostenibles y eficaces. (www.european-agency.org).

e. Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA. International Association for the Evaluation of Educational Achievement)

Es una iniciativa internacional que surge a mediados del siglo XX para evaluar sistemas educativos. Con el tiempo se incorporan diferentes institutos de investigación y evaluación educativa, vinculados a Universidades y organismos vinculados a los Ministerios de Educación. Entre los países que se encuentran representados en la IEA están Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México y Portugal. Los estudios realizados ofrecen información sobre los resultados de los alumnos y generan sistemas de indicadores para la evaluación.

2.5. Sistemas e instrumentos para evaluar la calidad educativa

2.5.1. Sistemas de indicadores internacionales

La necesidad de definir líneas de acción para la mejora de la educación y las políticas públicas genera una demanda creciente de estadísticas e indicadores de calidad.

Con el fin de llegar al grado máximo de concreción para la valoración de los sistemas educativos, consideramos necesario hacer una revisión sobre los sistemas de indicadores existentes y las diferentes herramientas que se nutren de estos indicadores, para facilitar la evaluación tanto externa como interna de la actividad docente ocurrente en dichos sistemas.

Relacionándolo con el apartado anterior, tenemos que decir que gran parte de estos indicadores, son recopilados por los organismos y agencias internacionales implicados, así como por muchos de los equipos de investigación pertenecientes a diferentes organismos que buscan de una manera constante analizar la realidad educativa y establecer comparaciones que nos permitan conocer la eficiencia, equidad y calidad de dichos sistemas.

Simplemente a modo de recuerdo, ya que fue un tema considerado anteriormente, nombrar cuales son las cualidades que un sistema de indicadores debe reunir (Servicio de Inspección Técnica y de Servicios, 2008): *relevancia y significación, inmediatez, validez y fiabilidad, viabilidad y perdurabilidad*. La naturaleza cuantitativa de la información aportada por los indicadores, en ocasiones levanta recelo. Utilizamos las palabras que Sarramona expresa respecto a esta polémica, y el argumento que en defensa de los mismos hace, justificando y proponiendo soluciones a este dilema:

Ciertamente, el empleo de indicadores para referenciar la calidad de un sistema educativo no está exento de polémica. Se les acusa habitualmente de dar una idea del estado de la cuestión pero sin explicar los porqués de las situaciones, se afirma que suponen simplificaciones de la realidad que no resultan útiles para la mejora de los centros y aulas concretas. En su defensa se argumenta la necesidad de objetivar parámetros educativos de carácter general, que permitan comparaciones entre países, y por tanto, resulten ilustrativos de la situación de un país en relación a los de su entorno, lo que permite tomar decisiones a los responsables políticos sobre el conjunto del sistema pero también en niveles más próximos a los mismos centros escolares[...] La conclusión que podríamos sacar de la polémica es que, por una parte, las críticas obligan a una revisión constante de los indicadores y por otra se generaliza su empleo en todos los ámbitos de la educación ,como consecuencia de un deseo, hoy por hoy imparable, de evaluación y consiguiente comparación de parámetros referidos, más o menos acertadamente, a la pretendida calidad. (Sarramona, 2003, p. 3-4)

La información cuantitativa que obtenemos de los indicadores facilita la descripción de situaciones que no son directamente mensurables, proporcionando, una vez que son analizados, datos que deben ser contrastados mediante procedimientos cualitativos. (Guirao, 2012).

Es importante destacar la diferencia entre una estadística y un indicador.

Las estadísticas en educación nos permiten conocer, de modo cuantitativo y riguroso, un determinado aspecto de la realidad educativa [...]. Buena parte de las estadísticas

educativas se convierten en indicadores, desde el momento en que hay una intencionalidad precisa de usar la información que proporcionan, para explicar de modo sintético un aspecto determinado del sistema educativo o su conjunto, sirviendo de instrumento para la actuación práctica. (Roca, 2013, p. 176).

Serán objeto de consideración en este apartado, los sistemas de indicadores educativos internacionales elaborados por la UNESCO, la OCDE y la UE; las tres instituciones comparten rigor y criterio a la hora de elaborar indicadores. Terminaremos con un análisis de la evolución que ha ido tomando el sistema de indicadores nacional de Educación, desde su primera versión en el año 2000 hasta la última actualización realizada en el año 2015.

a. Sistema de indicadores de la OREALC/UNESCO

Desde la década de los noventa surge interés, de parte de las autoridades educativas de América Latina y el Caribe, por construir y analizar indicadores comparables en educación. Influye de una manera muy consistente el Proyecto Mundial de Indicadores UNESCO/OCDE que aplica los avances conceptuales y metodológicos sobre indicadores educativos logrados en los países desarrollados a los países en desarrollo. Se proponen construirlos sobre la base de iniciativas existentes y crear una estrategia coherente para que todos los países del hemisferio puedan trabajar juntos el desarrollo de indicadores de educación comparables.

La pretensión de lograr unos indicadores coherentes, les obliga a tener en cuenta aspectos como: (a) contexto en el cual se desenvuelve la educación: demográfico, social y económico, incluyendo una descripción general del sistema educativo; (b) recursos invertidos en educación: humanos, materiales y financieros; (c) alcance de la educación: acceso, cobertura y participación; (d) funcionamiento de la educación: eficiencia interna; (e) equidad en las oportunidades

educativas; (e) calidad de la educación centrada en el logro académico; y (f) impacto social de la educación, entendiendo como tal el nivel de instrucción alcanzado por la población adulta, efectos en el mercado laboral y los ingresos, entre otros (Corvalán, 2000).

A partir de aquí derivan las cinco categorías de indicadores:

Categoría 1: Contexto demográfico social y económico y descripción general del sistema de educación

Categoría 2: Recursos en educación.

Categoría 3: Desempeño de los sistemas educativos.

Categoría 4: Calidad de la Educación.

Categoría 5: Impacto Social de la Educación

b. Sistema de indicadores de la OCDE

La OCDE emprende su primer Proyecto de construcción de un Sistema internacional de indicadores de la Educación en 1973, titulado *Un marco para uno indicadores educativos que guíen las decisiones de los gobiernos*. En un principio no tuvo el apoyo de los responsables de las políticas educativas, dado que no eran aún conscientes de que la información que podían aportar unos buenos indicadores educativos, fuesen relevantes para la toma de decisiones y la orientación de la Educación. No fue hasta 1992 cuando el Proyecto INES (Indicators of National Education Systems) dio su primer fruto con la publicación de *Education at a Glance/Regards sur l'éducation*. A partir de esa fecha ha producido una revisión anual. Desde 2005 se publica en español con el título *Panorama de la Educación*. (Roca, 2009). Incluye indicadores relativos a: los resultados de las instituciones educativas e impacto del aprendizaje; los recursos humanos y financieros invertidos en Educación; acceso a la Educación, participación y progresión; entornos de aprendizaje y organización de los centros escolares (Pérez, 2004; OCDE, 2009b). Este programa

está permitiendo a las administraciones educativas de los países miembros comparar el rendimiento de sus sistemas educativos con otros países, ayudando de esta manera, a controlar su eficacia y evolución. Así mismo, está facilitando el desarrollo y las metodologías de las prácticas de evaluación educativa

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que ostenta la coordinación nacional de este proyecto en España, elabora un resumen anual, que ofrece una mirada simplificada, desde España, a los indicadores internacionales de la OCDE, en la que se reproducen los datos más destacados de España en comparación con OCDE, Unión Europea y algunos de los países más próximos a nuestra realidad social y educativa.

Este Informe español está dividido en los apartados siguientes:

1. La expansión de la educación y los resultados educativos.
2. Beneficios sociales y económicos de la educación.
3. La financiación de la educación.
4. El entorno de los centros educativos y el aprendizaje.

En la Tabla 9, presentamos los indicadores educativos contenidos en la publicación de *Education at a Glance* (OCDE, 2014).

Tabla 9. *Indicadores educativos de la OCDE en 2014*

DIMENSIÓN	INDICADOR
A. RESULTADOS DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS E IMPACTO DEL APRENDIZAJE	A.1. ¿Hasta qué nivel han estudiado los adultos? A.2. ¿Cuántos estudiantes se espera que completen la educación secundaria superior? A.3. ¿Cuántos estudiantes se espera que completen la educación terciaria? A.4. ¿En qué medida influye la educación de los

	<p>padres en la participación de los hijos en educación terciaria?</p> <p>A.5. Cómo afecta el nivel educativo alcanzado a la participación en el mercado laboral?</p> <p>A.6. ¿Cuáles son las ventajas de la educación en los ingresos?</p> <p>A.7. ¿Cuáles son los incentivos para invertir en educación?</p> <p>A.8. ¿Cuáles son los resultados sociales de la educación?</p> <p>A.9. ¿Qué relación existe entre el rendimiento de los estudiantes y la equidad en educación?</p>
<p>B. RECURSOS ECONÓMICOS Y HUMANOS INVERTIDOS EN EDUCACIÓN</p>	<p>B.1. ¿Cuál es el gasto en educación por estudiante?.</p> <p>B.2. ¿Qué proporción de la riqueza nacional se dedica a la educación?</p> <p>B.3. ¿Cuánta inversión pública y privada se destina a educación?.</p> <p>B.4. ¿Cuál es el gasto público total en educación?</p> <p>B.5. ¿Cuánto pagan los estudiantes de educación terciaria y qué ayudas públicas reciben?</p> <p>B.6. ¿En qué recursos y servicios se gastan los fondos destinados a educación?.</p> <p>B.7. ¿Qué factores influyen en el nivel de gasto en educación?</p>
<p>C. ACCESO A LA EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y PROGRESIÓN</p>	<p>C.1. ¿Quién participa en la educación?</p> <p>C.2. ¿En qué se diferencian los sistemas de educación infantil del mundo?</p> <p>C.3. ¿Cuántos estudiantes se espera que accedan a la educación terciaria?</p> <p>C.4. ¿Quién estudia en el extranjero y dónde?.....</p> <p>C.5. Transición de la educación al trabajo: ¿dónde están los jóvenes de 15 a 29 años?</p> <p>C.6. ¿Cuántos adultos participan en la educación y el aprendizaje?</p> <p>C.7. ¿En qué se diferencian instituciones y centros escolares públicos de instituciones y centros privados?</p>
<p>D. EL ENTORNO DE APRENDIZAJE Y LA ORGANIZACIÓN DE</p>	<p>D.1. ¿Cuánto tiempo pasan los estudiantes en clase?..</p> <p>D.2. ¿Cuál es la ratio alumnos-profesor y cómo es el tamaño de las clases?.....</p>

LOS CENTROS ESCOLARES

- D.3. ¿Cuál es el salario de los profesores?
D.4. ¿Cuánto tiempo dedican los profesores a enseñar?
D.5. ¿Quiénes componen el profesorado?
D.6. ¿Qué requisitos son necesarios para ser profesor?
D.7. ¿Qué implantación tienen las actividades de desarrollo profesional para los profesores

c. Indicadores vinculados a los objetivos educativos de la Unión Europea

El Informe Europeo de mayo de 2000 sobre la calidad escolar, define dieciséis indicadores de calidad. Participaron en su elaboración expertos de los ministerios de Educación de los veintiséis países participantes en el grupo de trabajo.

Los indicadores y referencias utilizadas en el informe han permitido determinar cinco retos que exponemos a continuación:

1. El reto del conocimiento.
2. El reto de la descentralización.
3. El reto de los recursos.
4. El reto de la integración social.
5. El reto de los datos y de la comparabilidad.

El principal reto de la Unión Europea reside en proporcionar un nivel elevado de educación escolar a todos los europeos.

El grupo de trabajo propone una serie de dieciséis indicadores relativos a los cuatro ámbitos siguientes (Comisión Europea, 2002):

- *Nivel alcanzado* en diferentes ámbitos: matemáticas, lectura, ciencias, tecnologías de la información y comunicación (TIC), lenguas extranjeras, la capacidad de «aprender a aprender» y la educación cívica.

- *Éxito y transición*: este indicador verifica el índice de abandono, la finalización de la enseñanza secundaria superior y el índice de escolarización en la enseñanza superior.
- *Supervisión de la educación escolar*: este indicador verifica la participación de las partes implicadas en los sistemas educativos mediante la evaluación y la supervisión de la educación escolar, y de la evaluación de la participación de las familias.
- *Recursos y estructuras*: este indicador se centra fundamentalmente, en los gastos educativos por estudiante, en la educación y la formación del profesorado, participación en educación infantil y en el número de estudiantes por ordenador.

Sobre esta base, propuesta por la comisión y los Estados miembros, el Consejo redactó en febrero de 2001, un informe en el que se detalla los futuros objetivos de los sistemas de educación y formación. Este documento esboza un planteamiento global y coherente para ser adoptado por las diferentes políticas nacionales en materia de educación, en torno a tres objetivos: (a) mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la Unión Europea; (b) permitir el acceso universal a la educación y la formación permanente; y (c) abrir al mundo los sistemas de educación y formación.

El informe analiza los datos para cada uno de los indicadores, determina elementos comunes de los distintos Estados miembros, plantea una serie de preguntas que los Estados deben hacerse basándose en esos resultados y expone buenas prácticas relativas a los indicadores analizados.

En la denominada *Estrategia de Lisboa*, que realizó el Consejo Europeo en Lisboa en marzo de 2000, definen el objetivo estratégico de “convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social” (Roca, 2013, p. 184).

El consejo Europeo de Estocolmo de 2001, adoptó tres objetivos estratégicos con objetivos más concretos dentro de cada uno de ellos, que podemos ver en la Tabla 10.

Tabla 10. *Objetivos estratégicos. Consejo Europeo de Estocolmo, 2001*

Objetivo 1: Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación de la UE.
<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Mejorar la educación y la formación de profesores y formadores 1.2. Desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento 1.3. Garantizar el acceso de todos a las TIC 1.4. Aumentar la matriculación en los estudios científicos y técnicos 1.5. Aprovechar al máximo los recursos
Objetivo 2. Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación
<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Un entorno de aprendizaje abierto 2.2. Hacer el aprendizaje más atractivo 2.3. Promoción de la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social
Objetivo 3. Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior
<ul style="list-style-type: none"> 3.1. Reforzar los lazos con el mundo del trabajo y con el mundo de la investigación y la sociedad en general 3.2. Desarrollar el espíritu de empresa 3.3. Mejorar el aprendizaje de idiomas extranjeros 3.4. Aumentar la movilidad y los intercambios 3.5. Reforzar la cooperación europea

(Adaptada de Roca, 2013, p. 184).

Unos años más tarde, tras otra nueva formulación de indicadores que pudiesen valorar la evolución de los sistemas educativos, basándose en los objetivos propuestos para el 2010, en el Consejo de Ministros de mayo de 2007 se fijó un marco de 16

indicadores (*core indicators*) para el seguimiento del progreso en relación con los objetivos de Lisboa en educación y formación. Entendían que vincular un sistema de indicadores a unos objetivos educativos concretos necesitaba una definición y revisión de tales objetivos; y unos acuerdos sobre los indicadores que se debían utilizar. Estos indicadores además, tenían que tener en cuenta los principales ámbitos de intervención que se habían definido en la estrategia *Educación y Formación 2010* (Roca, 2013). Actualmente los indicadores en vigor desde 2007 son los que exponemos en la Tabla 11.

Tabla 11. *Indicadores clave de la Unión Europea*

<i>I. Indicadores en pleno uso</i>
1. Participación en la educación infantil (4 años)
2. Abandono temprano de la educación y la formación (permanencia en educación y obligación después de la educación obligatoria)
3. Competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias (PISA)
4. Tasa de titulación en la 2ª etapa de educación secundaria (ISCED 3)
5. Titulados en educación superior
6. Participación de los adultos en formación a lo largo de la vida (LLL)
7. Movilidad transnacional del alumnado de educación superior
8. Nivel de estudios de la población adulta
<i>II. Indicadores basados en datos existentes, que requieren mayor definición</i>
9. Educación para alumnos con necesidades especiales
10. Competencias en TIC
11. Inversión en educación y formación
<i>III. Indicadores que se están desarrollando en colaboración con otras organizaciones internacionales</i>
12. Competencias cívicas (ICCS)
13. Competencias de los adultos (PIAAC)
14. Desarrollo profesional de profesores y formadores (TALIS)
<i>IV. Indicadores que están en desarrollo mediante nuevos estudios de la UE.</i>
15. Estudio sobre competencias en lenguas extranjeras
16. Competencia en aprender a aprender

(Adaptada de Roca, 2013, p. 187)

En mayo de 2009, adoptan un nuevo Marco estratégico para la cooperación europea en la educación y la formación (*Educación para Todos, 2020*). Este Marco establece cuatro objetivos estratégicos:

- Hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad.
- Mejorar la calidad y la eficacia de la provisión y de los resultados.
- Promover la equidad y la ciudadanía.
- Afianzar la innovación y la creatividad en todos los niveles de educación y formación.

d. Desarrollo de indicadores sobre Educación Inclusiva en Europa (UE)

Queremos en este punto llegar a un grado mayor de concreción, considerando los indicadores elaborados de forma específica para evaluar la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. A diferencia con los anteriores, este Sistema de indicadores está dirigido a la evaluación de los sistemas educativos en el ámbito de la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. Está centrado en aspectos legislativos, financieros y de participación. No sirve para la evaluación de centros, pero sí para orientar a los diferentes sistemas educativos europeos para que legislen y utilicen recursos económicos que faciliten la transformación de los centros educativos en escuelas inclusivas.

Los representantes de los Ministerios de Educación, participantes en el trabajo de la Agencia, desarrollaron un conjunto de indicadores en el campo de la educación inclusiva que sirviera de instrumento de evaluación de las políticas y prácticas educativas. Participaron en este proyecto treinta y dos expertos de un total de veintitrés países, Alemania, Austria, las comunidades francófona y flamenca de Bélgica, Chipre, Dinamarca, España, Estonia, Francia, Grecia,

Holanda, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Malta, Noruega, Portugal, Reino Unido (Inglaterra y Escocia), República Checa, Suecia y Suiza.

Esta iniciativa, llevada a cabo por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales surge de la necesidad, manifestada por los países miembros, de contar con unos indicadores cuantitativos y cualitativos en el campo de las necesidades educativas especiales y de la educación inclusiva. Dicha necesidad quedó patente en una encuesta realizada por la Agencia de 2006 en Europa. Mediante esta encuesta la Agencia quiso recoger cuáles eran las tendencias actuales, emergentes y futuras que debían abordarse en el campo de la educación especial. Los resultados aportaron evidencias sobre un marcado interés en el desarrollo de indicadores en el área de la educación inclusiva. Este resultado estaba muy relacionado con el Objetivo 2.3 del documento *Educación y formación en Europa: diversos sistemas, metas compartidas para 2010. Plan de trabajo para los objetivos futuros en educación y sistemas de formación* que decía lo siguiente:

Los sistemas de educación y de formación tienen un importante papel que desempeñar, el de contribuir al mantenimiento de las sociedades democráticas en Europa. Un principio básico que precisa ser reforzado es el de que todos los ciudadanos deben poder acceder en igualdad de condiciones a la educación y la formación. Los estados miembros deben prestar especial atención a las necesidades de los grupos vulnerables, en particular a las personas con discapacidad y a las personas con dificultades para el aprendizaje. (European Commission, 2002, p. 25).

Los objetivos y los resultados del proyecto permitieron utilizar estos indicadores para (Agencia Europea para el Desarrollo de la

Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009):

- Ofrecer a los países un instrumento de evaluación de sus propios avances en las políticas y en prácticas educativas inclusivas.
- Ofrecer una amplia cobertura de las tres áreas sobre educación inclusiva seleccionadas: legislación, financiación y participación.
- Identificar las áreas fundamentales en el campo de la educación inclusiva que requieran más atención.

La elaboración de este sistema de indicadores parte de la revisión de otros sistemas desarrollados en Europa y en el resto del mundo, en el área de necesidades educativas especiales e inclusión, cuyo objetivo fuese fomentar y mejorar la calidad de la educación en centros inclusivos. Estos sistemas abarcaban niveles macro (legislación, marco político y administrativo), medio (centro escolar, servicios a la comunidad), micro (aula) y humano (profesorado y estudiantes). Citaremos algunos de ellos, sin profundizar en su contenido, que detallaremos con mayor profundidad en el apartado siguiente, junto con otros también considerados de interés: (a) *Índice de inclusión* (Booth & Ainscow, 2000, 2002, 2011); (b) *Indicadores de calidad sobre necesidades educativas especiales* (Hollenweger & Haskell, 2002); y (c) *Derechos de las personas con discapacidad en el modelo educativo* (Peters, Johnstone & Ferguson, 2005), aplicaron el Modelo educativo de los derechos de las personas con discapacidad en el modelo educativo *Disability Rights in Education Model (DREM)*, basado en los principios fundamentales de la educación inclusiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales en los planos internacional, nacional y local/escolar.

Una vez recopilados diferentes indicadores, los expertos identificaron las áreas que abarcaban los principales aspectos de la

educación inclusiva y que constituyesen el marco para identificar y definir los requisitos de las políticas educativas que favoreciesen o dificultasen el desarrollo de la educación inclusiva en los centros escolares. Se definieron como: legislación; participación; y financiación. Cada una de estas áreas se dividió en requisitos fundamentales que describían las condiciones esenciales para la educación inclusiva. Finalmente se desarrollaron los indicadores para facilitar la identificación de las políticas educativas favorables a la inclusión educativa. La última etapa se planteó como trabajo de seguimiento; en ella se identificaron indicadores específicos que pudiesen facilitar las medidas y comparaciones con datos previos obtenidos dentro de un mismo país, o con datos de otros países. En la siguiente Tabla 12, recogemos cada una de las áreas, con sus requisitos e indicadores compendiados por el grupo de expertos de la Agencia.

Tabla 12. *Áreas, requisitos e Indicadores sobre Educación Inclusiva en Europa*

INDICADORES EN EL ÁREA DE LA LEGISLACIÓN
Indicadores para el requisito 1: <i>Total coherencia entre la legislación nacional sobre educación y los acuerdos internacionales.</i>
1.1 Coherencia de la legislación nacional educativa con los acuerdos internacionales (p.e. Declaración de Salamanca, convenciones de la ONU, etc.).
Indicadores para el requisito 2: <i>Total coherencia entre las normativas nacionales.</i>
2.1 Coherencia entre todas las normativas nacionales (p.e. ley contra la discriminación, ley educativa, leyes sobre discapacidad, leyes de los derechos de la infancia, etc.).
Indicadores para el requisito 3: <i>La legislación educativa abarca todos los niveles educativos.</i>
3.1 La legislación educativa abarca todos los niveles educativos.

3.2 Procedimientos establecidos para la detección temprana de necesidades educativas especiales relativas al alumnado/ estudiantes, docentes y otros profesionales y en diferentes niveles educativos (p.e. educación infantil, enseñanza obligatoria, educación superior, formación permanente, formación continua).

3.3 Procedimientos establecidos para la detección y la evaluación de necesidades educativas especiales lo antes posible.

3.4 Recursos suficientes para la detección y la evaluación tempranas de las necesidades educativas especiales.

3.5 La atención al alumnado/estudiantes con necesidades educativas especiales comienza desde el momento en que tales necesidades se detectan y dicha atención se rige por los principios inclusivos.

3.6 La legislación contra la discriminación favorece la entrada a la formación, a la educación superior y permanente.

3.7 El gobierno y otras agencias recogen los datos longitudinales sobre transición y destinos (trabajo, educación superior y permanente de diferentes grupos de alumnado/estudiantes).

3.8 Procedimientos establecidos para el acceso, la atención continuada y el progreso de todo el alumnado/estudiantes en todos los niveles educativos (educación infantil, enseñanza obligatoria, educación superior y continua).

3.9 Las instituciones ofrecen formación profesional con currículos flexibles que pueden adaptarse a las necesidades y expectativas de todo el alumnado/estudiantes.

3.10 Procedimientos establecidos para el apoyo necesario, medidas de refuerzo e instrumentos que faciliten la información y la orientación al alumnado/estudiantes con necesidades educativas especiales.

Indicadores para el requisito 4: La legislación educativa se encamina hacia la calidad de la formación y profesionalización de los docentes, los psicólogos, el personal no docente, etc., con especial atención a la diversidad.

4.1 Los programas de formación inicial y durante el ejercicio docente del profesorado incluyen temas relativos a la educación especial y a la inclusión.

4.2 Se apoya a los docentes y a otros profesionales para que desarrollen sus conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la inclusión, de modo que estén preparados para atender todas las necesidades del alumnado/estudiantes en la enseñanza ordinaria.

4.3 Existen cursos y oportunidades para el desarrollo profesional que refuerzan las habilidades pedagógicas de los docentes.

4.4 Los docentes planifican, enseñan y evalúan en grupo.

4.5 Hay establecidos recursos para el correcto desarrollo profesional respecto a la atención de las necesidades especiales en la educación inclusiva.

Indicadores para el requisito 5: La legislación educativa apunta hacia la flexibilidad, diversidad y equidad en todas las instituciones educativas y para todo el alumnado/estudiantes.

5.1 Se establecen normas/procesos para la cooperación intersectorial (sectores educativos, de salud, sociales, etc.).

5.2 Se establecen normas/procesos para la cooperación entre los sistemas de educación reglada y la no reglada (formal/ informal).

5.3 Se establecen normas/procesos para el respeto a la igualdad de oportunidades, al trato igualitario y a la no discriminación de todo el alumnado/estudiantes sin excepción.

5.4 Se establecen normas/procesos para los recursos materiales y humanos que alcancen las necesidades de todo el alumnado/estudiantes.

5.5 Se establecen normas/procesos para las adaptaciones flexibles de los currículos y para los Planes Individuales.

5.6 Se establecen normas/procesos para que cualquier alumno/ estudiante reciba un certificado al terminar la escolarización.

5.7 Se establecen procedimientos para el asesoramiento de organizaciones no gubernamentales y sistemas educativos no reglados.

5.8 Se establecen normas/procesos para el alumnado/ estudiantes/padres/profesionales sobre participación y toma de decisiones.

5.9 Se establecen procedimientos para favorecer el debate.

5.10 Se establecen normas/procesos para la flexibilidad y para las propuestas de mejora que abarquen las necesidades y expectativas del alumnado/estudiantes, docentes, padres, en los diferentes niveles del sistema educativo.

Indicadores para el requisito 6: La legislación educativa se dirige al seguimiento y a la definición de responsabilidades de todas las instituciones educativas y para todo el alumnado/estudiantes.

6.1 Se establecen normas para que los sistemas realicen un seguimiento de la adecuación de las provisiones (p.e. autoevaluación, inspección, ubicación de suministros).

6.2 Se establecen normas para que los sistemas realicen un seguimiento de la eficacia del apoyo a la enseñanza y al aprendizaje.

6.3 Se establecen normas para que los sistemas realicen un seguimiento de los niveles de participación de los distintos grupos de alumnado/estudiantes (matriculación, tasas de finalización de estudios, de abandonos y de exclusión).

INDICADORES EN EL ÁREA DE LA PARTICIPACIÓN

Indicadores para el requisito 1: Políticas en la admisión que promuevan el acceso a los centros ordinarios de todo el alumnado/estudiantes.

1.1 Se establecen normas en los centros para lograr la igualdad de oportunidades en el aprendizaje para todo el alumnado/ estudiantes independientemente de sus antecedentes o de sus capacidades para el aprendizaje.

1.2 Se establecen normas para facilitar el transporte adaptado.

1.3 Se establecen normas para la accesibilidad en la construcción de edificios, equipamientos e infraestructura.

1.4 Se establecen normas para dotar de ayudas técnicas a todo el alumnado/estudiantes de acuerdo con sus necesidades individuales.

1.5 Las opiniones del alumnado/estudiantes sobre su entorno de aprendizaje son tenidas en cuenta.

1.6 Se recogen y se revisan los porcentajes en todos los niveles del sistema educativo de alumnado/estudiantes con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, aulas especiales en centros ordinarios, centros específicos y aquellos excluidos de dicho sistema.

1.7 Se recogen y se revisan los porcentajes en todos los niveles del sistema educativo de alumnado/estudiantes con necesidades educativas especiales educados bajo la tutela de los sistemas de salud, sociales o judiciales y en atención domiciliaria.

Indicadores para el requisito 2: Pautas en el curriculum nacional, si lo hay, que faciliten la inclusión de todo el alumnado/estudiantes.

2.1 Se establecen normas para adaptar el curriculum a las necesidades educativas individuales.

2.2 Se establecen normas para que los currículos atiendan a las necesidades de la vida cotidiana del alumnado/estudiantes y no solo de la académica.

Indicadores para el requisito 3: Sistemas nacionales de evaluación, donde los haya, que sigan los principios de evaluación inclusiva y que no sean una barrera para la participación en los procedimientos de evaluación o aprendizaje.

3.1 Se establecen normas para valorar un amplio número de resultados en el aprendizaje.

3.2 Se establecen normas para la evaluación que incluya y favorezca los

logros de todo el alumnado/estudiantes.

3.3 Se establecen normas para que la evaluación permita desarrollar al alumnado/estudiantes todas sus habilidades.

3.4 Se establecen normas para la adaptación y modificación de métodos e instrumentos de evaluación cuando sea preciso.

Indicadores para el requisito 4: *La determinación de necesidades educativas y sistemas de evaluación que promuevan y favorezcan la inclusión.*

4.1 Los procedimientos no son discriminatorios y se basan en enfoques de buenas prácticas.

4.2 La detección inicial de las necesidades del alumno/estudiante se realizan desde un enfoque holístico y basado en las necesidades no solo ligadas a la enseñanza-aprendizaje, sino al desarrollo de un Plan Individual y de la revisión de los procedimientos.

4.3 Se establecen normas para un sistema de detección de necesidades orientadas hacia las experiencias educativas de cada alumno/estudiante.

INDICADORES EN EL ÁREA DE LA FINANCIACIÓN

Indicadores para el requisito 1: *Políticas de financiación que promueven la educación inclusiva.*

1.1 Las asignaciones económicas a los centros les permiten dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado/estudiantes más desfavorecidos con una financiación adicional para necesidades puntuales.

1.2 Los gobiernos financian de forma adecuada el acceso a la educación inclusiva de todo el alumnado/estudiantes y tal acceso no depende ni de la caridad ni del voluntariado.

1.3 La financiación de la educación inclusiva para todo el alumnado/estudiantes se basa en las necesidades, capacidades, competencias e intereses.

1.4 Se establecen normas para los criterios de libre elección en los niveles de financiación adicional, comenzando a nivel de sistemas (área local/centros escolares) para después atender a las necesidades particulares

del alumnado/estudiantes (favoreciendo el anonimato).

Indicadores para el requisito 2: *Políticas de financiación basadas en las necesidades educativas:*

2.1 Las políticas se basan principalmente en la identificación del aprovisionamiento necesario en lugar de en un listado/ catálogo de dificultades del alumno/estudiante.

2.2 El sistema educativo se adapta a las necesidades del alumno/ estudiante y no al contrario.

2.3 La legislación relevante define claramente lo que son “necesidades educativas”.

2.4 Se tienen en cuenta los requisitos necesarios para la cooperación intersectorial.

2.5 Hay financiación disponible para la detección e intervención temprana de necesidades educativas especiales (“temprana” se refiere a la edad del alumno/estudiante y no a la aparición de las dificultades en el aprendizaje a cualquier edad).

2.6 Los padres y el alumno/estudiante influyen decisivamente en la identificación/descripción de las necesidades de dicho alumno/estudiante y de los recursos precisos.

2.7 Se provee de financiación adecuada para identificar y dar respuesta a las necesidades en todas las etapas de la vida (desde educación infantil hasta primaria, secundaria y universidad) y se apoya la transición de un nivel a otro.

2.8 Se promueve la viabilidad y la eficacia en el uso de las ayudas técnicas, incluidas las nuevas tecnologías, tanto para identificar las necesidades como para promover la independencia/autonomía.

2.9 El alumnado/estudiantes con necesidades educativas especiales son tratados con equidad, teniendo en cuenta el sexo, la edad, la etnia, la religión, el tipo de discapacidad, el nivel socioeconómico y su área de

residencia.

Indicadores para el requisito 3: *Políticas de financiación que faciliten respuestas flexibles, eficaces para las necesidades del alumnado/estudiantes.*

3.1 Las normas y los procedimientos para el reparto de recursos son comprendidas fácilmente por los profesionales, padres y público en general/ciudadanos.

3.2 Los recursos se gestionan con flexibilidad tanto a nivel escolar como local, asegurándose a la vez una suficiente coordinación centralizada que evite la duplicación innecesaria.

3.3 Las dotaciones económicas se reparten oportunamente para la prevención e identificación tempranas

3.4 Se establecen normas teniendo en cuenta la solución óptima en cada campo en términos de eficacia, competencia, calidad, etc.

Indicadores para el requisito 4: *Políticas de financiación que apoyen la colaboración intersectorial.*

4.1 Disponibilidad de un servicio de apoyo con profesionales con un nivel adecuado en el campo de la educación inclusiva.

4.2 Cooperación eficaz entre las instituciones (direcciones generales, centros escolares, servicios sociales y de salud).

4.3 Los profesionales trabajan en equipo (psicólogos, médicos, docentes, trabajadores sociales y gestores, tanto si son especialistas en necesidades educativas especiales como si no).

4.4 Se financian adecuadamente las redes de trabajo de los profesionales.

(Adaptado de Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2009)

e. Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2015

Según la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (SEIE)

“contribuirá al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación” (LOMCE, 2013, p. 97907). El objetivo que el Sistema se plantea es

Proporcionar información relevante sobre el sistema educativo a las administraciones educativas, a los órganos de participación institucional, a los agentes implicados en el proceso educativo (familias, alumnado, profesorado y otros profesionales y entidades), así como a los ciudadanos en general, tratando de evaluar el grado de eficacia y de eficiencia de dicho sistema y de orientar la toma de decisiones. (MECD, 2015, p. 7)

La primera versión del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (SEIE), es del año 2000. Fue elaborada por el Instituto Nacional de Calidad y Educación (INCE), creado en 1993 bajo el nombre de Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, ambos dependientes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Esta publicación ofrece los resultados de las principales estadísticas educativas nacionales, así como datos por comunidades autónomas; presenta así mismo datos internacionales que permiten ubicar España en el marco de la OCDE y la Unión Europea. Se plantean como objetivo

Definir y construir un sistema de indicadores capaz de proporcionar información sobre el estado de la educación en el ámbito estatal, compatible con los modelos internacionales que se están elaborando y susceptible de ser también aplicado por las Administraciones educativas en sus respectivos ámbitos de competencias. (INCE, 2000, p. 10).

Los indicadores fueron elaborados a partir de fuentes de datos fiables y periódicas, para lo que estableció colaboración con las

instancias responsables de los servicios estadísticos de las respectivas Administraciones que tuviesen estrecha colaboración con otros estudios de evaluación del INCE, organismo responsable de elaborar fuentes de datos para indicadores de proceso y resultados.

El grupo coordinador categorizó los indicadores seleccionados en cinco dimensiones: contexto, recursos, escolarización, procesos y resultados. Para la selección de indicadores se siguieron los criterios de: (a) *relevancia y significación*, aportar información significativa sobre aspectos relevantes; (b) *inmediatez*, facilitar una idea rápida y global del estado; (c) *solidez técnica*, es decir, validez y fiabilidad; (d) *viabilidad*, obtención y cálculo factibles de los indicadores; (e) *perdurabilidad*, referida a la estabilidad temporal; y (f) *selección consensuada*. (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, 2000). Quedó constituido el Sistema, con un total de veintinueve indicadores.

La primera revisión (INCE, 2002), se planteó los siguientes objetivos:

a) Continuar proporcionando información relevante a las Administraciones educativas, a los órganos de participación institucional, a los actores implicados en el proceso educativo (familias, alumnos, profesores y otros profesionales y entidades), así como a los ciudadanos en general, sobre el grado de calidad que el sistema educativo alcanza en un determinado momento de su evolución. b) Consolidar el sistema estatal de indicadores de la educación. c) Fijar de forma sistemática cuáles han de ser las fuentes que nutren el sistema estatal de indicadores. d) Elaborar dos publicaciones, una de carácter más extenso y otra más sintética, que presenten a la comunidad educativa y a la sociedad en general los indicadores del sistema educativo español. (INCE, 2002, p. 13).

En esta versión se incluyeron algunos indicadores nuevos como: *formación continua; número de horas de enseñanza en cada una de las áreas; agrupamiento de alumnos; tutoría y orientación educativa*. Otros cambiaron su denominación respecto a la primera versión (p.e. el indicador *Atención al alumnado con necesidades educativas especiales* del 2000 pasó a denominarse *Atención a la diversidad*; o los indicadores *Resultados a los 12 años* y *Resultados a los 16 años* de la primera versión pasaron a titularse *Resultados en educación primaria* y *Resultados en educación secundaria obligatoria*, respectivamente). Alguno de ellos ha sido eliminado. Con las modificaciones realizadas el SEIE 2002, quedó conformado con un total de treinta y dos indicadores agrupados en las cinco dimensiones del primer Sistema (INCE, 2002)

Las novedades presentadas en la siguiente versión INCE (2004), se refieren tanto a la forma como al contenido. En cuanto a la forma, se presentó el Sistema en la página web, aportando flexibilidad a su actualización y transparencia de los datos.

En la versión INCE (2006), se mantuvo el esquema de organización de cada indicador: *título, definición, síntesis de la información más significativa, especificaciones técnicas necesarias, fuentes de origen de los datos y gráficos*. Se incorporaron en esta edición, unos breves resúmenes referidos al contenido de la información de la *síntesis*, colocados al margen de cada uno de los párrafos. Se presentó en dos fases; una primera con los indicadores considerados *prioritarios* según el criterio de relevancia para aportar una “radiografía permanente del sistema educativo y su capacidad para proporcionar información básica para el seguimiento de los niveles de referencia españoles y europeos para el año 2010” (INCE, 2006, p. 5); y una segunda fase donde se incorporaron el resto de indicadores. Se consideraron prioritarios del SEIE (2006) estos quince indicadores:

1. Nivel de estudios de la población adulta
2. Gasto total en educación en relación al PIB
3. Gasto público en educación
4. Gasto en educación por alumno
5. Escolarización y población
6. Evolución de las tasas de escolarización en las edades de los niveles no obligatorios
7. Acceso a la educación superior
8. Alumnado extranjero
9. Participación en el aprendizaje permanente
10. Resultados en educación primaria
11. Resultados en educación secundaria obligatoria
12. Competencias clave a los 15 años de edad
13. Idoneidad en la edad del alumnado
14. Abandono escolar prematuro
15. Tasas de graduación

Respecto a los indicadores que sufrieron alguna modificación tenemos que resaltar la eliminación del indicador *Formación continua*, considerado incluido en *Participación en el aprendizaje permanente* y el paso de subindicador a indicador de *Alumnado extranjero* y de *alumnado con necesidades educativas especiales* que pasó a completar el indicador *Atención a la diversidad*, quedando un único indicador denominado *Atención a la diversidad. Alumnado con necesidades educativas especiales*.

La única modificación que sufrió el SEIE (2007), fue la eliminación de los indicadores prioritarios referidos a los resultados en educación primaria y educación secundaria obligatoria, por no disponer de nuevos datos de referencia; quedando reducido a trece el número de indicadores prioritarios en esta edición.

La versión SEIE (2009), además de actualizar los indicadores prioritarios, se intentaron actualizar los treinta y ocho indicadores de

las anteriores versiones, a excepción de los relativos a los resultados de la educación secundaria, por no contar con nuevos estudios evaluativos que aportasen datos al respecto, y los relacionados con las competencias básicas a los 15 años, al no disponer de nuevos datos de PISA. Una novedad en esta edición fue la modificación del formato de presentación.

La necesidad de crear continuas actualizaciones del SEIE, llevó al Consejo Rector del Instituto de Evaluación a simplificar y reducir el Sistema de Indicadores a dieciséis. Estos cambios fueron recogidos en la edición SEIE (2010). Los indicadores se agruparon en tres apartados: (a) *Escolarización y entorno educativo*; (b) *Financiación educativa*; y (c) *Resultados educativos*.

Las novedades más destacadas de la siguiente edición (SEIE, 2011) consistió en presentar el indicador correspondiente a los resultados de la Evaluación general de diagnóstico 2010 de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria y la elaboración de un nuevo subindicador con los resultados del Estudio Internacional sobre Civismo y Ciudadanía del año 2009.

En las siguientes ediciones transcurridas hasta la edición actual (SEIE, 2015) se ha mantenido la estructura de los tres bloques con mínimas variaciones en cuanto a indicadores adscritos a cada una de ellos. En esta versión ha querido hacer más sintética la información, modificando la presentación del texto y añadiendo un apartado denominado *Referencias*, que permite enlazar con páginas web que amplían la información de cada uno de los indicadores. Cuenta con catorce indicadores de los cuales seis corresponden al apartado de *Escolarización y entorno educativo*, dos a *Financiación educativa* y los seis restantes a *Resultados educativos*. El marco de referencia que se ha establecido para el SEIE responde al siguiente esquema: contexto - recursos - escolarización - procesos educativos - resultados

educativos. Esta estructura permite distribuir con coherencia los indicadores y relacionarlos entre sí, y es similar al utilizado por otros sistemas de indicadores, como el proyecto INES de la OCDE, y los sistemas de indicadores de otros países. En la Tabla 13 podemos ver el mapa de indicadores de las ediciones 2011, 2012, 2014, 2015.

Tabla 13. *Mapa de indicadores SEIE 2011,2012, 2014, 2015*

ESCOLARIZACIÓN Y ENTORNO EDUCATIVO	2011	2012	2014	2015
Escolarización y población	E1	E1	E1	E1
Escolarización y población escolarizable de 0 a 29 años	E1.1	E1.1	E1.1	E1.1
Escolarización según la titularidad del centro	E1.2	E1.2	E1.2	E1.2
Esperanza de vida en educación desde los cinco años	E1.3	E1.3	E1.3	E1.3
Tasas de escolarización en las edades teóricas de los niveles no obligatorios	E2	E2	E2	E2
Educación infantil	E2.1	E2.1	E2.1	E2.1
Educación Secundaria postobligatoria	E2.2	E2.2	E2.2	E2.2
Educación Superior	E2.3	E2.3	E2.3	E2.3
Alumnado extranjero	E3	E3	E3	E3
Alumnos por grupo y por profesor	E4	E4	E4	E4
Alumnos por grupo educativo	E4.1	E4.1	E4.1	E4.1
Alumnos por profesor	E4.2	E4.2	E4.2	E4.2
La Formación Profesional			E5	E5
Tasas brutas de acceso y titulación en F.P.			E5.1	E5.1
Alumnado de F.P. por familia profesional y sexo			E5.2	E5.2
FINANCIACIÓN EDUCATIVA				
Gasto total en educación	F1	F1	F1	F1
Gasto total en educación con relación al PIB	F1.1	F1.1	F1.1	F1.1
Gasto público en educación	F1.2	F1.2	F1.2	F1.2
Gasto público destinado a conciertos	F1.3	F1.3	F1.3	F1.3
Gasto en educación por alumno	F2	F2	F2	F2
RESULTADOS EDUCATIVOS				
Competencias básicas en cuarto curso de E.P.	R1		R1	
Competencias básicas en segundo curso de ESO	R2			
Competencias clave a los 15 años de edad (PISA)	R3		R2	
Idoneidad en la edad del alumnado	R4	R4	R3	R1
Idoneidad en la edad del alumnado de educación obligatoria	R4.1	R4.1	R3.1	R1.1
	R4.2	R4.1	R3.2	R1.2
Alumnado repetidor				
Abandono temprano de la educación y la formación	R5	R5	R4	R2
Tasas de graduación	R6	R6	R5	R3
Tasa bruta de graduación en el ESO	R6.1	R6.1	R5.1	R3.1
Tasa bruta de graduación en estudios secundarios				

segunda etapa	R6.2	R6.2	R5.2	R3.2
Porcentaje de titulados entre la población de 30 a 34 años y tasa bruta de graduación en estudios superiores	R6.3	R6.3	R5.3	R3.3
Nivel de formación de la población adulta	R7	R7	R6	R4
Tasas de actividad y desempleo según nivel de formación	R8	R8	R7	R5
Tasa de actividad según nivel de formación	R8.1	R8.1	R7.1	R5.1
Tasa de desempleo según nivel de formación	R8.2	R8.2	R7.2	R5.2
Diferencias de ingresos laborales según el nivel de formación	R9	R9	R8	R6
Ingresos laborales de la población y nivel de formación	R9.1	R9.1		
Ingresos laborales por sexo y nivel de formación	R9.2	R9.2		
Competencias lingüística en lenguas extranjeras		R10	R9	R7
Estudio europeo de Competencia Lingüística. Primera lengua		R10.1	R9.1	R7.1
Estudio europeo de Competencia Lingüística. Segunda lengua		R10.2	R9.2	R7.2
Formación del profesorado de Matemáticas		R11		
Nivel de competencias de la población adulta (PIACC)			R9	
Competencia en Comprensión lectora			R9.1	
Competencia en Matemáticas			R9.2	

(Adaptada de INCE, 2015, p. 9)

2.5.2. Instrumentos para la evaluación y mejora de la calidad educativa

Una vez analizados diferentes sistemas de indicadores creados por diversos estamentos, llega el momento de concretar y recopilar instrumentos desarrollando por diferentes redes, equipos y proyectos investigación, algunos de ellos considerados en el apartado 2.4.1 de la presente memoria.

La literatura (Guirao, 2012) nos ofrece varios instrumentos creados con el propósito de analizar y evaluar mejora de la calidad educativa; centraremos nuestra atención en aquellos que estén

vinculados al planteamiento de la inclusión educativa y por tanto que hagan referencia, de forma específica, al enfoque global de la diversidad (no limitado al ámbito de la educación especial). Consideramos que son éstos los que nos pueden aportar información relevante a la hora de desarrollar el instrumento objeto de esta tesis doctoral. En la Tabla 14, presentamos los instrumentos que vamos a analizar, organizados para su presentación un orden cronológico de elaboración de los mismos.

Tabla 14. *Instrumentos de evaluación de la calidad educativa en la atención a la diversidad*

INSTRUMENTO	AUTORES	AÑO
a. Proyecto IQUEA. Improving the Quality of Education for All	Ainscow y cols.	1991
b. Index for Inclusion	CSIE. Booth & Ainscow	2000 2002 2011
c. Guía INTER para la aplicación de la educación intercultural en la escuela	Grupo INTER UNED	2005
d. Cuestionarios "Calidad educativa y atención a la diversidad"	Casar	2007
e. Inclusiva. Modelo para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad	Duk	2008
f. IACE. Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa.	Duro, & Nirenberg, UNICEF	2008
g. Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas	OIE	2009
h. Guía REINE. Reflexión Ética sobre Inclusión en la Escuela	FEAPS	2009
i. AVACO-EVADIE. Cuestionario EVADIE (Evaluación de la Atención a la Diversidad) como parte del proyecto AVACO (Análisis de Variables de Contexto para evaluación de sistemas educativos)	Grupo GEM/Valencia	2009
j. Cuestionario sobre "La integración y la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros escolares	Lledó	2009
k. IAQV. Instrumento de evaluación de la calidad de vida	Muntaner & cols.	2009
l. TEIP. Teacher Efficacy for Inclusive Practice	Sharma, Loreman & Forlin	2012
m. ACADI. Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión	Guirao	2013

a. Proyecto IQEA (Ainscow, Hopkins, Soutworth & West. 1997)

Este Proyecto se desarrolla para promover la mejora de la eficacia escolar, con una metodología de trabajo enfocada a la Educación Inclusiva. Fue creado en 1991 por un equipo de investigación del Instituto de Educación de Cambridge en colaboración con escuelas del norte del Londres y Yorkshire. El objetivo que persiguen es “plantear y evaluar un modelo de mejora de las escuelas, además de un programa de apoyo que refuerce la capacidad de estas escuelas para proporcionar una educación de calidad para todos sus alumnos” (Ainscow, Hopkins, Soutworth & West, 2001, p. 14).

El equipo investigador se plantea una serie de metas centradas en (Ainscow, Hopkins, Southworth & West, 1997):

- Crear las condiciones propicias para la mejora sostenida.
- Producir y evaluar un modelo de desarrollo escolar y un programa de apoyo que fortalezca la capacidad de una escuela para ofrecer una educación de calidad para todo el alumnado, con independencia de su condición personal, emocional social o cultural, basándose en las buenas prácticas existentes.
- Mejorar los resultados estudiantiles a través de la focalización en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Fortalecer las condiciones internas.
- Identificar los proyectos prioritarios para la mejora.
- Fortalecer y crear las condiciones específicas de gestión y de clase.
- Desarrollar de una cultura del aprendizaje proactiva que una en un todo significativo las condiciones del aula, los factores como el trasfondo escolar o la organización del centro, el alumnado y la actividad docente, las prioridades del proyecto y la gestión.

- Planificar la mejora de la escuela eficaz.
- Trabajar con las escuelas para aplicar su Programa de Eficacia Escolar.
- Participar hasta que los objetivos de las escuelas interesadas en el proyecto se cumplan.

Uno de los objetivos prioritarios de IQEA es ayudar al profesorado a seleccionar los modelos o métodos de enseñanza eficaces para el rendimiento del alumnado y para incluirlos dentro de su repertorio de enseñanza (Hopkins, & Lagerweij, 1997). Considera, por tanto al profesorado como elemento primordial para el desarrollo escolar y el cambio.

Parte de la base de que “es mayor la probabilidad de que las escuelas refuercen su capacidad de lograr unos resultados mejores para todos los alumnos, si adoptan unas formas de trabajo que sean coherentes tanto con sus propias aspiraciones como comunidad escolar como con el plan de reforma vigente” (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins & West, 2010, p. 13).

Proyecto IQEA plantea a los centros que colaboran, una serie de principios como guía para organizar un conjunto de “valores” troncales sobre la mejora. Estos, según exponen sus autores, son los siguientes: (a) la mejora es un proceso centrado en reforzar la calidad del aprendizaje de los alumnos; (b) contemplar a todos los miembros de la comunidad escolar; (c) las presiones externas a favor del cambio suponen oportunidades para asegurar sus prioridades internas; (d) la escuela debe estimular la colaboración y crear las condiciones necesarias para potenciar a los individuos; y (e) promover la evaluación, supervisión e investigación como responsabilidad de todo el claustro.

El proceso para su implantación se inicia con la realización de un autodiagnóstico entre todos los implicados en el proceso educativo

(familias, profesorado y alumnado); posteriormente se evalúan aquellos aspectos que se identificaron como deficientes y mejorables. Esto permite analizar el impacto que ha tenido el proyecto en cuanto a crecimiento y desarrollo. El autodiagnóstico se ajusta a cinco aspectos: (a) la escuela debe construirse con la participación de todos los miembros de la comunidad; (b) debemos aprovechar los impulsos reformistas externos para trabajar aquellos aspectos internos considerados prioritarios; (c) lograr condiciones que garanticen los aprendizajes de todo el alumnado; (d) favorecer la cooperación; y (e) considerar que la evaluación de la calidad es responsabilidad de todo el profesorado. (López-Cobo & González-López, 2011)

El proyecto utiliza una serie de escalas de valoración y diagnóstico que pretenden indagar la situación actual del centro en el momento de inicio de la evaluación. Estas escalas tratan de constituir una ayuda para la reflexión de los docentes tanto en el centro como en su aula.

La escala dirigida a profesorado y equipo directivo cuenta con veinticuatro afirmaciones que versan sobre aspectos que deben ser considerados en las escuelas para orientar hacia un enfoque de calidad escolar. En la Tabla 15, presentamos los ítems y su escala de valoración de 1 a 4, donde 1 se refiere a *casi nunca*; 2: *a veces*; 3: *a menudo*; 4: *casi siempre*

Tabla 15. Cuestionario Escala de evaluación IQEA dirigida al profesorado y equipo directivo

Formulación de preguntas y reflexión	1	2	3	4
1. En esta escuela dialogamos acerca de la calidad de nuestra enseñanza.				
2. Hacemos el seguimiento de los progresos y cambios que introducimos.				
3. Los profesores dedicamos tiempo a revisar nuestras clases.				
4. La escuela tiene especial cuidado en mantener la confidencialidad.				
Planificación	1	2	3	4
5. Nuestros proyectos a largo plazo quedan reflejados en la				

planificación escolar.				
6. En nuestra escuela se considera más importante el proceso de planificar que el plan escrito.				
7. Cada persona conoce perfectamente el desarrollo de prioridades de la escuela.				
8. En la escuela revisamos y modificamos nuestra planificación				
Participación	1	2	3	4
9. En esta escuela pedimos su opinión a los estudiantes antes de introducir cambios.				
10. Tenemos en cuenta el parecer de los padres cuando introducimos cambios en el curriculum.				
11. Toda la comunidad educativa trabaja conjuntamente para decidir el futuro de la escuela.				
12. En nuestro trabajo, utilizamos los servicios externos de apoyo, las asesorías, etc.				
Formación permanente	1	2	3	4
13. En esta escuela se valora la formación permanente del profesorado.				
14. Al concebir el proyecto educativo se pone énfasis en esta formación.				
15. En esta escuela, la formación permanente de su profesorado está centrandó en el aula.				
16. La organización de la escuela permite dedicar tiempo a la formación permanente.				
Coordinación	1	2	3	4
17. Los profesores que ejercen funciones de coordinación tienen plena capacidad para poder hacerlo.				
18. Normalmente trabajamos en equipo				
19. El claustro está informado de las decisiones importantes.				
20. Compartimos experiencias sobre la mejora de la práctica docente en el aula				
Liderazgo	1	2	3	4
21. El claustro tiene una visión clara de hacia dónde nos dirigimos.				
22. Los miembros con mayor rango y responsabilidad del claustro delegan tareas difíciles que suponen un reto.				
23. La dirección lidera las prioridades de mejora.				
24. El profesorado tiene oportunidades de ejercer funciones de liderazgo.				

(Fuente: Ainscow, Hopkins, Soutworth & West, 2001)

Los autores proponen también una serie de preguntas iniciales relacionadas con la mejora de la práctica profesional en el aula, en lo referente a cuestiones metodológicas utilizan el cuestionario de

Beresford (1995) que mide las percepciones de los docentes sobre la calidad de las condiciones de clase que están presentes en la escuela (Tabla 16).

Tabla 16. *Escala de valoración de las condiciones de clase (Cambridge University, 1994)*

RELACIONES AUTÉNTICAS					
1	Los profesores muestran su consideración positiva hacia todos los alumnos	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
2	Los maestros o profesores desarrollan sus relaciones en clase de tal manera que demuestran coherencia y justicia, creando confianza.	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
3	Los profesores comprenden y muestran que la comunicación con los alumnos supone escuchar tanto como hablar	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
4	Los profesores hacen de sus clases unos lugares en los que los alumnos puedan experimentar sin temor conductas que suponen elegir, asumir riesgos y responsabilizarse personalmente.	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE

LÍMITES Y EXPECTATIVAS					
1	Los profesores establecen límites claros para la conducta de los alumnos y manifiestan expectativas claras acerca de ella.	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
2	Los profesores promueven un sistema de recompensas y sanciones que enfatiza las expectativas y promueve la autoestima y la autodisciplina del alumno.	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
3	Los profesores utilizan estrategias activas de dirección para crear y mantener un ambiente de clase adecuado.	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
4	Los profesores muestran coherencia, sin inflexibilidad, al responder a los alumnos y a los acontecimientos.	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE

PLANIFICAR PARA ENSEÑAR					
1	Los profesores contemplan la diversidad en sus programaciones	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
2	Los profesores adaptan la organización de la clase en respuesta a la retroinformación que les brindan los alumnos durante ellas.	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
3	Los profesores emplean estrategias que permiten a los alumnos atribuir significado				

a las actividades de clase.				
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
4	Los profesores utilizan las taras para casa par reforzar y extender el aprendizaje.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE

REPERTORIO DOCENTE

1	Los profesores muestran en las clases un conjunto amplio de habilidades para el manejo de la clase			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
2	Los profesores emplean diversas estrategias o modelos de enseñanza en sus clases.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
3	Los profesores prueban y refinan nuevos modelos de enseñanza como un aspecto de su propio desarrollo profesional			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
4	Los profesores reflexionan sobre su práctica profesional en clase.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE

COLABORACIONES PEDAGÓGICAS

1	Los profesores dialogan entre sí sobre la naturaleza de las estrategias de enseñanza y su aplicación a la práctica de clase y a los planes de trabajo			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
2	Los profesores establecen especificaciones y orientaciones para las nuevas estrategias de enseñanza.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
3	Los profesores acuerdan las normas utilizadas para evaluar el progreso de los alumnos como consecuencia de emplear un conjunto de métodos de enseñanza.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
4	Los profesores participan en la observación mutua durante sus clases y desarrollan su trabajo docente en colaboración.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE

REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA

1	Los profesores utilizan sistemáticamente los datos recogidos en clase para tomar decisiones			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
2	Los profesores emplean estrategias eficaces para revisar el progreso y la influencia de la innovación en el aula sobre el avance de los alumnos.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
3	Los profesores participan de forma generalizada en el proceso de recogida de datos			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE
4	Los profesores establecen reglas claras y bien fundadas para la recogida, control y empleo de los datos de la escuela.			
	CASI NUNCA	A VECES	A MENUDO	CASI SIEMPRE

Una vez realizada la evaluación, el Proyecto propone reflexionar sobre el contenido de cada ítem y la respuesta dada, para ello aporta una serie de pautas o sugerencias que ayudan a los docentes en la reflexión. De esta manera les permite llegar a conclusiones y establecer unas pautas de mejora surgidas del análisis.

La estructura que sigue para cada actividad o ítems es: (a) *Definición del ítem*, donde dan una explicación sobre la necesidad de considerar ese aspecto desde un marco teórico; y (b) *Instrucciones*, donde determina los objetivos que se persiguen con el análisis de cada uno de los ítems y el procedimiento, que pauta los pasos a seguir con actividades concretas para ayudar a la reflexión (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, Southworth, & West, 2010).

b. *Index for inclusion* (CSIE. Booth & Ainscow, 2000, 2002, 2011)

La *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los Centros escolares*, en adelante *Index*, (Booth & Ainscow, 2000), fue publicada por primera vez en el año 2000 por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva. Actualmente cuenta con tres versiones (2000, 2002, 2011). Fue diseñada para los centros escolares ingleses, pero se ha adaptado y traducido para su uso en treinta y siete idiomas. La primera adaptación al contexto español fue realizada en el año 2002 por el Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, bajo la denominación de *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. En marzo de 2015, este mismo equipo, ha realizado la traducción, adaptación y difusión de la tercera edición de la obra *Index for Inclusion*, autoría de los profesores Tony Booth y Mel Ainscow (2011).

Desde su primera edición esta obra ha aspirado a cumplir la función de

...servir de guía para docentes y equipos educativos ante dos tareas interdependientes. En primer lugar, para repensar cuáles son los valores que mueven su acción y sobre aquellos que realmente quieran que lo hicieran. En segundo término, para iniciar y sostener procesos de mejora e innovación escolar guiados por los valores inclusivos que se someten a consideración en este trabajo. (Booth & Ainscow, 2015, p. 4.).

El Index, por tanto, se desarrolló como una *Guía para ayudar* a los centros educativos a iniciar procesos de mejora e innovación hacia una educación inclusiva.

La tercera edición, revisada fundamentalmente por Booth, introduce nuevas consideraciones como respuesta a sugerencias aportadas por diferentes personas de los países donde se ha traducido y adaptado los materiales originales, así como de aportaciones realizadas por profesionales que han hecho uso de la Guía. Se trata de una nueva versión revisada y ampliada, que tiene en cuenta, por un lado los elementos fundamentales de la educación inclusiva y una propuesta curricular preocupada por la sostenibilidad. Es un instrumento encaminado a fomentar la autorreflexión, la participación y el diálogo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. “La finalidad última de esta guía es la de construir espacios educativos que promuevan la participación e incrementen su capacidad para responder a la diversidad del alumnado garantizando la equidad y calidad” (Booth, Simón, Sandoval, Echeíta, & Muñoz, 2015, p. 5).

El Index, se define como

...un conjunto de materiales de apoyo a la autoevaluación de todos los aspectos de un centro escolar, incluyendo las actividades en el recreo y en las aulas, así como en las

comunidades y en el contexto en el que se encuentra. Se anima a que todo el personal, los padres y tutores, así como los propios estudiantes, contribuyan a la implantación de un plan inclusivo. (Booth & Ainscow, 2015, p. 13).

Se basa en la reflexión y evaluación de conceptos como *barreras para el aprendizaje y la participación, recursos para apoyar el aprendizaje y la participación y el apoyo para la diversidad*, desde tres planos o dimensiones básicas del entorno escolar: las *culturas escolares*, las *políticas* y las *prácticas*. En *culturas escolares*, incluyen los valores y creencias de la comunidad educativa; las *políticas* implican la parte relacionada con la gestión y planificación del centro educativo, incluyendo planes y programas que se llevan a cabo; y las *prácticas* se centran en analizar qué y cómo se enseña en el aula y cómo aprende el alumnado. Cada dimensión se divide en dos secciones (Figura 4)

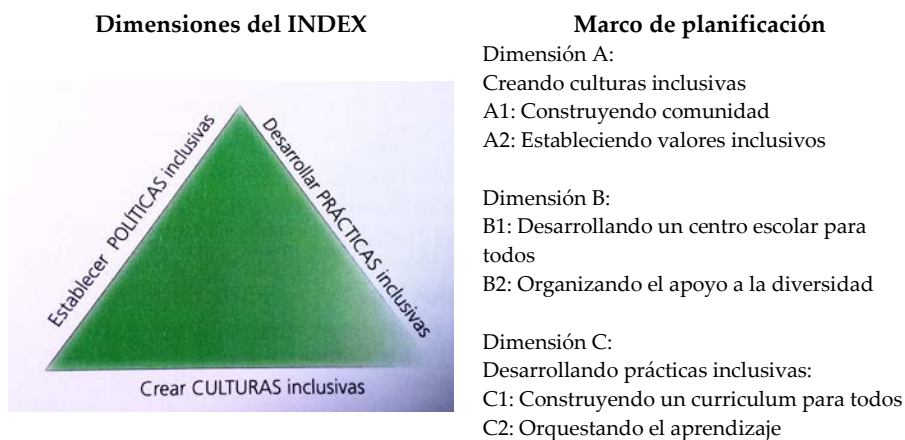


Figura 4. Dimensión y secciones del Index for Inclusion (Fuente: Booth & Ainscow, 2015, p. 17)

Booth, Simón, Sandoval, Echeíta & Muñoz, recogen los cambios más significativos producidos en la 3ª versión del Index, así como aclaraciones sobre lo que es y no es la guía; resaltaremos algunas de estas consideraciones. Sus autores y traductores no consideran el Index como un fin, sino como un “facilitador” de la reflexión. Debe “constituir un apoyo para emprender procesos de autorreflexión y mejora de una forma colaborativa, a partir de unos principios compartidos, en los que participen todos los miembros del centro educativo y comunidad” (2015, p. 7). Supone por tanto una guía para la acción que permita reducir la distancia entre los valores que tenemos y las acciones que llevamos a cabo. Su fin último es la transformación de los sistemas educativos. Recomiendan hacer un uso flexible del instrumento, utilizando de forma consensuada solo aquellos indicadores que se consideren prioritarios en cada contexto. Con el fin de orientar el proceso de reflexión, revisión y mejora proponen el desarrollo de un proceso cíclico y estructurado en torno a cinco fases (Figura 5):

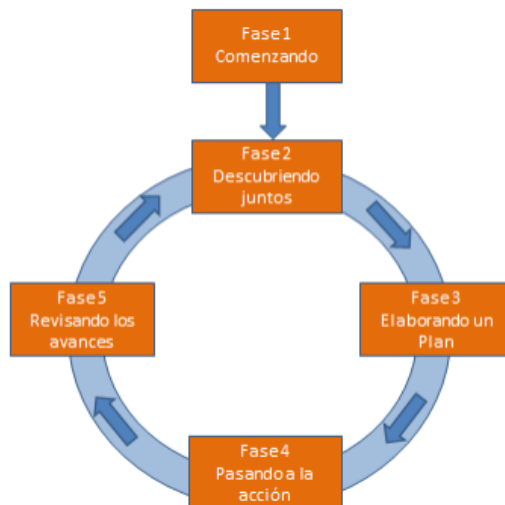


Figura 5: Planificación para la utilización del Index (Fuente: Booth y Ainscow, 2011, p. 52).

En la fase 1, se constituye un grupo de trabajo formado por representantes de todos los colectivos presentes en el centro; en la fase 2 hay que motivar, sensibilizar y aportar información a la comunidad educativa sobre las pretensiones del proceso; la elaboración del plan de trabajo constituye la fase 3, donde se deben delimitar las prioridades y planificar su tratamiento desde la perspectiva de las evidencias encontradas en las fases anteriores; la fase 4 es el momento de pasar a la acción poniendo en marcha las acciones propuestas; en la última fase, fase 5, es el momento de revisar y valorar las mejoras alcanzadas y consensuar de nuevo el camino a seguir, con lo que sitúa de nuevo al grupo en la fase 1, de ahí su carácter cíclico.

Una nueva aportación de esta última versión, es la consideración del currículum; pretende que los centros reflexionen sobre los contenidos que se están enseñando, qué se persigue con ellos y cómo se adaptan a las necesidades de este siglo. Incorpora valores encaminados a potenciar una nueva relación con el medio ambiente, considerando imprescindible concienciar hacia el mantenimiento de los recursos necesarios para vivir. Tratan de interrelacionar el conocimiento específico de materias tradicionales (física, química, biología), para lograr una mejor actuación desde la percepción y comprensión de los nuevos retos que nos está atribuyendo este nuevo siglo (Echeíta & Navarro, 2015). Para cumplir este objetivo en la dimensión C, *Desarrollar practicas inclusivas*, introduce la sección C1 Construyendo un currículum para todos, eliminando la sección de versiones anteriores, titulada *Movilizar recursos*. (Tabla 17).

Tabla 17. *Index for inclusion (Booth y Ainscow, 2011)*

DIMENSIÓN	SECCIÓN	INDICADORES
A Crear CULTURAS inclusivas	A1. Construyendo comunidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todo el mundo es bienvenido. 2. El equipo educativo coopera. 3. Los estudiantes se ayudan mutuamente. 4. El equipo educativo y los estudiantes se respetan mutuamente 5. El equipo y los padres/tutores colaboran. 6. El equipo educativo y los miembros del consejo escolar del centro trabajan bien juntos. 7. El centro escolar es un modelo de ciudadanía democrática. 8. El centro escolar fomenta la comprensión de las interconexiones entre las personas de todo el mundo. 9. Los adultos y estudiantes son receptivos a la variedad d identidades de género. 10. El centro escolar y la localidad se apoyan entre sí. 11. El equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar
	A2. Estableciendo valores inclusivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. El centro escolar desarrolla valores inclusivos compartidos. 2. El centro escolar fomenta el respeto de todos los derechos humanos. 3. El centro escolar fomenta el respeto de la integridad del plante Tierra. 4. La inclusión se entiende como una mayor participación de todos. 5. Las expectativas son altas para todos los estudiantes. 6. Los estudiantes son valorados por igual. 7. El centro escolar rechaza todas las formas de discriminación 8. El centro escolar promueve la convivencia y la resolución pacífica de conflictos. 9. El centro escolar anima a los estudiantes y adultos asentirse bien consigo mismo. 10. El centro escolar contribuye a la salud de estudiantes y adultos.
B Estableciendo POLÍTICAS inclusivas	B1 Desarrollando un centro escolar para todos	<ol style="list-style-type: none"> 1. El centro escolar tienen un proceso de mejora participativo 2. El centro escolar tiene un enfoque de liderazgo inclusivo. 3. Los nombramientos y los ascensos son justos. 4. La experiencia del equipo educativo es reconocida y utilizada. 5. Se ayuda a todo el equipo educativo a instalarse en el centro escolar.

		<ol style="list-style-type: none"> 6. El centro escolar trata de admitir a todos los estudiantes de su localidad 7. Se ayuda a todos los estudiantes nuevos a integrarse en el centro escolar. 8. Los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes. 9. Los estudiantes están bien preparados para moverse en otros contextos. 10. El centro escolar es físicamente accesible para todas las personas. 11. Los edificios y terrenos se han diseñado pensando en facilitar la participación de todos. 12. El centro escolar reduce su huella de carbono y su uso de agua. 13. El centro escolar contribuye a la reducción de residuos.
	<p>B2 Organizando el apoyo a la diversidad</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todas las formas de apoyo están coordinadas. 2. Las actividades de desarrollo profesional ayudan al equipo educativo a responder mejor a la diversidad. 3. El castellano/euskera/catalán/gallego/valenciano como segunda lengua es un recurso para todo el centro escolar. 4. El centro escolar apoya la continuidad de la educación de los estudiantes que están en centros de protección de menores. 5. El centro escolar se asegura de que las políticas sobre “necesidades educativas especiales” se inserten en políticas de inclusión. 6. Las normas de conducta están relacionadas con el aprendizaje y desarrollo curricular. 7. Se reducen las presiones de exclusión disciplinaria 8. Se reducen las barreras para la asistencia al centro escolar. 9. Se busca eliminar el maltrato entre iguales por abuso de poder (“bullyng”)
<p>C Desarrollar PRACTICAS inclusivas</p>	<p>C1. Construyendo un curriculum para todos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes exploran los ciclos de producción y consumo de alimentos. 2. Los estudiantes investigan la importancia del agua. 3. Los estudiante estudian la ropa y la decoración del cuerpo 4. Los estudiantes investigan sobre la vivienda y el medio urbano. 5. Los estudiantes aprenden cómo y por qué la gente se

	<p>mueve alrededor de su localidad y por el mundo.</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Los estudiantes aprenden acerca de la salud y las relaciones interpersonales. 7. Los estudiantes investigan la Tierra, el sistema solar y el universo. 8. Los estudiantes estudian la vida en la Tierra. 9. Los estudiantes investigan sobre las fuentes de energía. 10. Los estudiantes aprenden acerca de la comunicación y las tecnologías de la comunicación. 11. Los estudiantes participan y crean arte, literatura y música. 12. Los estudiantes aprenden sobre el trabajo y a vincularlo con el desarrollo de sus intereses. 13. Los estudiantes aprenden acerca de la ética, el poder y el gobierno.
C2 Orquestando el aprendizaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes. 2. Las actividades de aprendizaje fomentan la participación de todos los estudiantes 3. Se promueve el pensamiento crítico en los estudiantes. 4. Los estudiantes participan activamente en su propio aprendizaje. 5. Los estudiantes aprenden unos de los otros. 6. Las clases desarrollan una comprensión de las similitudes y diferencias entre las personas. 7. Las evaluaciones fomentan los logros de todos los estudiantes. 8. La disciplina se base en el respeto mutuo. 9. El equipo educativo planifica, enseña y revisa en colaboración 10. El equipo educativo desarrolla recursos compartidos para apoyar el aprendizaje. 11. Los profesores de apoyo ayudan al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes. 12. Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de cada estudiante. 13. Las actividades fuera de horario lectivo están disponibles para todos los estudiantes. 14. Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados.

(Fuente: adaptado de Booth & Ainscow, 2015)

c. Guía INTER para la aplicación de la educación intercultural en la escuela (Grupo INTER, UNED, 2005).

La elaboración de la Guía INTER, forma parte del Proyecto INTER, coordinado por la Doctora Teresa Aguado Odina, durante los años 2002-2005. Este proyecto fue realizado por el grupo de investigación INTER de la UNED, integrado por profesores y estudiantes interesados en cuestiones sobre diversidad cultural y educación. Consideran la diversidad como foco de toda reflexión pedagógica, que caracteriza a todo grupo humano. Se plantean cómo definir y responder a la diversidad desde la educación.

Con el desarrollo del Proyecto INTER se plantean promover la reflexión sobre la diversidad cultural del alumnado para contribuir a la mejora de la calidad de la educación. Proporcionan apoyo a proyectos de innovación que desarrollen un enfoque intercultural. El proyecto se centra en el desarrollo, aplicación y validación de una guía que facilita el proceso de análisis, aplicación y mejora de la educación Intercultural en la práctica educativa desde la filosofía de la inclusión educativa para todos. La Guía proporciona materiales que permiten al profesorado replantearse sus prácticas educativas. Está dividida en ocho módulos, que combinan teoría y práctica: Módulo 1. *Educación Obligatoria: por qué y para qué*; Módulo 2. *Homogeneidad versus diversidad en Educación*; Módulo 3. *Escuela, familia, comunidad*; Módulo 4. *Presupuestos teóricos*; Módulo 5. *Políticas educativas*; Módulo 6. *Evaluación y calidad*; Módulo 7. *Estructura y organización escolar*; Módulo 8. *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Todos los módulos siguen la siguiente estructura:

- Para empezar a pensar. Invita a la reflexión
- Información. Proporciona información sobre el tema a tratar en el módulo.

- Actividades y sugerencias. Propone actividades a realizar en colaboración con otros profesionales , alumnado o familias
- Propuestas de colaboración.
- Planificación y adaptación del currículo. Integra propuestas vinculadas a los conceptos trabajados, dentro del curriculum.
- Recursos específicos y enlaces.
- Preguntas para reflexionar y evaluación.

d. Cuestionarios “Calidad educativa y atención a la diversidad” (Casar, 2007)

Estos cuestionarios son el resultado de una Tesis doctoral titulada *Atención a la diversidad. Un estudio de su calidad en centros de la provincia de A Coruña* (Casar, 2007). El proyecto de investigación parte de la preocupación por mejorar la calidad en relación con la atención a la diversidad en los centros educativos, y para ello ven necesario conocer cuál es la opinión y el sentir de los docentes. Se plantearon para tal fin construir un instrumento fiable y válido que proporcionase información sobre la importancia de determinados elementos a la hora de analizar la atención a la diversidad y la calidad de los centros educativos, dentro de un modelo multidimensional (Muñoz Cantero, Casar, Espiñeira, Ríos & Rebollo, 2009).

El cuestionario, de 172 ítems, recoge información de 6 dimensiones: dimensión *Contexto* que se corresponde con la subdimensión referida a las características e influencias del entorno; dimensión *Input o entrada* que se corresponde con las subdimensiones instalaciones y recursos materiales y recursos humanos; la dimensión *Process o proceso* que incluye las subdimensiones metas y objetivos y programa de formación y, por último, la dimensión *Product o producto* que recoge los resultados referidos al desarrollo organizativo, profesional, calidad de aprendizajes en términos de satisfacción. De cada una de estas dimensiones se evalúan la importancia y el cumplimiento con una escala tipo likert de uno a cinco. Al final de la

escala se recogen los puntos fuertes y débiles y a partir de ellos unas propuestas de mejora. Los cuestionarios y su estructura los recogemos en la siguiente Tabla 18.

Tabla 18. *Cuestionario y factores de las dimensiones*

CUESTIONARIO	FACTORES
CONTEXTO (10 ítems)	Contexto en el que se encuentra el centro Relaciones externas
METAS Y OBJETIVOS (13 ítems)	Definición de metas y objetivos Planificación
PROGRAMA DE FORMACIÓN (73 ítems)	Organización de la enseñanza
	El PEC
	El PCC: aspectos que el equipo docente debe de tener en cuenta
	El PCC: organización de espacios
	Análisis del currículo oficial del PCC
	Decisiones metodológicas
	Selección de grupos y adscripción a ciclos
	Criterios de promoción
	Las programaciones específicas curriculares: programación de aula
	Las programaciones específicas curriculares: Adaptaciones curriculares
Las programaciones específicas curriculares: refuerzo educativo	
Las programaciones específicas organizativas: agrupamientos específicos	
Las programaciones específicas organizativas: medidas de apoyo y promoción	
Las programaciones específicas organizativas: programas de diversificación curricular	
Las programaciones específicas organizativas: programas de garantía social	
RECURSOS HUMANOS (48 ítems)	Aspectos generales Profesorado Tutor Profesor de apoyo

	Departamento de orientación
	Equipos de orientación específicos
INSTALACIONES Y RECURSOS (6 ítems)	Instalaciones y recursos.
RESULTADOS (22 ítems)	Elementos. Estilo de enseñanza

(Fuente: Muñoz Cantero, Casar, Espiñeira, Ríos & Rebolledo, 2009)

e. Inclusiva. Modelo para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad. (Duk, 2008)

El proyecto FINDEF *Construcción de un instrumento para evaluar la Calidad de Respuesta Educativa a los Alumnos/las con Necesidades Educativas Especiales*, adjudicado en 2005 a la Fundación HINENI en asociación con la UNESCO, el Ministerio de Educación, la Universidad Católica de Villarrica, la Universidad Central y la Empresa Sistemas Computacionales S y J contempló la “Construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades de los estudiantes, con particular énfasis en aquellos que requieren de especial atención y recursos adicionales para participar y aprender “ (Duk & Navarrete, 2008, p. 137)

El modelo Inclusiva constituye un paquete tecnológico para evaluar la calidad de la respuesta educativa a la diversidad compuesto por: un modelo de análisis, una batería de instrumentos, un informe de evaluación, un manual del evaluador y coordinador y una guía para la mejora. Una vez realizados los análisis aporta un informe institucional y unos materiales de apoyo y guía para la mejora, que permita a las escuelas definir sus prioridades de cambio, partiendo de los datos obtenidos en la evaluación en las cuatro áreas de análisis establecidas: *cultura escolar inclusiva; prácticas educativas que responden a la diversidad; gestión centrada en el aprendizaje y la colaboración; cultura escolar inclusiva*. El modelo cuenta además con un

Programa de Formación de evaluadores/ asesores que ayudan a implantar los procesos evaluativos en las escuelas, con la intención de construir escuelas más inclusivas.

El proyecto tiene una doble vía de interés: por una parte permitirá a las escuelas fortalecer sus capacidades para atender a la diversidad del alumnado, tener información relevante que les permita enfocar los procesos de mejora, así como un control y mejora de las actitudes discriminativas que provocan exclusión; y la segunda vía está en favor de las políticas educativas, ya que les va a permitir tener información relevante que favorezca el fortalecimiento de las políticas de inclusión y equidad y conocer la realidad educativa referida a la respuesta que las escuelas están dando al alumnado con NEE. Con toda esta información van a poder focalizar los recursos para hacer un uso más eficiente de ellos.

El modelo se organiza en las áreas y dimensiones, definidas a continuación en la Tabla 19 (Duk, 2007).

Tabla 19. *Áreas y dimensiones del modelo INCLUSIVA*

ÁREAS	DIMENSIONES
Cultura escolar inclusiva	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepciones y creencias 2. Valores y actitudes 3. Sentido de comunidad 4. Colaboración
Prácticas educativas que responden a la diversidad	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enriquecimiento y adaptación del currículo para atender a la diversidad. 2. Estrategias de enseñanza para favorecer el aprendizaje y participación de todos. 3. Evaluación del aprendizaje y la enseñanza.
Gestión centrada en el aprendizaje y la colaboración	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organización de la enseñanza 2. Accesibilidad: Física, a la información y al currículo 3. Liderazgo y desarrollo institucional.
Resultados	<ol style="list-style-type: none"> 1. Satisfacción 2. Participación 3. Desempeño académico

En la Tabla 20, hemos representado un ejemplo de indicador asociado a la dimensión sentido de comunidad y convivencia del Área de cultura escolar inclusiva

Tabla 20. *Ejemplo de indicador y subindicadores*

ÁREA DE CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA	
DIMENSIÓN: Sentido de comunidad y convivencia	
Indicador	Subindicador
Las normas de convivencia se definen de forma participativa y son respaldadas por los distintos estamentos e individuos de la escuela	La normativa que regula la convivencia social está orientada a la formación más que a la sanción
	Se incentiva el diálogo y la comprensión entre los estudiantes para la resolución pacífica de los conflictos
	Las normas son acordadas con los estudiantes y forman parte del proceso educativo

(Fuente: Adaptado de Duk, 2007)

El modelo consta de trece instrumentos de evaluación: (a) cuestionario para docentes; (b) cuestionario para profesionales de apoyo; (c) entrevista directivos; (d) ficha de información escolares; (e) lista de chequeo de las instalaciones escolares; (f) entrevistas grupales para estudiantes y padres; y (g) pautas de análisis documental.

La guía de mejoramiento educativo, propone el siguiente proceso de análisis toma de decisiones:

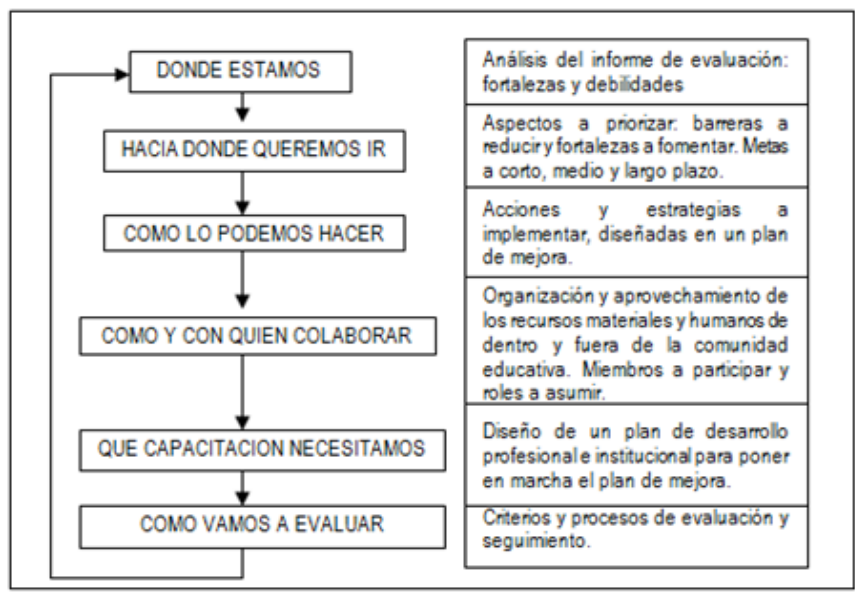


Figura 6. Proceso de análisis para la toma de decisiones. (Adaptado de Duk, 2007)

f. IACE. Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa UNICEF, 2008

Elena Duro y Olga Nirengerg (2008) elaboran para UNICEF el *Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa* con la finalidad de facilitar los esfuerzos, que colectivamente se está forjando para hacer real el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos. Para ello, y como punto de inicio, consideran necesario hacer una reflexión sistemática que aporte información pertinente para conocer la mejor forma de intervenir y mejorar resultados. Creen oportuno promover una cultura evaluativa que surja de las propias personas que intervienen en el proceso educativo, de forma participativa y democrática.

El proceso de reflexión y valoración de los aspectos significativos de la calidad educativa, se realizan mediante la ejecución de cinco ejercicios, a los que se añaden cuatro instrumentos: un cronograma, dos cuestionarios para el seguimiento del proceso y una encuesta para que sea respondida por las familias del alumnado. Además sugieren siete ejercicios de aplicación opcional en función de las necesidades de cada escuela:

Los ejercicios básicos.

1. Determinar la misión de la escuela
2. Confluir un significado de calidad educativa
3. Reflexionar sobre los datos de los últimos cinco años de la escuela
4. Valorar las dimensiones de calidad educativa
5. Elaborar un Plan de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa

Ejercicios de aplicación opcional:

- Proyecto educativo y planificación pedagógica en la escuela
- Conflicto en la escuela
- Violencia en la escuela
- Inclusión educativa y atención a la diversidad (una versión para docentes y directivos y otra para alumnos)
- Vínculos de la escuela con las familias
- Vínculos de la escuela con organizaciones sociales de la comunidad
- La escuela como entorno protector de los derechos de los niños y las niñas.

El IACE prioriza seis dimensiones de calidad educativa a partir de las cuales se inicia el proceso de autoevaluación en la escuela: (a) la gestión institucional democrática; (b) los logros de la escuela: aprendizajes e inclusión; (c) la gestión y orientación pedagógica de la

escuela; (d) el clima escolar (vínculos y convivencia); (e) el entorno escolar protector de los derechos de niñas y niños; y (f) el espacio escolar: infraestructura y equipamiento. Estas seis dimensiones se extienden en variables e indicadores que permiten el análisis y evaluación.

Plantean una serie de sugerencias para facilitar el desarrollo de cada una de las actividades del proceso. Una de estas sugerencias es programar todo el proceso de aplicación del IACE según una serie de pasos bien detallados con información de las tareas a realizar, así como contar con un equipo promotor formado por tres a seis personas. En la Tabla 21 recogemos las dimensiones y variables del instrumento.

Tabla 21. *Dimensiones y variables Instrumento IACE (UNICEF, 2008)*

DIMENSIONES	VARIABLES
La gestión institucional democrática	Misión y compromiso Liderazgo y toma de decisiones Aspectos de comunicación e información sobre la gestión. Conformación suficiente del equipo docente. Adecuación de la formación del equipo. Participación de los alumnos en la gestión escolar. Participación de los docentes en la gestión escolar. Participación de las familias y la cooperadora. Articulación de la escuela con instituciones y organizaciones locales.
Los logros de la escuela: aprendizajes e inclusión	Cobertura. Resultados de aprendizajes en las áreas básicas del conocimiento. Comportamiento de la matrícula escolar. Resultados de aprendizajes actitudinales, afectivos y en valores de los alumnos.
La gestión y orientación pedagógica de la escuela	Diseño e implementación del Proyecto Educativo de la escuela Procesos de planificación sistemáticos y flexibles. Relación docente-alumnos.

	<p>Estrategias de enseñanza favorables para mejores aprendizajes y respeto de la diversidad.</p> <p>Acciones para evitar el fracaso escolar.</p> <p>Acciones para revertir el abandono escolar.</p> <p>Seguimiento y evaluación de los aprendizajes de los alumnos.</p>
El clima escolar (vínculos y convivencia)	<p>Vínculos de cordialidad, solidaridad y colaboración.</p> <p>Respeto por la diversidad y no discriminación hacia los otros.</p> <p>Pautas de convivencia.</p> <p>Modos de resolución de conflictos.</p> <p>Alegría y entusiasmo con la escuela.</p>
El entorno escolar protector de los derechos de niñas y niños	<p>Promoción de los derechos de niños y niñas por parte de la escuela.</p> <p>Prácticas protectoras de la escuela sobre los derechos de niñas y niños.</p> <p>Servicios de alimentación.</p>
El espacio escolar: infraestructura y equipamiento	<p>Vías de acceso y comunicación.</p> <p>Seguridad.</p> <p>Disponibilidad, mantenimiento e higiene de los espacios escolares.</p> <p>Disponibilidad y estado del mobiliario.</p> <p>Disponibilidad, estado, adecuación y acceso al equipamiento didáctico.</p>

A continuación en la Tabla 22 mostramos un ejemplo de indicadores correspondientes a una variable concreta.

Tabla 22. *Ejemplo de indicadores de una variable en IACE (UNESCO, 2008)*

DIMENSIÓN: La gestión y orientación pedagógica de la escuela	
Variable	Indicadores
Estrategias de enseñanza favorables para mejores aprendizajes y respeto de la diversidad.	<p>¿Los docentes aplican en forma frecuentes estrategias didácticas motivadoras en sus clases (dinámicas grupales, actividades disparadoras, debates)?</p> <p>¿Los docentes usan la estrategia pedagógica del aprendizaje basado en problemas?</p> <p>¿Los docentes eligen sus estrategias de enseñanza</p>

considerando los intereses y la aceptación que tienen entre sus alumnos?

¿Las estrategias didácticas adoptadas son adecuadas al grupo de alumnos y promueven buenos resultados?

¿Se adoptan estrategias de enseñanza que tengan en cuenta las distintas capacidades del alumnado?

¿Los docentes integran las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en sus clases de forma habitual?

¿Los docentes conocen y usan estrategias para trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje?

¿Los docentes trabajan con adecuaciones curriculares?

g. Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas. OEI, 2009

Elaborada por Marchesi, Durán, Giné y Hernández (2009), bajo el auspicio de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), pretende servir a las escuelas como elemento de autoevaluación de su respuesta educativa y animarlas a redactar experiencias de cambio y progreso enfocadas a lograr un entorno en el que todos encuentren más y mejores oportunidades para aprender y ser felices (Marchesi, Durán, Giné, & Hernández, 2009).

La guía se divide en dos secciones:

- Apartado A. *Situación de partida*. Pretende ayudar al profesorado a considerar los elementos claves del contexto social y educativo de la escuela que puedan condicionar el proceso de avance de la inclusión. Tener un conocimiento de la realidad de la escuela es lo que nos va a hacer decidir qué

pasos debemos seguir y cuáles son los avances. Se divide en cuatro bloques: aula, escuela, comunidad escolar, administración educativa. Algunas respuestas son de índole cuantitativa (forma numérica) y otras de índole cualitativa (muy positiva, positiva, normal, insuficiente, muy insuficiente). Todas ellas cuentan al final con un apartado para realizar comentarios.

- Apartado B. Consiste en una autoevaluación llevada a cabo mediante la reflexión compartida de la comunidad educativa, fundamentalmente el profesorado. Este apartado se estructura en los siguientes bloques: las concepciones y la cultura; las actuaciones y las prácticas de la escuela; la inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela; los apoyos a la inclusión; las perspectivas de las prácticas inclusivas. De cada uno de ellos, se incluyen una serie de principios, con su definición e indicadores. La valoración que se presenta para valorar cada ítem es: *en desacuerdo; bastante en desacuerdo; normal; bastante de acuerdo; de acuerdo.*

En las Tabla 23 y 24 recogemos la estructura de los Apartados A y B de la Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas.

Tabla 23. Estructura Apartado A de la Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas

APARTADO A: SITUACIÓN DE PARTIDA		Valoración
Aula	Número de alumnos	Numérica
	Proporción de alumnado con necesidades educativas especiales por centro y aula.	
	Capacitación del profesorado	
	Número de profesores especializados	
	Apoyos materiales	
Escuela	Dimensiones de la escuela	Muy positiva
	Accesibilidad física, a la información y al currículo	Positiva
	Estabilidad docente	Normal
	Practica del trabajo colaborativo y de	Insuficiente
		Muy

	formación Liderazgo de la dirección	insuficiente
Comunidad escolar	Relación escuela-familias	Muy positiva
	Relación escuela-comunidad	Positiva
	Sentido de comunidad	Normal
	(profesorado, alumnado y familias)	Insuficiente
		Muy insuficiente
Administración educativa	Políticas a favor de la enseñanza inclusiva	Muy positiva
	Medidas y recursos de apoyo a la inclusión	Positiva
		Normal
		Insuficiente
		Muy insuficiente

(Adaptado de Marchesi, Durán, Giné, Hernández, 2009).

Tabla 24. Estructura Apartado B de la Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas

APARTADO B. PRINCIPIOS PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LA ESCUELA Y VALORACIÓN DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA INCLUSIVA, EN ESPECIAL DEL ALUMNADO CON NEE

BLOQUE 1 : Las concepciones y la cultura de la escuela

ITEMS	INDICADORES
1.1.La escuela entiende la inclusión como un proceso de cambio, en constante revisión e inacabado, para aumentar el acceso, la permanencia , la participación y el éxito en el aprendizaje	<p>La escuela entiende la inclusión como proceso de cambio y mejora de la calidad de la educación para todos</p> <p>Existencia por parte de la escuela de planes de trabajo que impliquen la reflexión de los docentes con la finalidad d proporcionar la transformación de prácticas poco integradoras</p>
1.2.La escuela concibe que las necesidades educativas de los alumnos no son debidas únicamente a sus características personales, sino que también influye el contexto facilitando o dificultando los futuros aprendizajes	<p>La actuación del centro da mayor importancia a la intervención educativa que a la intervención clínica recuperadora</p> <p>La intervención educativa se centra en el total de los alumnos(grupo Clase) aunque puedan facilitarse en ocasiones atenciones más individuales a los</p>

	alumnos que lo necesitan
1.3. La escuela considera que la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales contribuye al fomento de valores inclusivos, como por ejemplo valorar la diversidad o contribuir a una sociedad más justa y democrática y supone un reconocimiento efectivo de sus derechos	La escuela considera una actitud positiva hacia la diferencia como valor, las posibilidades educativas de la diversidad, la importancia de convivir personas diversas para crear una sociedad más respetuosa e inclusiva
1.4. La escuela, valorando la diversidad m ve positiva la presencia de alumnos con más necesidades de ayuda	Se considera de manera positiva la presencia de alumnos con necesidades de apoyo. Se reconocen los beneficios que puede suponer tanto para el profesorado como para el alumnado, la presencia de dichos alumnos Por parte de la escuela se presta el apoyo necesario y la atención suficiente a las necesidades educativas, sociales y personales de todos los alumnos
1.5. La escuela está comprometida activamente en la identificación y reducción o supresión de las barreras a la participación y el aprendizaje	El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos. Se realizan adaptaciones necesarias para que el currículo sea accesible a todos los estudiantes. Se evita cualquier forma de discriminación: en el acceso, en los agrupamientos, en el desarrollo de actividades, etc. Se evita el etiquetaje de aquellos alumnos con bajas expectativas y formas de agrupamiento de los alumnos que puedan llevar a la exclusión
1,6. La escuela, en su proyecto educativo y en la normativa, muestra abiertamente su voluntad inclusiva posibilitando el derecho de todos los	Existencia de un documento en la escuela que incluya las líneas ideológicas de ésta y que apueste por la inclusión de todos los alumnos

alumnos a aprender juntos

BLOQUE 2. Las actuaciones y las prácticas de la escuela

ITEMS	INDICADORES
<p>2.1. La escuela fomenta mecanismos para que todos se sientan bien acogidos</p>	<p>Existencia de actuaciones destinada a facilitar la adaptación del nuevo profesorado.</p> <p>Existencia de actuaciones destinadas a facilitar la adaptación de los grupos de alumnos de primer curso.</p> <p>Existencia de actuaciones destinadas a facilitar la adaptación de los alumnos que se incorporan a lo largo del curso escolar.</p> <p>Existencia de actuaciones destinadas a facilitar la adaptación de las familiar</p>
<p>2.2 El equipo directivo está comprometido y apoya el avance que realiza la escuela hacia la educación inclusiva asegurando el derecho de todos los alumnos a una educación de calidad.</p>	<p>La meta de la inclusión está recogida en el plan del equipo directivo</p> <p>En las distintas iniciativas de la escuela, orientadas hacia la mejora y el progreso del mismo, hay participación directa de algún miembro del equipo directivo.</p> <p>Existen acciones de la dirección para fomentar la formación del profesorado en el apoyo a la inclusión.</p> <p>Existen acciones de la dirección para fomentar la formación del profesorado en el apoyo a la inclusión.</p>
<p>2.3 El equipo directivo facilita momentos y espacios para la reflexión conjunta del profesorado bajo un clima de colaboración.</p>	<p>Existencia de espacios y tiempos habilitados para el trabajo en equipo del profesorado, con el fin de reflexionar sobre la práctica.</p> <p>Encuentros periódicos entre los distintos miembros de la comunidad escolar para debatir las iniciativas de mejora.</p>
<p>2.4 Existencia en la escuela de profesorado especializado que pueda aportar los apoyos necesarios a los</p>	<p>El profesor especializado atiende los alumnos que lo requieren preferentemente dentro de las aulas.</p>

alumnos.

El profesor especializado ofrece ayudas no sólo a alumnos con necesidades educativas especiales, sino también a los demás.

El profesor especializado únicamente atiende a alumnos fuera del grupo clase cuando las características de la atención lo hacen imprescindible.

2.5 En el momento de determinación de las necesidades / dificultades que presentan de terminados alumnos no sólo se tienen en cuenta las características del alumno, sino sobre todo la relación con el profesor y los compañeros en el contexto del aula y la escuela.

La evaluación psicopedagógica considera los siguientes aspectos: - Características de alumno; Características del contexto familiar; Características del contexto social y escolar.

En las conclusiones de la evaluación psicopedagógica se da cuenta de los apoyos que debe recibir el alumno y de los cambios que deben promoverse en el contexto (profesor; escuela)

2.6 La escuela opta por un concepto de apoyo amplio, que incluye toda actividad que aumenta la capacidad para atender a la diversidad del alumnado.

Utilización de las ayudas entre alumnos como recurso de atención a la diversidad.

Existencia de ayudas individuales, en pequeño grupo y grupales para la atención a la diversidad del alumnado.

Participación de personas del entorno para apoyar la atención al alumnado.

BLOQUE 3. la inclusión como proceso de innovación y mejora en la escuela

ITEMS

INDICADORES

3.1 Las prácticas inclusivas realizadas en la escuela deben basarse en experiencias previas o investigaciones anteriores

En la planificación de la práctica, el personal responsable realiza un análisis de la situación a través de trabajos o estudios previos.

Justificación de la práctica a partir de trabajos científicos publicados.

El documento que recoge la práctica incluye referencias bibliográficas a experiencias propias o investigaciones ajenas.

<p>3.2 Las prácticas inclusivas realizadas en la escuela deben de ser planeadas a través de una reflexión conjunta que implique a tantos profesores y miembros de la comunidad como sea posible, incluyendo siempre que sea posible a los alumnos.</p>	<p>En el origen o desarrollo de la práctica inclusiva han participado un gran número de miembros de la comunidad educativa.</p> <p>La opinión de los alumnos, especialmente la de los alumnos en situación de vulnerabilidad, es tomada en consideración en la planeación de la práctica.</p>
<p>3.3 Las prácticas inclusivas deben plantear claramente cuáles son sus objetivos y cómo van a ser evaluados.</p>	<p>Los objetivos están claramente formulados</p> <p>Existen indicaciones sobre las formas de evaluación de los objetivos, los criterios y el grado de consecución de los objetivos.</p>
<p>3.4 La intervención pedagógica se debe establecer a partir del conocimiento previo del alumno y teniendo en cuenta sus capacidades.</p>	<p>Se realiza una evaluación previa de los alumnos para determinar su conocimiento inicial y de esta forma poder ajustar los objetivos y ayudas.</p> <p>Existencia de actividades y ayudas que permitan la participación de todos los alumnos, ofreciendo soportes variados en la presentación de información.</p> <p>Valoración del esfuerzo en la participación de cada alumno.</p> <p>Las programaciones aportan distintas actividades o contenidos para el logro del mismo objetivo, proponiendo distintos recorridos para la misma lección.</p> <p>Reconocimiento de los niveles distintos de logro del mismo objetivo didáctico o uso de programaciones multigrado.</p> <p>Las actividades y documentos de evaluación están adaptados a las necesidades de apoyo que requieren los alumnos, con el objetivo de poder medir los avances reales de cada uno de ellos</p>
<p>3.5 En el aula se trabaja con la totalidad de los alumnos la comprensión de las</p>	<p>Las características propias de cada alumno son objeto de aprendizaje en la</p>

diferencias	<p>clase</p> <p>Se incluyen actividades que permiten la reflexión sobre las aportaciones educativas de la diversidad.</p> <p>Utilización del conflicto como elemento para el aprendizaje.</p>
3.6 Las actividades desarrolladas en el aula utilizan de forma sistemática el aprendizaje cooperativo.	<p>Uso regular de grupos heterogéneos (con distintos niveles de capacidad).</p> <p>Utilización de las diferencias dentro de los grupos como fuente de aprendizaje (distribución de roles o de informaciones distintas igualmente necesarias para el logro del objetivo).</p> <p>El docente fomenta que los alumnos se preocupen de su propio aprendizaje y el de sus compañeros;</p> <p>Habitual uso en el aula de métodos de aprendizaje cooperativo.</p>
3.7 El profesorado facilita que los alumnos que ofrecen ayudas a sus compañeros tomen conciencia que también ellos están aprendiendo.	<p>Se promueve de forma explícita la ayuda entre alumnos en la clase (todos tenemos cosas que enseñar a otros), alejándonos de situaciones de dependencia.</p> <p>Existen prácticas de tutoría entre iguales (donde los alumnos tutores aprenden enseñando a sus compañeros).</p> <p>Existen actividades de reflexión sobre los aprendizajes que se hacen cuando se enseña a otros.</p> <p>Valoración de los compañeros que necesitan ayuda porque gracias a ellos tenemos más oportunidades de aprender</p>

BLOQUE 4. Los apoyos a la inclusión

ITEMS	INDICADORES
4.1 Los profesores asumen como propio a todo el alumnado.	<p>Los alumnos son asignados (sin exclusiones) a los profesores de las aulas regulares.</p> <p>Aceptación por parte de los profesores de todos los alumnos de su grupo clase.</p> <p>Los apoyos específicos de algunos</p>

	alumnos son propuestos por el profesor o cuentan con su conocimiento
4.2 Existe coordinación de todos los profesionales que ofrecen apoyo (independientemente de su naturaleza) a los alumnos con necesidades educativas especiales.	Existe intercambio y transferencia de información entre los distintos profesionales; existen evidencias de trabajo coordinado.
4.3 Los apoyos incluyen la participación de las familias y de miembros de la comunidad.	En la escuela se realizan actividades que incluyen la participación de las familias o de miembros de la comunidad.
BLOQUE 5. Las perspectivas de las prácticas inclusivas	
5.1 Se realiza una evaluación periódica de las prácticas inclusivas que incluye propuestas de mejora.	En el trabajo cooperativo de la comunidad educativa, se realizan propuestas de mejora de las experiencias inclusivas.
5.2 En el desarrollo de la práctica inclusiva, puede surgir la necesidad de recursos adicionales que deben ser tenidos en cuenta para su sostenibilidad posterior.	Se tiene conciencia del costo adicional que ha requerido la puesta en marcha de la práctica. Se analiza qué parte de los costos iniciales deben mantenerse en el futuro. Se analiza las distintas posibilidades para mantener los recursos con el fin de sostener la práctica.
5.3 La escuela comparte con otras escuelas las prácticas que permiten progresar hacia la inclusión.	Se difunde las prácticas inclusivas en jornadas de formación o encuentros de profesorado, a través de su publicación en revistas dirigidas a los docentes y a la comunidad científica.

(Adaptado de Marchesi, Durán, Giné, Hernández, 2009).

Cada uno de estos indicadores se evalúa según la siguiente escala: en desacuerdo; bastante en desacuerdo; normal; bastante de acuerdo; de acuerdo.

A pesar de aportar información detallada sobre aspectos muy relevantes referidos a la inclusión educativa, esta guía, no dispone de

propiedades psicométricas que aporten validez y fiabilidad al instrumento.

h. Guía REINE. Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela. FEAPS, 2009.

La realización de esta Guía REINE es una iniciativa de FEAPS, que mediante la UDS (Unidad de desarrollo Sectorial) Estatal de Educación, ha pretendido acercar al ámbito de la educación, una serie de planteamientos éticos formulados por esta entidad en cuanto al trato a las personas con discapacidad y sus familias y que consideran necesarios generalizarlos a la práctica educativa.

La idea central de esta guía es la inclusión educativa y educación para todos y la atención específica de las particularidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada educando, cimentándose con ello el quehacer profesional en el más alto respeto a la dignidad inherente, la autonomía individual, la promulgación de la autodeterminación, en el fomento de la igualdad de oportunidades, a la evaluación de las facultades de los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual y a la vida autónoma e independiente atendiendo a la diversidad (FEAPS, 2009, p. 8)

La guía invita a la reflexión crítica sobre la ética y su práctica en el ámbito educativo planteando situaciones relacionadas con la justicia y bondad de proceder de cada caso. Incluye una guía metodológica de apoyo para orientar los procesos reflexivos de los centros. Se organiza en cinco fases: (a) *proceso de preparación*; (b) *proceso de planificación*; (c) *proceso de actuación y reflexión*; (d) *proceso de comunicación*; y (e) *proceso de seguimiento y evaluación*. Cada proceso se

organiza en seis etapas: *objetivos, acciones, productos a obtener, responsables, plazos y recursos.*

Es cuestionario consta de 83 ítems, que propone reflexionar si determinadas consideraciones relacionadas con la ética están presentes en el centro: *no lo tenemos en cuenta, algunas veces se tiene en cuenta y lo tenemos siempre en cuenta*; además cada ítem contiene tres apartados que hacen referencia a *lo que hacemos, lo que no hacemos, lo que tendríamos que hacer para mejorar*. En la Tabla 25, podemos ver la estructura del cuestionario.

Tabla 25. Estructura cuestionario REINE

APARTADOS	SUBAPARTADOS	Nº ITEMS
1.Desde los centros educativos	A. En relación con el alumnado con discapacidad intelectual	14
	B. En relación con las familias	6
	C. En relación con las organizaciones (con el propio sistema escolar , así como con otras instituciones)	18
2.Desde los profesionales	1. En relación con la persona	18
	2. En relación con las familias	5
	3. En relación con el Centro educativo	9
3.Desde otros agentes	1. Familias de alumnos con y sin discapacidad, alumnado con y sin discapacidad, profesionales externos, AMPA, etc	13

(Fuente: Guirao, 2012)

i. AVACO-EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa de las instituciones escolares. (Grupo GEM/Valencia, 2009)

El diseño de este instrumento se enmarca dentro del Proyecto de Investigación y Desarrollo (Meliá, Such, & Montolío, 2012) titulado *Análisis de Variables de Contexto: diseño de instrumentos para la evaluación de sistemas educativos*. Como punto de partida fue “revisar todas las variables de entrada, proceso y contexto, usuales en los planteamientos de evaluación de sistemas educativos desde una perspectiva métrico-

diferencias” (Biencinto, Gonzalez, García, Sánchez & Madrid, 2009, p. 2). Uno de los objetivos que perseguían era diseñar instrumentos de contexto útiles para evaluar sistemas educativos, en función de su calidad, que explicasen el rendimiento y orientasen en la toma de decisiones de cara a la intervención para la mejora del sistema.

El cuestionario dispone de ocho dimensiones: *recursos, centro, diversidad, intervención, diagnóstico, curriculum y rendimiento*. A cada una de ellas le corresponde un conjunto de ítems. Recogieron la sugerencia, dada por el grupo de expertos con el que contaron para la validación de la escala, de dividir el instrumento por audiencias (director, inspector, orientador/especialista y profesor) con la finalidad de acortarlo y presentar a cada una de ellas, aquellas dimensiones directamente relacionadas con su práctica profesional. En la Tabla 26, se presentan las dimensiones comunes y diferentes para cada una de las audiencias, así como el número de ítems de los que consta cada dimensión.

Tabla 26. Dimensiones de los cuestionarios según destinatarios. Número de ítems por dimensión

DIMENSIONES	DESTINATARIOS				ITEMS
	Director	Orientador	Docente	Inspector	
<i>Recursos</i>		x	x		22
<i>Centro</i>	x	x	x	x	8
<i>Diversidad</i>	x	x	x	x	4
<i>Intervención</i>	x	x			4
<i>Diagnóstico</i>		x			7
<i>Curriculum</i>	x	x	x		6
<i>Rendimiento</i>			x		5

(Adaptado de Biencinto, Gonzalez, García, Sánchez & Madrid, 2009)

Para cada uno de los ítems se pide una valoración personal y otra desde la perspectiva del centro de trabajo, ambas con una escala tipo Likert de uno a seis, a excepción de la dimensión recursos que la valoración es la existencia o no del recurso en cuestión (Biencinto, González, García, Sánchez & Madrid, 2009)

j. Cuestionario sobre La integración y la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros escolares (Lledó, 2010)

Es cuestionario se construye como instrumento de análisis de la tesis doctoral titulada *De la integración a la inclusión de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros escolares de las comarcas de la provincia de Alicante* (Lledó, 2010).

La investigación pretendía constatar cómo las prácticas educativas del profesorado en los centros escolares pueden depender en gran parte de su formación, de sus creencias y actitudes y analizar la manera en que éstas inciden de forma directa en la organización y planificación de su trabajo en el aula. (Lledó & Arnáiz, 2010, p. 99).

Para ello se plantean conocer cuál es el grado de formación del profesorado respecto a la atención del alumnado con NEE; cuáles son las estrategias organizativas y curriculares utilizadas en el aula para la atención de este alumnado y qué ámbitos de aprendizaje y prácticas educativas favorecen la educación inclusiva. Consiguen delimitar las principales dimensiones subyacentes a las prácticas educativas.

El cuestionario sobre *La atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros escolares en el cambio hacia la inclusión* está formado por treinta preguntas agrupadas en tres bloques; una parte inicial (13 cuestiones) sobre los datos de identificación del centro; una segunda parte con cuestiones relacionadas con de la formación del profesorado del aula ordinaria en el ámbito de las necesidades educativas especiales (10 cuestiones);

y una tercera parte sobre cuestiones referidas a las estrategias y prácticas educativas y organización del aula ordinaria y su relación con prácticas inclusivas (17 cuestiones). El segundo apartado, referido a la formación del profesorado, incluye los siguientes indicadores de evaluación: *formación del profesorado; conceptualización de la diversidad; inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales; responsabilidades del tutor; asesoramiento y apoyos*. En el apartado de las estrategias y prácticas y organización del aula y su relación con prácticas inclusivas, las cuestiones recogen los siguientes indicadores: *cambio e inclusión; estrategias de aprendizaje; medidas de adaptación; organización aula; prácticas inclusivas* (Lledó & Arnáiz, 2010).

En el primer bloque se recaba información sobre los proyectos educativos de los centros y su consideración a la diversidad, así como apoyos y recursos con los que cuentan los centros; el segundo bloque identifica actitudes y creencias del docente respecto a sus prácticas educativas y su formación y el tercer bloque analiza las estrategias que el docente utiliza en el aula para la atención a la diversidad. (Lledó, 2010)

El primer apartado debe responderlo el director del centro y los otros dos cualquier docente, bien sea profesor-tutor o profesor-especialista. Las cuestiones referidas a los datos de identificación son de opción múltiple no excluyentes, mientras que los apartados principales las respuestas son graduadas en una escala tipo Likert con cuatro opciones.

***k. IAQV. Instrumento de evaluación de la calidad de vida.
(Muntaner, Forteza, Rosselló, Verger, Iglesia, de la, 2010)***

Este instrumento elaborado en la Universitat de les Illes Balears (UBI), se fundamenta en tres conceptos claves: (a) el nuevo concepto de discapacidad propuesto por la OMS, basado en la interacción de las capacidades del individuo con las barreras y facilidades que debe

ofrecer el contexto; (b) el concepto de calidad de vida; y (c) la educación inclusiva, como modelo adecuado para ofrecer una educación de calidad para todos, basada en la equidad y la participación.

El *Instrument d'Avaluació de Qualitat de Vida* (IAQV) se concibe como herramienta para que los centros evalúen su propia práctica partiendo del conocimiento de la calidad de vida que ofrecen a sus alumnos con discapacidad, con el fin de introducir mejoras que favorezcan prácticas inclusivas que logren incrementar la calidad de vida de todo el alumnado (Muntaner, 2013). Pretende facilitar la reflexión de todos los profesionales. Advierten que no todos los ítems se ajustan a todos los contextos, en caso de considerarse inadecuado algún ítem, se puede obviar sin desvirtuar la finalidad ni los objetivos del instrumento. Otra recomendación que da es que la valoración debe hacerse pensando en el alumnado con NEE asociadas a discapacidad que en el momento de cumplimentar la escala estén en el centro, pero insisten en que algunos indicadores requieren imaginar alumnado potencial con NEE para poder evaluar si el centro está adecuado o no para acoger a cualquier alumno. Presentamos en la Tabla 27 la estructura del IAQV.

Tabla 27. Dimensiones y estándares del instrumento IAQV

DIMENSIONES	ESTÁNDARES
1. ENTORNO FÍSICO DEL CENTRO	1.1.El espacio exterior es accesible para toda la comunidad educativa. 1.2.El espacio interior es accesible para toda la comunidad educativa
2. PRINCIPIOS Y VALORES DEL CENTRO	2.1.E centro tiene entre sus principios y valores aquellos que permiten la inclusión de todo el alumnado. 2.2.El Centro tiene en cuenta la colaboración entre docentes y familias. 2.3.Todo el alumnado del centro es valorado por igual.
3. FORMACIÓN Y	3.1.El centro tiene planes de formación que

ACTITUD DEL PROFESORADO	<p>responde a las necesidades de los docentes.</p> <p>3.2.El profesorado del centro acude periódicamente a actividades de formación permanente.</p> <p>3.3.El profesorado del centro posee un bagaje de formación en relación a la atención a la diversidad.</p> <p>3.4.La actitud del profesorado es de aceptación de la diversidad.</p> <p>3.5.El profesorado mantiene expectativas positivas sobre el aprendizaje de todo el alumnado.</p>
4. ÓRGANOS DE DIRECCIÓN Y GESTIÓN	<p>4.1.El equipo directivo fomenta la participación y el trabajo en equipo del profesorado.</p> <p>4.2.El equipo directivo promueve sistemas de detección, seguimiento y evaluación de los procesos de atención a la diversidad del centro.</p>
5. ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN INTERNA DEL CETNRO	<p>5.1.La organización del centro prevé la atención a la diversidad.</p> <p>5.2.El centro tiene en cuenta la coordinación de todas las formas de apoyo.</p>
6. PROFESORADO DE APOYO	<p>6.1. El centro tiene un modelo de apoyo coherente con los planteamientos de la escuela inclusiva.</p> <p>6.2. La coordinación y la colaboración es la base de la actuación de los profesionales de apoyo.</p>
7. ACCIÓN EDUCATIVA EN EL AULA	<p>7.1.La programación de aula tiene en cuenta la diversidad del alumnado como un elemento positivo.</p> <p>7.2.El profesorado potencia la ayuda entre iguales para favorecer el aprendizaje.</p> <p>7.3.Las actividades de aprendizaje se diseñan para ser accesibles a todo el alumnado.</p> <p>7.4.La evaluación estimula y valora los logros alcanzados por todo el alumnado.</p> <p>7.5.La adaptación curricular es una herramienta de adecuación de la programación del aula a las necesidades especiales del alumnado.</p>
8. PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO	<p>8.1.El alumnado con NEE participa en las actividades complementarias.</p>
9. RELACIONES CON LAS FAMILIAS	<p>9.1.Las familias se sienten acogidas y valoradas por el centro.</p> <p>9.2.Las familias están satisfechas de la atención</p>

	educativa que reciben sus hijos/as.
10. RELACIONES CON LOS IGUALES	10.1. Las dinámicas creadas en el centro y en le aula favorecen la interrelación entre el alumnado con y sin discapacidad.
	10.2. Los iguales son un recurso de apoyo dentro y fuera del aula para todo el alumnado.
11. RECURSOS	11.1 El centro dispone de recursos materiales para atender a todo el alumnado
	11.2 El centro conoce y utiliza los recursos de la comunidad

(Fuente: Adaptado de Muntaner, Forteza, Rosselló, Verger, Iglesia, 2010)

La escala no cuenta con estudios psicométricos que avalen su fiabilidad y validez. El instrumento ha sufrido modificaciones a medida que los centros que lo han aplicado han aportado comentarios, los autores consideran la

Oportunidad de perfeccionar el instrumento desde dos perspectivas complementarias: por una parte, las mejoras que pueden incorporarse en la introducción del IAQV cuando se explica la finalidad, la estructura del instrumento y las consideraciones sobre su uso; por otra parte, las mejoras relacionadas con la redacción parcial o total de los indicadores en función de las propuestas de los centros y de nuestro proceso de análisis (Muntaner, Forteza, Rosselló, Verger, & Iglesia, 2010, p. 145).

1. TEIP. Teacher Efficacy for Inclusive Practice

Desarrollada por Sharma, Loreman y Forlin (2012). Se proponen desarrollar un instrumento que mida la percepción de eficacia docente para enseñar en aulas inclusivas. Está formada por 18 ítems agrupados en tres factores: (a) *eficacia en el uso de instrucciones*

inclusivas, entendiendo como tal las estrategias que promueven la inclusión de todo el alumnado; (b) *eficacia en la colaboración*, en el trabajo con padres, y otros profesionales; y (c) *eficacia en la gestión del comportamiento* o en el tratamiento de conductas disruptivas. Cada ítem se valora en una escala de 1 a 6 con los siguientes valores: 1, *muy en desacuerdo*; 2, *desacuerdo*; 3, *algo en desacuerdo*; 4, *algo de acuerdo*; 5, *de acuerdo*; y 6, *muy de acuerdo*.

Estas tres dimensiones son obtenidas de la literatura, quien sugiere que los maestros necesitan tres áreas de habilidades para enseñar con eficacia en aulas inclusivas: (a) tener conocimientos sobre contenidos y prácticas inclusivas, que favorezcan la satisfacción de los estudiantes (Nougaret, Scruggs, & Mastropieri, 2005; Winter, 2006); (b) la gestión del contexto de aula y el comportamiento (Danielson, 1996); y (c) la capacidad de trabajar en colaboración con padres y otros profesionales (Groom & Rose, 2005).

Parten de la necesidad de un cambio en la formación de maestros en la Universidad, consideran que sin una formación adecuada, los profesores no son capaces de satisfacer las necesidades de la diversidad de población existente en las aulas (Winter, 2006, Kuyini & Desai, 2007; Sharma, Forlín & Loreman, 2008). Para lograr satisfacer las necesidades de aprendizaje, las escuelas necesitan adaptar y cambiar sus prácticas (Oliver, 1990; Kinsela & Senior, 2008). Estos investigadores sostienen que es necesario algo más que un cambio en la ubicación del alumnado con necesidades educativas especiales; hablan de calidad de las experiencias en las escuelas para lograr aprender y participar plenamente de la vida en los centros docentes. Consideran necesario poder examinar la eficacia de los futuros maestros para implantar prácticas inclusivas. Se apoyan en Bandura (1997), quien afirmaba que la mejora de los aprendizajes de los estudiantes está influenciada por la eficacia de los ambientes que crean los docentes en las aulas y la utilización de diferentes métodos de enseñanza. Parten de esta teoría para considerar que un profesor

con alta eficacia docente en la utilización de prácticas inclusivas, será también más eficaz en la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. De aquí deducen que la eficacia del maestro es un elemento clave para lograr aulas inclusivas exitosas. Otros autores como Soodak, Podell & Lehman (1998) y DeMesquita & Drake, (1994), también encontraron que la eficacia docente del profesorado es uno de los predictores más fuertes de la mejora de las actitudes hacia la enseñanza en aulas inclusivas. El profesorado con un bajo sentido de eficacia, muestra ansiedad y rechazo a la idea de incluir estudiantes con necesidades especiales en sus aulas (Weisel & Dron, 2006).

Teniendo en cuenta que la construcción ecológica de la inclusión, y que hay ciertas habilidades en los maestros que son requeridas para tener éxito en las aulas inclusivas, justifican la necesidad de diseñar una escala que pueda ser utilizada para medir la eficacia percibida por un maestro para enseñar en aulas inclusivas, centrada más en el contexto y en los métodos de enseñanza que en las dificultades de los individuos, alejándose del modelo médico de discapacidad (Sharma, Loreman & Forlin, 2012).

La utilización de esta herramienta es diversa. Puede ser usada por formadores de docentes para evaluar si el alumnado ha obtenido en la formación, los niveles de competencias suficientes para enseñar con eficacia en aulas inclusivas. Aunque la escala no proporciona una evaluación comparativa con una puntuación media, se puede administrar como pre y post formación para medir el progreso y el impacto que la formación ha tenido sobre la eficacia del futuro docente de aulas inclusivas. También puede ser utilizada para evaluar a los docentes en activo y centrar su formación en aquellas áreas donde se percibe una carencia de ciertas competencias. Los propios autores recomiendan el uso cualitativo de los ítems de la

escala como guía para realizar observaciones en el aula, permitiendo así, complementar los datos cuantitativos obtenidos.

Los ítems de la escala TEIP, traducidos por la investigadora, se representan en la Tabla 28.

Tabla 28. *Ítems de la escala TEIP. Teacher Efficacy for Inclusive Practice*

ITEMS	MD	D	AD	AA	A	MA
Tengo mis expectativas claras acerca del comportamiento de los estudiantes	1	2	3	4	5	6
Soy capaz de calmar a un estudiante que es perjudicial o ruidoso	1	2	3	4	5	6
Puedo hacer que los padres se sientan cómodos cuando acuden a la escuela	1	2	3	4	5	6
Puedo asistir a la familia para que ayuden a sus hijos a ir bien en la escuela	1	2	3	4	5	6
Puedo medir con precisión lo que han comprendido los estudiantes de lo que yo les he enseñado	1	2	3	4	5	6
Puedo proporcionar desafíos adecuados a estudiantes muy capaces	1	2	3	4	5	6
Confío en mi capacidad para evitar comportamientos disruptivos en el aula antes de que ocurran.	1	2	3	4	5	6
Puedo controlar comportamientos disruptivos en el aula	1	2	3	4	5	6
Confío en mi capacidad para hacer que los padres participen en actividades escolares de sus hijos con discapacidad	1	2	3	4	5	6
Tengo confianza en el diseño de tareas de aprendizaje adecuadas a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4	5	6
Soy capaz de hacer que los niños sigan la reglas del aula	1	2	3	4	5	6
Puedo colaborar con otros profesionales (p.e. profesores itinerantes o AL) en el diseño de los planes educativos para los estudiantes con discapacidad	1	2	3	4	5	6

Soy capaz de trabajar de forma conjunta con otros profesionales para enseñar a los estudiantes con discapacidad en el aula	1	2	3	4	5	6
Confío en mi capacidad para que los estudiantes trabajen juntos en parejas o grupos pequeños	1	2	3	4	5	6
Uso diferentes estrategias de evaluación (p.e. portafolio, exámenes adaptados, evaluar en función del rendimiento...)	1	2	3	4	5	6
Tengo confianza para informar a otros que sepan poco sobre leyes y políticas relativas a la inclusión de estudiantes con discapacidad	1	2	3	4	5	6
Tengo confianza para tratar a estudiantes que agreden físicamente	1	2	3	4	5	6
Soy capaz de proporcionar explicaciones alternativas o ejemplos cuando los estudiantes no lo entienden	1	2	3	4	5	6

m. ACADI. Autoevaluación de Centros para la Atención a la Diversidad desde la Inclusión

El instrumento ha sido elaborado en el marco del grupo de investigación Educación Inclusiva: una escuela para todos de la Universidad de Murcia (EDUIN). Al valorar la necesidad de la creación de “una nueva herramienta de fácil manejo que permitiese a los centros la transición del modelo del déficit al modelo curricular” (Guirao & Arnaiz, 2014, p. 40), propusieron la construcción y validación del instrumento, producto de la tesis doctoral *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva* (Guirao, 2012).

Su objetivo es valorar si la respuesta educativa de los centros para la atención a la diversidad es de calidad y responde a una

perspectiva inclusiva. Identifica los puntos fuertes y débiles de sus prácticas educativas y posibilita la realización de un proyecto de mejora que conduzca a una educación verdaderamente inclusiva. Pretende servir de instrumento para la planificación de un proceso de cambio en las culturas y valores y propiciar prácticas inclusivas y de calidad. Ofrecen una herramienta que agilice los procesos de análisis sobre las prácticas educativas respecto a la atención a la diversidad (Arnaiz, De Haro, & Guirao 2015).

El sistema de indicadores del instrumento ACADI, está organizado en cuatro cuestionarios que representan uno a cada ámbito: *contexto escolar, recursos, proceso educativo y resultados*. Cada cuestionario puede utilizarse independientemente según las necesidades o prioridades de evaluación que considere cada centro. En la Tabla 29 recogemos la estructura del instrumento ACADI con las categorías que se incluyen dentro de cada ámbito y el número de indicadores correspondientes a cada ámbito.

Tabla 29. Estructura del instrumento ACADI (Guirao, 2012)

ÁMBITO	CATEGORÍA	Nº ITEMS
A. CONTEXTO ESCOLAR	A.1. Proyecto de Centro	102
	B.1. Necesidades y provisión de recursos B.2. Diversidad de materiales e instalaciones	
B. RECURSOS	B.3. Profesorado	82
	B.4. Organización de tiempos y espacios	
	B.5. Recursos de aprendizaje.	
	B.6. Apoyo o refuerzo educativo	
	B.7. Familias	
C. PROCESO EDUCATIVO	C.1. Respecto a los ritmos y características individuales del alumnado	75
	C.2. Respecto a los estilos de aprendizaje de los alumnos	
	C.3. Planificación de la enseñanza	

	C.4. Organización de la enseñanza.	
	C.5. Implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje.	
	C.6. Evaluación tolerante	
	C.7. Organización de la acción tutorial.	
	C.8. Interacciones entre alumnos.	
	C.9. Relaciones centro-contexto social	
D. RESULTADOS	D.1. Referencia a metas amplias	
	D.2. Datos objetivables de rendimiento	32
	D.3. Participación y clima del centro	

El instrumento ha contado con un estudio de validez de contenido mediante el juicio de expertos, que consiguió depurar el número de ítems para hacerlo más operativo. Para evaluar la fiabilidad se determinó el grado de consistencia interna, de cada indicador, de cada categoría y ámbito y para el conjunto total del instrumento. Para ello calcularon el alfa de Cronbach (Arnaiz & Guirao, 2015).

2.6. Conclusiones

Coincidimos con la idea de Malpica (2013) de que la calidad de la educación está llegando a la organización escolar, pero aún falta generar una cultura evaluativa de las prácticas docentes para que esta idea se extienda a las aulas. A este respecto citamos el Informe TALIS (*Teaching And Learning International Survey*) realizado por la OCDE en el 2009, donde podemos leer en sus conclusiones:

Será necesaria la creación de sistemas educativos basados en datos y ricos en conocimientos en los que los directores escolares y los profesores actúen como una comunidad profesional y tengan la autoridad de hacerlo, dispongan de la información necesaria para actual con sabiduría, y tengan acceso a sistemas eficaces de apoyo

que les ayuden implementar los cambios...En otros muchos sectores, el personal accede a su vida profesional con la esperanza de que su práctica se vea transformada por la investigación, pero los modelos de participación en el desarrollo profesional y en la evaluación de los profesores y sus prácticas indican que no es este el caso todavía de la enseñanza. (OCDE, 2009a, p. 26).

Esto nos lleva a la consideración de que debemos partir de lo que ocurre en el aula para definir los referentes, criterios e indicadores de los procesos inclusivos, considerados inherentes a la calidad educativa, para lograr que los procesos evaluativos tengan sentido y empiecen a ser eficaces.

Es necesario que los profesionales de la educación dejen su individualismo, que les ha caracterizado durante muchos años, y generalicen el trabajo en equipo de manera que creen una cultura de análisis y supervisión de su profesión docente que les permita

...no solo ser buenos aplicadores, sino, sobre todo, sentirse seguros para comportarse también como estrategas, intentar prácticas nuevas y ser reconocidos por ellas. Dichas comunidades de profesionales les ayudan a enfocar la estrategia, emprender nuevos proyectos, resolver problemas rápidamente, transferir buenas prácticas, desarrollar habilidades profesionales, generar investigación, desarrollo e innovación, así como reclutar u entrenar el talento de las personas. (Malpica, 2013, p. 29).

Es preciso que los responsables de las políticas educativas, establezcan sistemas que permitan vincular la evaluación e información del trabajo de los docentes, con incentivos que reconozcan su eficacia (OCDE, 2009a)

La construcción de unos indicadores rigurosos, fiables, comparables, con elevada relevancia política, que abarquen el conjunto de aspectos cruciales de los sistemas educativos, es hoy una

necesidad sentida por todos los responsables de la política educativa y asumida de manera decidida por los organismos internacionales que se ocupan de la educación, particularmente por la UNESCO, la OCDE y la UE y, recientemente, la OEI con el impulso al todavía proyecto Iberoamericano Metas 2021. Estos organismos recogen la voluntad de los países que los integran de conocer la educación para mejorarla, condición indispensable de la sociedad del conocimiento. (Roca, 2013, p. 188-189)

Haciendo un recuento de todos los instrumentos presentados en el capítulo, podemos concluir la existencia de una necesidad de llevar a cabo procesos de innovación y cambio hacia la mejora de la calidad educativa desde una perspectiva inclusiva. Todos ellos favorecen la reflexión y el análisis para delimitar fortalezas debilidades, así como necesidades y áreas de mejora que den un impulso a los procesos de cambio hacia la inclusión educativa.

Concluimos, basándonos en las diferentes definiciones de calidad educativa (aportadas en el capítulo anterior), afirmando que evaluación y calidad no son términos independientes. Como afirma Casanova (2004), los procesos de mejora permanente se apoyan en la evaluación continua y formativa, y solo de esta manera se logra perfeccionar los procesos educativos permitiendo así producir un incremento cualitativo y cuantitativo de los resultados.

PARTE 2. Estudio empírico

. La parte empírica del trabajo de investigación que nos ocupa, la vamos a estructurar en cinco capítulos. A lo largo del *capítulo 3*, detallamos el proceso de construcción de la escala ACOGE para la evaluación de la calidad de las aulas inclusivas. Emplearemos el *capítulo 4* para analizar los discursos de los profesionales de la educación, participantes en los grupos de discusión, en torno al concepto de Educación Inclusiva. En el *capítulo 5*, nos centraremos en la validación mediante Modelos de Análisis Factorial Confirmatorio y análisis de evidencias de fiabilidad del instrumento. Dejaremos el *Capítulo 6* para la exposición de resultados y por último en el *Capítulo 7* realizaremos la reflexión crítica con las limitaciones y líneas de investigación que podrían ahondar en el problema.

CAPITULO 3.

DESARROLLO DE LA ESCALA ACOGE

3.1. Introducción

En la primera parte de este trabajo, justificación teórica, hemos realizado una revisión actual sobre el concepto de inclusión educativa y evaluación. La finalidad ha sido alcanzar una conceptualización clara del constructo y sus diversas formas de poder evaluarlo, así como contrastar la necesidad de realizar procesos de autorreflexión por parte de los docentes para identificar mejoras a corto, medio y largo plazo. Se han presentado distintos instrumentos que permiten aportar información respecto a la realidad educativa de cada contexto, sirviendo como punto de partida y reflexión para su análisis, que permitan a los centros educativos iniciar un proceso *aventurero* hacia la inclusión educativa. Hemos analizado fortalezas y necesidades y hemos centrado los puntos importantes hacia los que proyectar la innovación y el cambio educativo.

Medir con indicadores del enfoque inclusivo en las aulas de Educación Infantil y Primaria requiere de una profunda reflexión entre agentes sociales para determinar tanto el enfoque teórico de partida como las variables influyentes en dicho constructo. Tanto los profesionales de la educación como las instituciones educativas consideran de urgente necesidad llegar a acuerdos basados en la

conceptualización de la Inclusión educativa para poder construir prácticas en torno a una misma idea.

Tanto en el contexto nacional como internacional, hoy en día no cabe duda que la inclusión educativa es un derecho de todo el alumnado. Probablemente, el problema más importante se centra en hacer efectivo este derecho desde un sistema educativo que garantice la calidad con equidad. El interés por alcanzar acuerdos en el concepto de Inclusión educativa radica fundamentalmente en sentar las bases para iniciar el proceso de cambio. Pero no podemos olvidar que todo proceso de cambio requiere un análisis y evaluación que nos permita conocer la experiencia de los participantes en la comunidad educativa y su contexto para focalizar los esfuerzos de la reforma.

Hemos visto cómo la literatura ofrece varios instrumentos creados para tal propósito. Tras el análisis de dichos instrumentos hemos llegado a evidenciar la necesidad de elaborar un instrumento que permita evaluar la calidad de las aulas desde una perspectiva inclusiva. Un instrumento que: (a) logre ensamblar aspectos teóricos y aspectos prácticos del surgir diario de las aulas; (b) permita contrastar la importancia a nivel teórico y la posibilidad de cumplimiento dentro de las aulas a nivel práctico; y (c) compruebe la validez del modelo de tres variables, presencia, participación y progreso, aportado por Booth y Ainscow (2000, 2002 y 2011). Nos proponemos elaborar una escala que: reduzca sesgos detectados en las escalas analizadas; construya un discurso común respecto a la inclusión educativa; y ofrezca pautas de intervención a los profesionales de la educación.

Queremos una herramienta que permita agilizar los procesos de análisis de las prácticas educativas en lo concerniente a la calidad en la atención a la diversidad de las aulas, identificando aquellos aspectos considerados de gran importancia y de escaso cumplimiento, para iniciar un proceso de mejora que conduzca a una educación verdaderamente inclusiva.

Nos ha parecido acertado centrarnos en la figura del profesional de la educación, protagonista del proceso de inclusión educativa como agente de *transformabilidad* de Hart, Dixon, Drummond & McIntyre (2004), recogida por Echeíta (2012), quien afirma que el profesorado con una concepción “transformadora”, puede mejorar la capacidad de aprendizaje de su alumnado siempre que éste muestre interés por su futuro. Esta idea plantea dos elementos fundamentales determinantes de una pedagogía inclusiva: (a) La conexión imaginativa y empática del profesorado con el alumnado y (b) El análisis de las condiciones del aula en cuanto a aspectos susceptibles de cambio en el rendimiento de los estudiantes. En definitiva, esta pedagogía inclusiva busca coresponsabilidad profesorado-alumnado para alcanzar niveles de rendimiento óptimo mediante la articulación de prácticas inclusivas (Moliner, Sales & Moliner, 2011).

A lo largo del *capítulo 3*, primero de esta segunda parte dedicada al estudio empírico, pasaremos a detallar de forma exhaustiva el proceso de construcción de la escala para la evaluación de la calidad de las aulas inclusivas, que hemos denominado *Escala Acoge*. Este capítulo culminará con la presentación de la versión final de la escala.

En el *capítulo 4*, nos centraremos en analizar la información recogida en los grupos de discusión formados por profesionales de la educación respecto al concepto que tienen sobre Educación Inclusiva. Como ya expusimos en la primera parte de esta investigación, consideramos fundamental partir de una conceptualización común generada desde dos ámbitos: el *teórico*, apoyado en diferentes investigaciones ya expuestas en la fundamentación teórica y otro *empírico*, que surja del parecer y la experiencia de los profesionales objeto de estudio. Hemos reconstruido esta información en torno a un marco de análisis que consiste en ir describiendo los ámbitos que influyen en la decisión docente (Carr & Kemmis, 1998) y en su decisión curricular.

Una vez elaborada la Escala, emplearemos el *capítulo 5* para la validación mediante el *Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)*. Aportaremos evidencias de validez basada en la estructura interna de la escala, comprobaremos el ajuste del modelo de las tres variables, presencia, participación y progreso.

Emplearemos *el Capítulo 6*, para presentar todos los resultados obtenidos.

Finalizaremos la memoria de investigación con el *Capítulo 7*, donde explicaremos los resultados alcanzados y realizaremos una reflexión crítica de los mismos. Incluiremos en este capítulo las limitaciones detectadas en la investigación y terminaremos proponiendo futuras líneas de investigación que podrían seguirse para ahondar en el problema

En la *Figura 7* presentamos un resumen de las fases del estudio con los métodos utilizados en cada una de ellas.



Figura 7: Relación de Capítulos de la Parte Empírica

3.2. Planteamiento general de la investigación

La institución escolar se encuentra inmersa en un contexto en continua transformación. Los centros escolares no pueden permanecer ajenos a estos cambios y por eso es necesario plantear iniciativas que ayuden a adaptarse a dichos desafíos. La única respuesta de las políticas educativas a este dilema, consiste en crear

nuevas leyes ajenas a la realidad educativa, que promueven prácticas contrarias a las teorías avaladas científicamente. Ante esta situación, los profesionales generalmente muestran su rechazo. Sin embargo, existen muchos centros que se caracterizan por la flexibilidad de sus estructuras y asumen los nuevos retos sociales que se les plantean (Guirao & Arnáiz, 2014). Dentro de este contexto, se encuentran las Escuelas Inclusivas. Es necesario iniciar procesos de transformación hacia este tipo de escuelas, para ello es imprescindible partir de una base conceptual acordada por todos los agentes implicados, que permita determinar cuáles son las variables que constituyen el constructo de Inclusión Educativa y a partir de él construir prácticas eficaces. Así mismo, es preciso conocer, mediante un proceso evaluativo, las condiciones de partida de las aulas para determinar qué cambios prioritarios van a guiar el proceso.

La controversia más notable se encuentra en cómo hacer efectivo este derecho desde un sistema educativo que garantice la calidad con equidad. El interés por alcanzar acuerdos en el concepto de Inclusión educativa radica fundamentalmente en sentar las bases para iniciar el proceso de cambio. Pero no podemos olvidar que todo proceso de cambio requiere un análisis y evaluación que nos permita conocer la experiencia de los participantes en la comunidad educativa y su contexto para focalizar los esfuerzos de la reforma.

Podemos decir que la inclusión es asumida universalmente desde una perspectiva teórica, pero es necesario que este plano teórico descienda a un plano eficaz y efectivo dentro de las aulas.

Por ello, el planteamiento general de esta investigación ha sido desarrollar la Escala ACOGE, un instrumento válido y fiable que incite y facilite a los centros a la reflexión de su práctica diaria, con la finalidad de conocerla, contrastarla y valorarla en función de las necesidades que una escuela inclusiva requiere para que la atención a la diversidad de calidad sea una realidad.

3.3. Objetivos

Como ya hemos mencionado, el objetivo general ha consistido en desarrollar una escala que evalúe la calidad y eficacia educativa en la atención a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo que nos permita abrir nuevas líneas de estudio y análisis.

Para garantizar la utilidad de la escala y su validez de constructo, vimos necesario cumplir una serie de metas que planteamos a continuación.

En *primer lugar* fue necesario operacionalizar el constructo de *Educación Inclusiva* y las dimensiones que determinan la calidad de contexto escolar para una atención eficaz a la diversidad desde parámetros de inclusión educativa; recogimos aspectos teóricos aportados por la literatura y aspectos observables sugeridos por los protagonistas del mismo: docentes, y expertos en la temática.

Como *segunda* meta nos planteamos validar un banco de indicadores y de ítems seleccionados de diferentes sistemas de indicadores e instrumentos relacionados, mediante el análisis de un grupo de expertos que evaluaron la idoneidad, la importancia, la observabilidad, la sensibilidad y la dificultad de los ítems seleccionados. Así mismo, para garantizar el consenso de aquellos agentes para los que estábamos desarrollando la escala, contamos con las opiniones de referentes claves implicados en el proceso de inclusión educativa: directores de centro, maestros y especialistas del ámbito educativo.

En *tercer lugar* desarrollar un instrumento con el máximo rigor metodológico, combinando metodologías cuantitativas y cualitativas que nos aporten evidencias de validez y fiabilidad mediante los análisis psicométricos de los ítems, las dimensiones y la escala en su totalidad.

En *cuarto* y último lugar, permitir al profesional de la educación guiar su intervención basándose en evidencias científicas de inclusión

educativa medidas a través de ítems observables susceptibles de adaptaciones en función del contexto.

3.4. Procedimiento

Para el desarrollo de la Escala ACOGE hemos seguido las recomendaciones que señalan como estándares para pruebas psicológicas la Asociación Americana de Investigación Educativa (American Educational Research Association, AERA), y la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association, APA), así como el Consejo Nacional de Medición en Educación (National Council on Measurement in Education, NCME).

3.4.1. Fase 1: Construcción de un pool de indicadores e ítems observables

En este momento, una vez definido el objetivo y propósito de la escala, nos dedicamos a analizar los instrumentos que de una manera u otra han hecho referencia al constructo de Educación Inclusiva, con la finalidad de extraer ideas y formular indicadores observables en forma de ítems que mejor representen el concepto de Inclusión Educativa en la práctica educativa de los centros, expuestos en el capítulo anterior. Concretamos nuestro objeto de estudio en el aula, por el poder de *transformabilidad* que tienen los docentes en sus entornos propios de enseñanza-aprendizaje.

Como describimos en el marco teórico la Educación Inclusiva se define desde la literatura científica internacional como un proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la *presencia, el aprendizaje y la participación* de los

alumnos y alumnas en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, especialmente los más vulnerables. (Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Son estas tres variables las que conformarán la estructura inicial de la Escala: *presencia, participación y progreso (aprendizaje)*

Para el desarrollo de la escala ACOGE, en primer lugar formulamos 223 ítems extraídos de una exhaustiva revisión de la literatura científica sobre Educación Inclusiva.

3.4.2. Fase 2. Consulta a los jueces expertos

Objetivo

Una vez redactados los 223 ítems procedimos a una revisión por parte de expertos para garantizar las evidencias de validez de contenido, la adecuación y representatividad de los ítems seleccionados. Los objetivos específicos que nos establecimos en dicha consulta fueron:

1. Ver la concordancia entre jueces para clasificar cada ítem en las dimensiones establecidas.
2. Comprobar la idoneidad y adecuación de los ítems para evaluar la calidad de los contextos educativos para atender a la diversidad.
3. Determinar el grado de importancia o relevancia de cada ítem para evaluar la calidad que los contextos educativos tienen para atender a la diversidad.
4. Valorar el grado de observabilidad de los ítems para conocer si el contenido de cada ítem podía ser valorado o comprobada su evidencia por un observador externo.
5. Identificar nuevos ítems representativos que evalúen la calidad de los contextos educativos para atender a la diversidad

Procedimiento

Participaron siete jueces: cuatro profesores de universidad y tres expertos en inclusión educativa, a los que se encomendó la tarea de calificar los 223 ítems del pool inicial en cuanto (a) La dimensión teórica de pertenencia –presencia, participación, progreso– (dimensión); (b) La dificultad que suponía cada ítem para su implementación en contextos de educación inclusiva (dificultad); (c) El grado de importancia o relevancia de cada ítem para favorecer la inclusión (importancia); (d) El grado de observabilidad del ítem por un evaluador externo (observabilidad); (e) La sensibilidad de cada ítem a los previsibles cambios en el caso de implementar programas de mejora de la inclusión (sensibilidad) y (f) Proponer nuevos ítems representativos que evaluaran la calidad de los contextos educativos para atender a la diversidad.

Este proceso lo llevamos a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2014, se inició con la solicitud de participación a los jueces mediante correo electrónico. Tuvimos que mantener una serie de conversaciones telefónicas para el seguimiento del proceso y resolver algunas dudas. En un primer contacto enviamos un documento informativo explicando el objetivo de la investigación (vid. Apéndice A), el marco conceptual de inclusión educativa (UNESCO, 2005), la definición de cada dimensión teórica (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) y la concreción de las características de valoración. Con posterioridad enviamos un segundo documento de invitación con las instrucciones de cumplimentación del cuestionario. En dicho documento se les pedía que decidiesen a qué dimensión (*presencia, participación y progreso*) pertenecía cada ítem, marcando con un 1 la dimensión más representativa y con 2 o 3 si pensaban que ese mismo ítem podía ser representativo de alguna de las otra dimensiones, valorando el grado de adecuación (1 mayor adecuación y 3 menor adecuación). También se les pedía la valoración mediante una escala ordinal de 1 a 4 del *grado de importancia* de cada ítem en la valoración de la inclusión educativa, el *grado de observabilidad*, en el

que debían evaluar cómo se puede valorar o comprobar la evidencia por un observador ajeno, el *grado de sensibilidad*, reflejando el grado en que considerasen que la acción descrita en el ítem pudiese mejorar realizando una intervención adecuada y el *grado de dificultad* teniendo en cuenta que la persona que va a cumplimentar la escala esté de acuerdo o no con el contenido de los ítems. Se adjuntó así mismo un archivo en Microsoft Excel® con los ítems que tenían que valorar (vid. Apéndice B)

Resultados

Llevamos a cabo dos procedimientos para el análisis de concordancia, uno cuantitativo para los criterios de idoneidad, importancia y observabilidad y mediante metodología cualitativa analizamos el resto de la información aportada por los jueces: nuevos ítems y reformulaciones.

1. Coeficiente de concordancia entre jueces

Para analizar el acuerdo entre los jueces, calculamos los coeficientes de concordancia alfa de Krippendorff (1970), Kappa de Cohen (Cohen, 1968), Índice de Perreault (Perreault y Leigh, 1989), S de Bennett (Bennett, Alpert & Goldstein, 1954); Calculamos también el coeficiente de concordancia de BN de Bangdiwala para datos nominales (*dimensión*) y los coeficientes de concordancia ponderados de BWN de Bangdiwala, (1987) para datos ordinales (*dificultad, importancia, observabilidad, sensibilidad*). Los coeficientes originales, nos informan únicamente de los acuerdos estrictos (i.e. los jueces asignan la misma puntuación al ítem). Con la versión ponderada, podemos conocer también los acuerdos parciales, (i.e. en qué medida los jueces proporcionan puntuaciones más o menos alejadas de la diagonal). Estos coeficientes oscilan entre 0 (*acuerdo nulo*) y 1 (*acuerdo total*). Encontramos un grado de acuerdo satisfactorio (BN > .40) aportándose de este modo evidencia de la validez de contenido del instrumento.

Para interpretar lo valores de los coeficientes de concordancia BWN, necesitamos conocer los valores de la fuerza de concordancia aceptada por la mayoría de las investigaciones

Para interpretar los resultados debemos conocer cuáles son los parámetros que determinan la fuerza de concordancia considerados en la mayoría de las investigaciones. Se determinan pobres los valores con coeficientes entre .000 y .200; débiles aquellos entre .201 y .400; moderados los comprendidos entre .401 y .600; buenos los situados entre .601 .800 y muy buenos los que alcanzan un valor superior a .801. Con este baremo podemos afirmar que se consideran aceptables los coeficientes superiores a ,400.

En la Tabla 30 puede observarse el índice de acuerdo en dificultad, importancia, observabilidad y sensibilidad de los ítems así como en la variable dimensión.

Tabla 30. Medias del BN por dimensión, dificultad, importancia, observabilidad y sensibilidad

	Dimensión	Dificultad	Importancia	Observabilidad	Sensibilidad
B_N	.457	---	---	---	---
Bangdiwala					
B^{W_N}	---	.501	.826	.795	.842
Bangdiwala					

En el caso de la dimensión, se pidió a los jueces que clasificaran cada ítem en una de tres dimensiones (i.e., Presencia, Participación, Progreso). Partimos de la hipótesis de que tales categorías constituyen un conjunto exclusivo (i.e., no existen solapamientos entre ellas) y exhaustivo (i.e., cubren todo el recorrido teórico de la variable latente que se somete a estudio). Se esperaba, en consecuencia, que los jueces ubicaran cada uno de los ítems en una u otra de las tres dimensiones, pero no en más de una. De hacerlo así, ello mostraría que el ítem es confuso y debería en consecuencia eliminarse. El acuerdo completo, obviamente, se consigue cuando los

siete jueces clasifican al ítem en la misma dimensión. Habrá desacuerdo (de mayor o menor magnitud) cuando la clasificación del ítem por los jueces tenga más discrepancias. Para analizar el acuerdo entre los jueces en las dimensiones de adscripción, se calcularon los coeficientes de concordancia originales (BN) (Bangdiwala, 1987). BN viene dado por

$$BN = \frac{\sum_i n_{ii}^2}{\sum_i n_{i+} + n_{+i}}$$

donde n es el tamaño de la muestra total, representada por un cuadrado $n \times n$. Los recuadros sombreados muestran el acuerdo bruto observado (en otras palabras, el área de los cuadrados azules dividido entre el área de los rectángulos en los que están inscritos). Dichos recuadros están inscritos en otros mayores, cada uno de tamaño $n_{i+} \times n_{+i}$, corresponden al acuerdo máximo total (i.e., dados los totales marginales). El índice de acuerdo BN de Bangdiwala proporciona una representación gráfica sencilla del grado de acuerdo de una tabla de contingencia y proporciona una medida de la fuerza de ese acuerdo. Naturalmente, en la práctica se constatan discrepancias entre los jueces, de modo que la matriz de acuerdos observada en nuestro caso la representamos en la Tabla 31.

Tabla 31. *Matriz de acuerdos observada (Dimensión)*

	Presencia	Participación	Progreso	TOTAL
Presencia	157			
Participación	32	381		
Progreso	46	178	512	
TOTAL	235	591	736	1562

El número de acuerdos queda representado en la diagonal. Se espera que estas cantidades sean superiores a las que están fuera de la diagonal.

Como puede observarse, de las 1562 elecciones realizadas en conjunto por los 7 jueces en 157 ocasiones se ha coincidido en calificar a los ítems como pertenecientes a la dimensión *presencia*; en 32 ocasiones el ítem fue calificado simultáneamente en *presencia* y *participación*; en 235 ocasiones se ha coincidido en su clasificación en *participación*, y así sucesivamente, resultando el gráfico representado en la Figura 8.

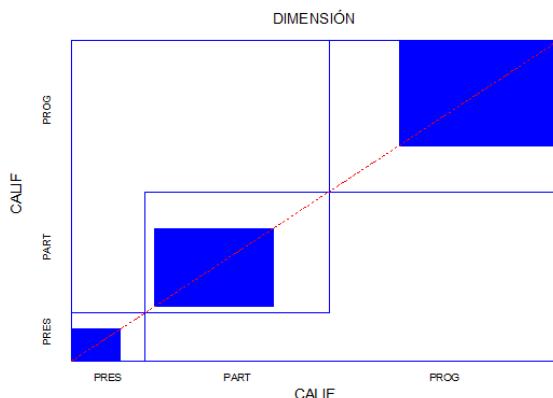


Figura 8. Acuerdos mutuos por dimensión

En la Tabla 32 se advierte un desequilibrio en el número total de veces que se han elegidos los diferentes criterios. Así, el dominio *presencia* cuenta con 235 apariciones; *participación* cuenta con 591 y *progreso* con 736.

Si examinamos los diferentes rectángulos, vemos que el número de acuerdos en cada uno guarda una proporción similar con respecto al número de desacuerdos en esa categoría. En el caso de *presencia* ha

sido del 67% (i.e., 157/235); en el de *participación*, del 64 %; y en *progreso*, del 69 %. En consecuencia, el conjunto de jueces ha logrado superar la mitad de la proporción de acuerdo posible. El coeficiente de acuerdo obtenido es $B_N = .45$. El resto de los análisis de concordancia se han llevado a cabo sobre las puntuaciones (ordinales) que los jueces han dado a los ítems atendiendo al grado en que se cumplían diferentes criterios (i.e., dificultad, importancia, observabilidad y sensibilidad). Se ha seguido el mismo procedimiento pero, en este caso, al tratarse de una variable ordinal tomamos el coeficiente ponderado entre jueces (B^W_N Bangdiwala, 1987) para la representación gráfica, y se han calculado los mismos coeficientes de acuerdo que en el caso anterior. Tomamos, para ilustrar este caso, las puntuaciones obtenidas en el parámetro *importancia*. (Figura 9).

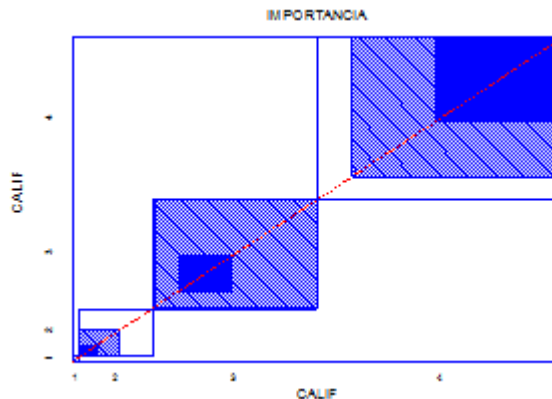


Figura 9. Acuerdo parámetro importancia

En estas figuras los cuadros totalmente coloreados muestran el acuerdo original (*acuerdo observado*). Éstos están situados dentro de unos cuadros mayores sombreados, que representan el acuerdo parcial. Ambos cuadros están inscritos en otro rectángulo de mayores dimensiones que nos muestra gráficamente el acuerdo máximo

posible. La zona blanca de cada rectángulo constituiría la representación gráfica del desacuerdo

$$B_N^W = \frac{\sum_i^k \left[n_{i+}n_{+i} - n_{ii}^2 - \sum_{b=1}^q w_b A_{bi} \right]}{\sum_i^k n_{i+}n_{+i}}$$

La ecuación anterior representa el número de áreas de acuerdo ponderado dividido por el área de los rectángulos.

El análisis de los datos de la Tabla 32 revela que la categoría 1 (*muy poco importante*) es elegida tan solo un 1% de las veces por los jueces (24 veces en un total de 1562 elecciones), la categoría 2 (*algo importante*) tiene el 14 % de elecciones; aumenta considerablemente el porcentaje de elección de la categoría 3 (*bastante importante*) con un 34% y finalmente la categoría 4 (*muy importante*) ha sido seleccionada por el 50 % de los jueces.

Tabla 32. Matriz de elecciones de cada categoría en el parámetro importancia

	1	2	3	4	TOTAL
1	1				
2	5	47			
3	9	75	171		
4	9	103	270	401	
TOTAL	24	230	525	783	1562

Esto en cuanto al número de elecciones; en cuanto a discrepancias (Figura 9) la categoría en la que se advierten mayores discrepancias es la 2 (*algo importante*). La zona blanca del rectángulo

(*desacuerdos*) es mayor que la de acuerdos brutos y ponderados conjuntamente; en la categoría 3 (*bastante importante*) si se consideran conjuntamente los acuerdos brutos y los ponderados, podemos decir que el acuerdo es prácticamente unánime. El grado de discrepancia es algo más señalado en la categoría 4 (*muy importante*), donde se denota un relativo incremento de la zona blanca. En conjunto, la concordancia entre los jueces es muy aceptable si consideramos conjuntamente los acuerdos brutos y los ponderados ($B^{W_N} = .826$). En lo que atañe, pues, a la *importancia*, debemos considerar los resultados de los jueces plenamente satisfactorios. Pasamos a analizar estos mismos resultados en el parámetro de *observabilidad* de los ítems. Para ello partimos de la Tabla 33 y la Figura 10 de resultados obtenidos.

Tabla 33. Matriz de elecciones de los jueces por categoría en el parámetro de observabilidad

	1	2	3	4	TOTAL
1	2				
2	17	85			
3	21	139	304		
4	10	88	221	176	
TOTAL	50	329	865	495	1562

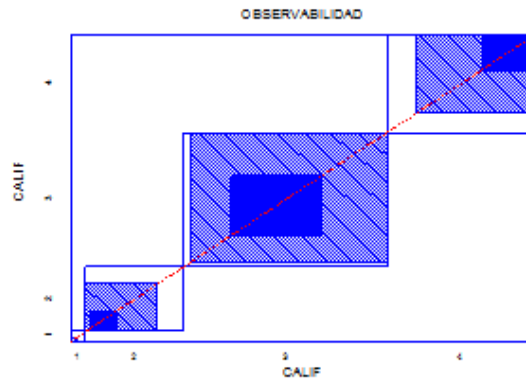


Figura 10. Acuerdo parámetro observabilidad

En el parámetro de observabilidad los datos nos informan que más del 50% de las elecciones corresponden a la categoría 3 (*bastante importante*), coincidiendo con menor número de discrepancias entre jueces dentro de la misma categoría. La categoría 4 (*muy importante*) es seleccionada el 32% de las ocasiones, seguida en orden de porcentaje por la categoría 2 (*algo importante*) con un 21% de elección y de forma casi insignificante la categoría 1 (*muy poco importante*) con un porcentaje del 3%. Tanto en el parámetro de Importancia como en el de Observabilidad los porcentajes de elección de la categoría 3 y 4 de forma conjunta superan el 80%. Si analizamos las discrepancias por categorías, podemos decir que en la categoría 2, sumando los acuerdos brutos y ponderados, la diferencia es insignificante por lo que el acuerdo por parte de todos los jueces es prácticamente unánime. No son tan coincidentes en las categorías 2 y 4, donde advertimos unas diferencias mayores entre la suma de acuerdos brutos y ponderados y el acuerdo total, representado en la figura 10 por las zonas en blanco en ambas categorías. Los datos aportados en la concordancia entre jueces, son aún más modestos en el parámetro de Observabilidad que en el de Importancia, siendo aceptable el

índice que considera conjuntamente los acuerdos brutos y ponderados $B^{w_N} = .795$. (vid.Apéndice C)

2. Calificación promedio y eliminación de ítems

El primer paso que realizamos con los resultados de la consulta realizada a los jueces fue adjudicar cada uno de los ítems a una de las dimensiones determinadas, presencia, participación y progreso. El criterio que seguimos para su distribución fue que al menos cuatro de los jueces coincidiesen en la adscripción del ítem a la dimensión. (vid. Apéndice D)

Con el fin de confirmar las evidencias de validez de contenido de la escala se priorizó, en una primera decisión, retener aquellos ítems que hubiesen obtenido una media superior a 2 ($M \geq 2$) y una desviación típica inferior a 2 ($DT \leq 2$). Se eliminaron de la versión final los ítems con varianzas más elevadas, así como aquellos en cuya calificación los jueces mostraron mayores discrepancias. Se retuvieron únicamente aquellos ítems que cumplieran estas condiciones en los cuatro criterios dificultad, importancia, observabilidad y sensibilidad. El criterio de dificultad es que más problemas de concordancia manifestó entre los siete jueces; por este motivo, aquellos ítems que solo no cumplieran este criterio, fueron analizados detenidamente para valorar si la dificultad se encontraba en el estilo de redacción del ítem y considerar su modificación. (vid.Apéndice E)

Una vez aplicados los criterios expuestos se elaboró una primera batería con 182 ítems, que serviría de base para los posteriores análisis que realizamos con los grupos de discusión.

3.4.3. Fase 3. Grupos de discusión

Llevamos a cabo estrategias metodológicas cualitativas utilizando la técnica de grupo de discusión (Merton. & Kendall, 1946; Krueger, & Casey, 2000). Krueger definen el grupo de discusión como

...una conversación cuidadosamente planeada diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto, encargado de encauzar las discusiones y opiniones para conocer cómo piensan los participantes respecto a un asunto o tema determinado (1991, p. 24).

En nuestro caso, los ítems de una escala de calidad educativa en la atención a la diversidad en las aulas.

3.4.3.1. Objetivo

Uno de los requisitos que nos planteábamos al inicio de este capítulo era logra operacionalizar el constructo de Educación Inclusiva y las dimensiones que determinan la calidad de un contexto escolar para lograr dar una atención eficaz a la diversidad y para ello sometimos los ítems a validación por parte de personas implicadas en contextos educativos con una realidad de atención a la diversidad. Concretamos para ello los siguientes objetivos específicos:

1. Conocer la conceptualización del término Inclusión que tienen los agentes educativos y las perspectivas sociológicas que sustentan el concepto que están fundamentando la práctica escolar.
2. Comprobar que los ítems eran válidos para los destinatarios de la Escala ACOGE.
3. Determinar modificaciones en la formulación inadecuada o imprecisa de los ítems.

4. Considerar ítems relevantes no determinados en la escala inicial.

3.4.3.2. *Participantes*

Llevamos a cabo tres grupos de discusión, cada grupo fue regido por un moderador miembro del equipo investigador, familiarizado con la investigación y el propósito del Grupo de Discusión, cuya función consistió en fomentar la participación de todos los integrantes del grupo y dirigir la discusión hacia el consenso de las ideas aportadas, no consideradas con anterioridad por el equipo de investigación. Toda esta información se reflejó en una Guía desarrollada para tal propósito (vid. Apéndice F).

Los componentes de los dos primeros grupos fueron docentes de Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la provincia de Valladolid. Participaron 12 centros sugeridos por la Dirección Provincial de Valladolid por ser Centros con trayectoria de colaboración en diferentes proyectos de innovación e investigación. De cada uno de estos 12 centros participaron dos profesionales: la persona responsable de la Dirección del Centro y un docente con diferentes perfiles (educación compensatoria, audición y lenguaje, pedagogía terapéutica y tutores de aula).

El tercer grupo de discusión estuvo constituido por ocho profesores y profesoras, que desempeñan su labor docente en diferentes niveles educativos, que se reúnen periódicamente desde hace seis años, en el Centro de Recursos de Educación Intercultural de Valladolid (CREI) en torno a un Plan personal de formación de equipos docentes para reflexionar y actuar sobre la práctica educativa. Se plantean como objetivo dar respuesta a las necesidades educativas que la sociedad del siglo XXI demanda desde el enfoque inclusivo. Basan su trabajo en conocer diferentes propuestas metodológicas y su repercusión en la diversidad del alumnado.

Debido a las diferencias en los procedimientos llevados a cabo por los distintos grupos de discusión, consideramos oportuno

presentarlos por separado para una mejor comprensión de los procesos y resultados obtenidos. Primero expondremos el procedimiento seguido por los dos grupos de discusión constituidos por docentes de los CEIPs participantes y posteriormente pasaremos a reflejar cómo se desarrolló el grupo de discusión del CREI y los resultados concluyentes del mismo.

3.4.3.3. *Procedimiento CEIPs*

Como trabajo previo a la realización de estos dos grupos de discusión, mantuvimos una conversación telefónica con los directores de los centros que habían sido seleccionados. Estos centros ya habían mantenido un contacto previo, facilitado por la Dirección Provincial de Valladolid, con el equipo de investigación en el que se les había comunicado la utilidad y la pertinencia de dicha colaboración. Tras manifestar su interés de colaboración, los centros recibieron un documento informativo (vid. Apéndice G) explicando el propósito y objetivos de la investigación; el procedimiento que se estaba llevando a cabo; la definición de Educación Inclusiva redactada por la UNESCO (2005); una descripción de las tres dimensiones de educación inclusiva: presencia, participación y progreso (Ainscow, Booth & Dyson, 2006); y el compromiso que adquirirían: (a) realizar una lectura rápida de todos los ítems; (b) seleccionar de cada dimensión los cinco ítems que considerasen más importantes y los cinco ítems que valorasen como menos importantes para definir la calidad de las aulas en la atención a la diversidad; (c) enviar el documento con los ítems seleccionados; y (d) participar en el grupo de discusión, dos profesionales de cada centro, director/a y algún profesional especialista (Pedagogía Terapéutica, Educación Compensatoria...), concretando el día, hora y lugar de celebración.

Junto a este documento, recibieron la batería de 182 ítems resultante del primer análisis realizado con la información recogida de la consulta a los jueces expertos (vid. Apéndice H), clasificados en esta ocasión según temáticas inherentes a la práctica docente;

tomamos la decisión de realizar esta categorización para lograr una mayor precisión en la comprensión del contenido de los ítems, ya que nuestro objetivo era obtener conclusiones y acuerdos respecto a los ítems más importantes y su valoración mediante la participación dirigida. La estructura de la batería de ítems presentada a estos dos grupos de discusión podemos verla en la Tabla 34.

Tabla 34. *Categorías ítems Grupos de Discusión 1 y 2*

CATEGORÍA	Nº ITEMS
Programación	23
Metodología	65
Evaluación	26
Atención a la diversidad	30
Formación del profesorado	18
Comunidad educativa	20
TOTAL	182

Cada categoría estaba definida de la siguiente forma:

1. *Programación*: metas que han de conseguirse, estrategias que se van a desarrollar e instrumentos que se van a utilizar para alcanzar las metas propuestas.
2. *Metodología*: cómo transcurre, de manera cotidiana, la práctica docente en el aula: clima relacional, estrategias para favorecer la participación e implicación del alumnado, estrategias para favorecer la autonomía, consideración de las necesidades básicas del alumnado, agrupamientos, materiales didácticos, distribución y uso de los espacios del aula y organización del tiempo.

3. *Evaluación*: aspectos relacionados con la información que queremos recabar, cómo la conseguimos y para qué la utilizamos.
4. *Atención a la diversidad*: medidas específicas de atención a la diversidad que se llevan a cabo en el aula; así como la consideración que se da a la misma en el aula: concepto que tiene el maestro y cómo lo transmite.
5. *Relaciones con la comunidad educativa*: aspectos relacionados con la colaboración entre familia y otros miembros de la comunidad con el profesorado tanto en el intercambio de la información como en la participación en el desarrollo de actividades o proyectos.
6. *Formación del profesorado*: aspectos relacionados con compartir conocimientos entre profesionales.

El análisis descriptivo de las valoraciones aportadas por los participantes (vid. Apéndice I) nos sirvió para seleccionar los ítems calificados como *más importantes* y *menos importantes*. De estos análisis, obtuvimos los siguientes resultados: (a) Existen una serie de ítems en cada una de las seis categorías que los jueces tienden a considerar importantes; hemos considerado como tales aquellos que se encuentran por encima de 0.2 (en una escala teórica de -1 a +1) según la valoración conjunta de los jueces; y (b) Los ítems que se han quedado ubicados en la *zona neutra*, o en la inferior (con puntuaciones inferiores a -0,2) no son necesariamente ítems malos, simplemente los jueces los han calificado como *menos importantes* en comparación con los *más importantes*; podemos ver cuáles son estos ítems en las Figuras 11,12,13,14,15 y 16. Es en este contexto comparativo donde hemos realizado la interpretación de los resultados en los grupos de discusión 1 y 2.

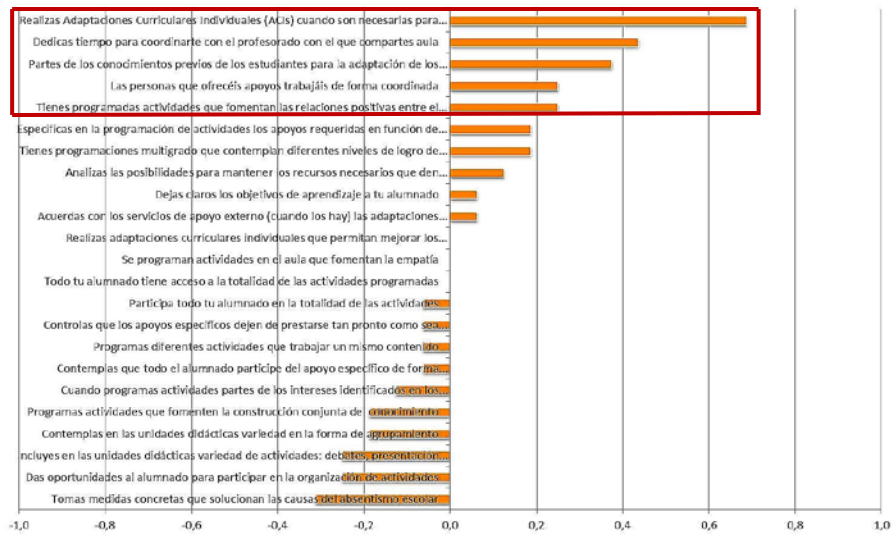


Figura 11. Clasificación de los ítems categoría programación

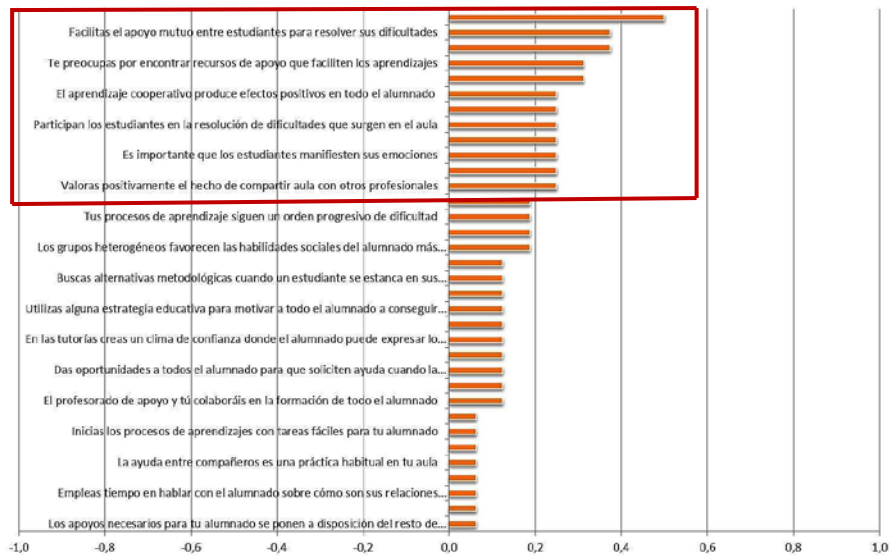


Figura 12. Clasificación de los ítems categoría metodología



Figura 13. Clasificación de los ítems categoría evaluación

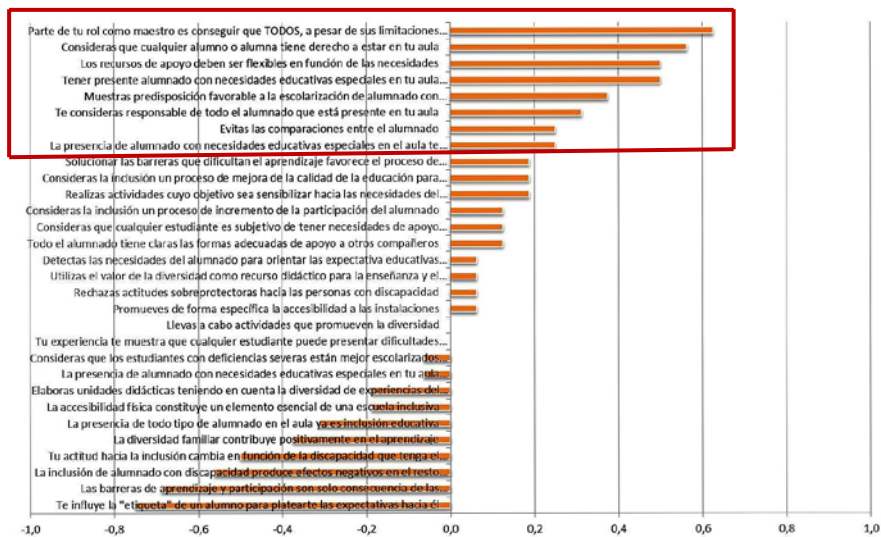


Figura 14. Clasificación de los ítems categoría atención a la diversidad

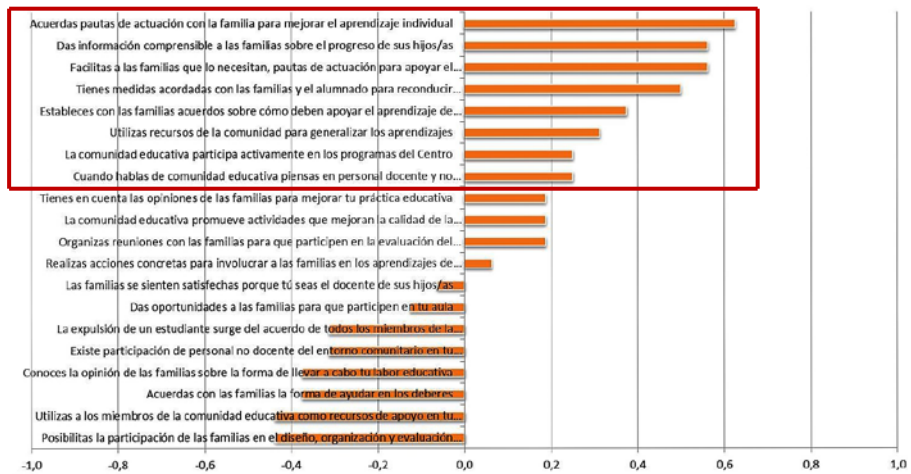


Figura 15. Clasificación de los ítems categoría comunidad educativa

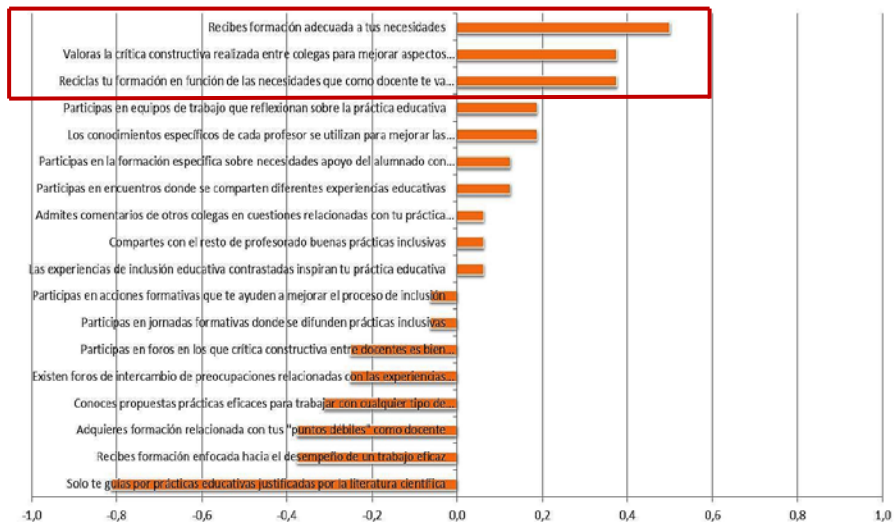


Figura 16. Clasificación de los ítems categoría formación del profesorado

Pasamos a explicar cómo se desarrolló la sesión en los dos grupos de discusión formado con los participantes de los CEIPs

Tras la realización de una ronda de presentaciones y aclaraciones sobre la dinámica que se iba a llevar a cabo, procedimos a dividirnos en dos grupos con doce componentes cada uno de ellos, uno formado por directores de centros educativos y otro por profesores de Educación Compensatoria y tutores de aula. Cada grupo fue regido por un moderador familiarizado con la investigación y el propósito del Grupo de Discusión; su función fue fomentar la participación de todos los integrantes del grupo y dirigir la discusión hacia el consenso de las ideas aportadas, no consideradas con anterioridad por el equipo de investigación.

Iniciamos las sesiones con un tiempo de reflexión en el que les pedimos que escribiesen en dos frases, lo que cada uno entendía por Educación Inclusiva. Tras la lectura y comentarios al respecto, el moderador elaboró una definición consensuada por el grupo de Educación Inclusiva. Con posterioridad procedimos a leer uno a uno los ítems considerados *más importantes* en el análisis destacados en el documento que se les entregó (vid. Apéndice J) según la valoración conjunta realizada. Cada uno de estos ítems seleccionados fue sometido a las siguientes preguntas para su discusión:

- *¿Por qué creéis que este ítem refleja vuestra definición de Educación Inclusiva?*
- *¿Cómo creéis que se formularía mejor para que fuese observable y evaluable?*
- *¿Pensáis que falta algún ítem para medir esa dimensión?*

Para finalizar la sesión les pedimos que sugiriesen pautas de intervención adecuadas desde el punto de vista de la Educación Inclusiva.

3.4.3.4. Resultados grupos de discusión CEIPs

En esta fase describimos los resultados obtenidos en el grupo de discusión realizado con los profesionales de la educación en la medida que han contribuido a mejorar el constructo teórico de la escala ACOGE. En primer lugar realizamos un análisis extenso del contenido útil para entender los puntos de partida de cada profesional respecto a esta temática. En segundo lugar, describimos los ítems nuevos que fueron considerados en la escala ACOGE expresados por estos profesionales. Y en último lugar, las orientaciones prácticas propuestas para implementar cada una de estas dimensiones teóricas estudiadas. Incluimos en este apartado los ítems nuevos aportados a la escala; utilizaremos el capítulo 4 del presente informe para exponer de forma detallada el análisis del contenido referido en los grupos de discusión así como las orientaciones prácticas propuestas.

a) Nuevos indicadores aportados por los profesionales de la Educación

En la siguiente Tabla 35 mostramos aquellos ítems propuestos y consensuados por los participantes en los grupos de discusión que han sido incluidos en la escala. Especificamos aquellos que han surgido como nuevas aportaciones y los que han sufrido modificaciones con la finalidad de resultar más comprensibles o coincidentes con la realidad de la práctica educativa.

Tabla 35. *Nuevos ítems propuestos por los grupos de discusión de los CEIPs*

DIMENSIÓN	ÍTEMS	CAMBIO
Presencia		
Participación	Coordinarse con profesorado de ciclo, equipo de orientación y jefatura de estudios	Nuevo
	Las metodologías puestas en práctica en el aula son acordes con el Proyecto Educativo de Centro	Nuevo
	Realizar análisis sobre el clima social del	Fusión de dos ítems

	aula, implicando al alumnado, con el objetivo de mejorarlo	
	Parte de tu rol como maestro es facilitar que TODOS, a pesar de sus limitaciones participen en las actividades programadas	Conseguir por facilitar
	Aceptar asesoramiento realizado entre colegas por mejorar aspectos relacionados con la práctica docente	Valorar la crítica constructiva por Aceptar asesoramiento
Progreso	Valorar los logros individuales de cada estudiante mediante la evaluación de los diferentes resultados de aprendizaje	Fusión de dos ítems
	Las herramientas de evaluación del profesorado ayudan a mejorar su labor docente	Nuevo
	Mejorar la práctica docente en base a evidencias científicas	Nuevo
	El tutor es responsable del progreso TODO el alumnado que está en su aula	Nuevo

3.4.3.5. Procedimiento Grupo Discusión CREI

Convocamos a un grupo de profesores y profesoras que desempeñan su labor docente en diferentes niveles educativos que se reúnen periódicamente desde hace seis años en el Centro de Recursos de Educación Intercultural de Valladolid (CREI) entorno a un Plan personal de formación de equipos docentes para reflexionar y actuar sobre la práctica educativa. Su objetivo es dar respuesta a las necesidades educativas que la sociedad del siglo XXI demanda desde el enfoque inclusivo. Basan su trabajo en conocer diferentes propuestas metodológicas y su repercusión en la diversidad del alumnado.

La sesión comenzó con una ronda informal de presentaciones según llegaban los miembros del grupo. Ya de un modo formal los miembros del equipo de investigación hicimos la presentación del proyecto destacando los objetivos, procedimiento que estamos

llevando a cabo y la relevancia que para nuestro proyecto tenía la realización de diferentes grupos de discusión. Explicamos cómo iba a ser la dinámica de trabajo de la sesión concretando en primer lugar los referentes teóricos básicos de los que queríamos partir para dar coherencia y unanimidad al análisis posterior. Para ello presentamos como marco teórico la definición de Educación Inclusiva redactada por la UNESCO (2005) y la descripción de las tres dimensiones de educación inclusiva, presencia, participación y progreso (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Dado el conocimiento profundo que el grupo tiene en Educación Inclusiva, simplemente se citaron estos aspectos.

La sesión continuó con un trabajo individual de análisis de los ítems presentados (vid. Apéndice K). En esta ocasión, teniendo en cuenta la andadura de este grupo en cuanto a formación teórica y práctica en Educación Inclusiva, les pedimos que valorasen en una escala de 1 a 4 (siendo 1 *nada* y 4 *muy*) los parámetros de *importancia*, *sensibilidad*, *observación*, y *dificultad*; también les requerimos que nos informasen si consideraban que alguno de los ítems estaba mal ubicado en las dimensiones.

Tras la reflexión individual, pasamos a la fase de desarrollo del grupo de discusión en la que cada componente pudo exponer sus aportaciones, se debatieron y concretaron mediante consenso de todos los miembros cada una de las ideas sugeridas.

La sesión finalizó con un resumen y explicación del interés de todas las ideas allí expuestas y el agradecimiento por parte del equipo investigador del tiempo dedicado y la profundidad de las reflexiones realizadas.

3.4.3.6. Resultados del Grupo Discusión CREI

En esta fase describimos los resultados obtenidos en el grupo de discusión realizado con los profesionales de la educación en la medida que han contribuido a mejorar el constructo teórico de la escala ACOGE. En primer lugar hacemos un análisis de contenido sobre aspectos generales referidos a la escala que permitan conseguir

una mayor homogeneidad y comprensión. En segundo lugar, describimos los ítems nuevos y cambios narrativos sugeridos por estos profesionales que han sido considerados en el diseño de la escala ACOGE.

b) Análisis de aspectos generales de la Escala.

El grupo sugiere unificar los ítems en cuanto a su forma narrativa. Proponen redactarlos en segunda persona, dirigidos directamente al profesional que va cumplimentar la escala (ei. “Tomas medidas para que la señalización de los espacios sea comprensible para todo el alumnado”). Consideran que esta formulación puede ayudar al profesional destinatario al análisis y comprensión del contenido de los ítems. Sugieren además una unificación en la redacción de los ítems y que sean ordenados según su contenido.

c) Nuevos indicadores aportados por los profesionales de la Educación

En la Tabla 36 mostramos aquellos ítems propuestos y consensuados por los participantes en el grupo de discusión del CREI, que han sido incluidos en la escala. Especificamos aquellos que han surgido como nuevas aportaciones y los que han sufrido modificaciones con la finalidad de resultar más comprensibles o coincidentes con la realidad de la práctica educativa.

Tabla 36. *Nuevos ítems propuestos por el grupo de discusión CREI*

	ÍTEM	CAMBIO
PRESENCIA	pre_1. La presencia de alumnado con nee favorece que todos los estudiantes comprendan la diversidad	Nueva formulación
	pre_2. La diversidad del alumnado se plantea como un estímulo para el desarrollo profesional de los docente del centro	Nueva formulación
	pre_3. La presencia de alumnado con necesidades educativas específicas en el aula mejora el aprendizaje del conjunto del alumnado	Eliminar
	pre_6. E alumnado se agrupa siguiendo el principio de no discriminación	Nueva formulación
	pre_7. El profesorado de apoyo trabaja la mayor parte del tiempo en el aula ordinaria en coordinación con los tutores y	Eliminar especializado

PARTICIPACIÓN	tutoras	por de apoyo Nueva formulación
	pre_8. El profesorado de apoyo debe atender al alumnado fuera del aula sólo cuando las necesidades educativas lo hagan imprescindible	Eliminar especializado por de apoyo
	pre_10. La diversidad familiar contribuye positivamente en el aprendizaje	Eliminar
	pre_12. El profesorado muestra predisposición favorable a la escolarización del alumnado con nee en el aula	Nueva formulación
	pre_13. La información general de señalización de espacios se ofrece en diferentes formatos en función de las características del alumnado	Nueva formulación
	pre_14. El profesorado tiene expectativas ajustadas y positivas respecto al alumnado con nee	Nueva formulación
	Pre_16. El profesorado debe rechazar actitudes sobreprotectoras hacia las personas con discapacidad	Nueva formulación
	pre_17. El profesorado piensa que los centros específicos son un recurso extremo para la escolarización del alumnado con nee	Nueva formulación
	pre_18. El profesorado busca alternativas para evitar la repetición de curso	Nueva formulación
	pre_19. El profesorado agrupa al alumnado con capacidades heterogéneas para que se ayuden mutuamente	Nueva formulación
	pre_20. Los docentes se plantean como objetivo que el curriculum sea accesible para todos	Nueva formulación
	pre_21. Los estudiantes, con independencia de su nivel académico, tienen la misma oferta para la elección de materias	Nueva formulación
	pre_22. El profesorado contempla la expulsión del aula como una práctica excepcional	Nueva formulación
	Pre_25. La diversidad dentro del grupo se considera fuente de aprendizaje	Nueva formulación
	par_3. Todo el alumnado debe participar en la totalidad de las actividades	Eliminar
par_5. Las actividades de formación del profesorado se orientan hacia un trabajo conjunto y coordinado que promueva la reflexión sobre la mejora de la práctica	Nueva formulación	
par_6. Los miembros de la comunidad educativa se consideran recursos de apoyo en diferentes actividades	Nueva formulación	

	Par-7. El profesorado tienen formación sobre la conceptualización y las implicaciones de la educación inclusiva	Nueva formulación
	par_8. Realizar Adaptaciones Curriculares Individuales (ACIs) cuando son necesarias para lograr el acceso a la participación del currículo común	Eliminar
	par_11. El horario prevé la coordinación entre tutores/as y el personal de apoyo que intervienen en un nivel educativo	Nueva formulación
	par_15. El profesorado diversifica los lenguajes que utiliza (visual, oral...) en la presentación del material didáctico considerando las distintas formas de procesar la información del alumnado	Nueva formulación
	par_17. El profesorado facilita que el alumnado entienda que las metas son personalizadas y por tanto pueden ser diferentes entre el alumnado de la misma clase	Nueva formulación
	par_21. Considerar la inclusión un proceso que incrementa la participación del alumnado	Eliminar
	par_27. Las familias participan en el progreso de los aprendizajes del alumnado	Eliminar <i>la evaluación.</i> Nueva <i>formulación</i>
	par_31. La expulsión de un estudiante requiere el acuerdo de todos los miembros de la comunidad educativa	Eliminar
	par_36. Las personas que ofrecen apoyos trabajan de forma coordinada	Eliminar. Repetido
PROGRESO	pro_3. Eliminar barreras que dificultan el aprendizaje favorece el proceso de inclusión	Eliminar. Confuso
	pro_7. Analizar las posibilidades de mantener los recursos necesarios para dar continuidad a las prácticas inclusivas	Eliminar
	pro_13. El horario de apoyo al alumnado es flexible y adaptado a las necesidades	Nueva formulación
	pro_14. El tutor pone a disposición del resto de docentes los recursos de apoyo que el alumno necesita	Nueva formulación
	Pro_15. El profesorado recibe formación sobre estrategias de flexibilización curricular y organización del aula para atender a la diversidad (ap. cooperativo, actividades diversificadas...)	Nueva formulación
	pro_18. El profesorado utiliza metodologías que facilitan la generalización de los aprendizajes (trabajo por proyectos)	Nueva formulación
	pro_23. Las evaluaciones psicopedagógicas permiten conocer las capacidades de los estudiantes	Cambio capacidades por puntos

	fuertes
pro_27. Los planes de formación responden a las necesidades demandadas por los docentes	Nueva formulación
pro_39. El profesorado utiliza metodologías que permitan al alumnado ayudarse conjuntamente para lograr aprendizajes significativos	Nueva formulación

El equipo investigador consideramos que a pesar de la sugerencia del grupo de discusión de redacción de los ítems en segunda persona, no es conveniente adoptar esta medida por dos motivos: (a) No cumple criterios metodológicos de formato de Escala y (b) Puede ocasionar error en cuanto al sentido evaluador de la misma, interpretándose como una calificación directa hacia profesional destinatario. Para solventar la dificultad de comprensión propuesta por el grupo de discusión, acordamos añadir en las instrucciones de la escala una aclaración sobre cómo deben responderse los ítems (ei. “Responde valorando tu práctica educativa en cuanto al contenido de cada ítem”).

Otros resultados que han generado las sugerencias del grupo de discusión ha sido la unificación de la redacción de los ítems y ordenar los ítems agrupándolos según su contenido.

d) Selección de ítems más adecuados. Versión inicial Escala Acoge
Para llegar a un equilibrio de ítems en las tres dimensiones se ha seguido el siguiente criterio de selección basándonos en los análisis realizados: (a) respuestas dadas por los jueces expertos; (b) acuerdos generados en los grupos de discusión; y (c) consenso adquirido en el grupo de investigadores.

1. En la dimensión presencia donde el número de ítems válidos según los jueces, era muy inferior a 30 se han rescatado aquellos ítems que de forma consensuada por los investigadores se han considerado pertenecientes a esa dimensión.

2. En el resto de dimensiones, participación y progreso, cumplieron criterios de validez, en los análisis realizados de las respuestas de los jueces expertos, más de 30 ítems. Se han seleccionado, por tanto aquellos que por su contenido han resultado más adecuados por el grupo de investigadores.
3. Se han rescatado ítems que, a pesar de no cumplir algunos de los criterios psicométricos, han sido seleccionados como *importantes* por los grupos de discusión.
4. Se han modificado y añadido ítems según las propuestas generadas en los grupos de discusión.

Una vez aplicados los criterios expuestos se elaboró una versión inicial de la Escala Acoge con 25 ítems para la dimensión Presencia, 31 ítems para la dimensión Participación y otros 32 para la dimensión Progreso. Cada ítem tenía que ser valorado en dos parámetros: (a) *grado de importancia* que tiene el ítem con respecto a la inclusión educativa con valores *poco importante* (PI); *algo importante* (AI); *Bastante importante* (BI); y *Muy importante* (MI); y (b) *grado de cumplimiento* en relación con el grado en que piensa que efectivamente se considera que se lleva a cabo en el aula, *Poco cumplimiento* (PC); *Algo cumplimiento* (AC); *Bastante cumplimiento* (BC) y *Mucho cumplimiento* (MC) (vid. Apéndice L). Creamos un acceso a internet para la cumplimentación de la escala que fue facilitado a los directores de los Centros para su difusión. <http://educa.feyts.uva.es/psi/encuestas/index.php/937699/lang-es>).

3.5. Resumen y conclusiones

En este capítulo hemos descrito la construcción de la escala ACOGE. Hemos secuenciado diferentes fases en las que se alternan procedimientos psicométricos y análisis cualitativos referidos al análisis del contenido, todo ello con la finalidad de proporcionar evidencias de validez respecto al constructo de la Inclusión Educativa. Los informantes que han participado en la construcción del contenido teórico, han sido profesionales de la educación con diferentes roles, que pudiesen aportar diferentes puntos de vista acerca de la *Inclusión Educativa* (Directores de Centros, Tutores, Profesores de Educación Compensatoria, Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, personal perteneciente a Equipos Psicopedagógicos y Departamentos de Orientación).

Hemos seguido las siguientes fases: (a) Construcción de un pool de ítems basados en el constructo teórico y en investigaciones previas, (b) Consulta a jueces expertos en educación inclusiva, (c) Organización de grupos de discusión con profesionales de la educación, (d) Escala piloto.

Las diferentes técnicas de recogida de información utilizadas nos han proporcionado evidencias de validez del contenido. Del análisis realizado con *jueces expertos*, obtenemos como parámetro con mayor acuerdo el referido a la *Importancia* ($B^{W_N} = .826$), siendo el que menos acuerdo obtiene el de *Dificultad*, ($B^{W_N} = .501$). Por otro lado, en la matriz de acuerdos y desacuerdos respecto al parámetro *Dimensión* surge la variable *Progreso* como la más acordada por los jueces expertos, seguida de la *Participación* y la *Presencia* en último lugar.

Los Grupos de discusión nos han ayudado a comprender este desacuerdo entre ambas variables. Además han propuesto la modificación de varios ítems para solventar tales discrepancias. Contrastando los resultados de los jueces expertos, con los obtenidos en los Grupos de discusión, nos hemos percatado de los siguientes

hechos: (a) uno de los cambios propuestos por los participantes tiene que ver con el lenguaje usado por los profesionales. Hemos incluido estos cambios en la escala con la finalidad principal de conseguir una mayor comprensión a la hora de proceder a la evaluación posterior en los centros; (b) se incluyen y reformulan ítems referidos a la dimensión *Presencia* y *Participación* para solventar las diferencias entre jueces.

En el análisis de las definiciones aportadas por los profesionales se refleja que la dimensión *Participación*, aparece de forma mucho más notable en los Directores de Centros, mientras que la variable *Progreso* es la más recurrente en los Profesores tutores de aula. Este hecho tiene una explicación desde la teoría que explica cómo el rol profesional influye en la elaboración teórica del significado de la Inclusión. Así pues, el motivo central de los directores en los centros escolares reside en establecer puentes de conexión entre la escuela y los diferentes agentes que forman la comunidad escolar, mientras que los profesores tutores, vuelcan sus esfuerzos en progresar cada día más en las tareas curriculares realizadas dentro del aula.

Hemos ofrecido diferentes evidencias referidas a la dimensión teórica explicadas mediante: (a) las teorías que ofrece la literatura sobre el constructo de la Inclusión Educativa (*Presencia*, *Progreso* y *Participación*) y (b) a través del análisis de los discursos de los profesionales de la educación.

Además, este análisis nos ha posibilitado generar un marco de referencia común desde donde entender el constructo teórico que evaluamos, tema central del próximo capítulo, el capítulo 4 de este informe. Donde se pone de manifiesto que existen ciertos aspectos que generan acuerdos, desacuerdos y tensiones a la hora de conceptualizar la diversidad e inclusión escolar. Además, los resultados obtenidos referidos al parámetro *Dimensión* (analizado desde diferentes aproximaciones metodológicas), suponen una fuente de inspiración para reflexionar sobre los principios que rigen las

acciones educativas de los profesionales. Los acuerdos mayoritarios en la variable *Progreso*, los minoritarios en la variable *Presencia*, así como los discursos de los profesionales que explicaban estas posiciones, nos evidencian que la Inclusión ofrece diferentes perspectivas en su forma de comprenderlo y que todas ellas tienen que estar reflejadas en el marco común que se obtenga y se use para su evaluación.

Al mismo tiempo, el análisis del constructo incluyendo estas 3 variables teóricas, consideramos que puede suponer un elemento de ayuda para que los profesionales puedan elaborar programas de intervención con directrices de acción globales que contemplen la *Presencia* y el acceso universal, el *Progreso* y la calidad de las propuestas y la *Participación* de la comunidad educativa como dinamizador de una cultura democrática escolar.

Creemos que el desarrollo de instrumentos de evaluación como este, que reúne evidencias científicas contrastadas por la literatura, y las aportaciones de expertos y agentes implicados, permite orientar la intervención hacia propuestas que partan de la realidad y persigan la transformación. Generar prácticas escolares inclusivas y de calidad implica consolidar redes de colaboración entre investigadores y educadores.

CAPÍTULO 4:

ANÁLISIS DEL DISCURSO DE GRUPOS DE DISCUSIÓN EN TORNO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

4.1. Introducción

En este capítulo hemos realizado un análisis cualitativo sobre los discursos de 24 profesionales en torno a la conceptualización de la Educación Inclusiva. Usamos la técnica del *text mining* (Hearst, 1999; Sullivan, 2001; Eíto Brun, & Senso, 2004) para contabilizar la frecuencia de los términos utilizados, unido a una categorización axial de los discursos que los profesionales producen sobre la Inclusión Educativa. Posteriormente, reconstruimos esta información mediante un marco de análisis que consiste en ir describiendo los ámbitos que influyen en la decisión del docente (Carr & Kemmis, 1988). Estos tres ámbitos están basados en la toma de decisión curricular de un docente. Uno de ellos es el que marca la orientación más compleja de la práctica y del discurso que es el relacionado con las *perspectivas sociológicas* (sistémicas, subjetivas o duales). Un segundo ámbito de construcción del discurso está constituido por la *conceptualización educativa*, es decir, por los enfoques desde donde guiar el trabajo docente, éstos pueden ser de corte objetivista, constructivo o comunicativo. Por último, el tercer ámbito que da origen a los *discursos y prácticas*, está constituido por los aspectos más

concretos de la labor diaria (las relaciones, las actividades que se realizan, los materiales usados, la organización de las aulas, etc). Estos tres ámbitos, podrían aparecer de forma independiente, sin embargo, están íntimamente influenciados entre sí.

Tratamos de extraer en este análisis, cuáles son esos discursos y de qué forma están influenciados por las epistemologías y las concepciones educativas que los sustentan.

Establecemos dos fases: 1.- Explicación del marco de análisis de los niveles influyentes en la toma de decisiones del docente (Carr y Kemmis, 1988; Cascante, 1995); y 2.- Análisis e identificación de los imaginarios comunes de los profesionales de la educación en torno a la Educación Inclusiva.

Todo ello con la intencionalidad de llegar a acuerdos teóricos en torno a este fenómeno y poder establecer puentes de conexión entre los postulados *éticos* ofrecidos por la literatura, ampliamente analizada en la primera parte de esta tesis doctoral y los producidos por los sujetos en la práctica de carácter *émico*, surgidos en los grupos de discusión organizados por el equipo de investigación. Concluiremos con una serie de postulados en torno a los que giran estos discursos y que condicionan de forma notable la práctica diaria de las escuelas.

Los discursos y los imaginarios sobre la educación inclusiva se han estudiado hasta el momento a través de metodologías de corte etnometodológico, donde el actor es considerado como parte activa del proceso de construcción de sus discursos y sus prácticas. De la perspectiva sistémica-estructural, defendida por autores como Pearson, donde el individuo era considerado un “idiota cultural”, es decir, como un agente que actúa únicamente con las normas que le son impuestas, se abrió paso en años posteriores, a visiones de investigación subjetivas a partir de los estudios sobre “desviaciones sociales” de Harold Garfinkel y la etnometodología derivada de Weber donde los métodos de investigación implican interacción entre

el investigador y grupos sociales específicos. Las técnicas usadas en este último enfoque, desde el que planteamos nuestro estudio (*entrevistas y grupos de discusión*), permiten analizar los discursos de los profesionales de la educación producidos en tres niveles de profundidad (*el metateórico, el teórico y el técnico*). A continuación explicamos dicho marco de análisis con el que construimos las categorías de análisis y la teoría que de ellas se desprende.

4.2. Análisis de los tres ámbitos desde los que se toman decisiones en la práctica docente

Analizamos el discurso y los imaginarios que de ellos se derivan, a partir de los tres ámbitos desde donde entender la decisión docente (Carr, & Kemmis, 1988; Cascante, 1995). Tratamos de identificar por tanto, las ideas, creencias, conocimientos comunes y realidad diaria estableciendo conexiones entre los diferentes niveles de análisis que influyen a la hora de formar imaginarios sociales sobre la Inclusión Educativa (en este caso) y para tomar decisiones prácticas en el día a día.

El marco de análisis consiste en ir describiendo los ámbitos que influyen en la decisión del docente (Carr & Kemmis, 1988; Cascante, 1995). Cada uno de estos ámbitos corresponde a un nivel de profundidad en el discurso y no pueden considerarse de forma aislada sino que unos están influenciados en otros.

A.- En el nivel más profundo (si habláramos de un iceberg constituiría la raíz más profunda del mismo), se encuentra el *nivel metateórico*; los discursos en este nivel se nutren de las *perspectivas sociológicas* que han ido sucediéndose en la historia de las ciencias sociales y que han determinado una forma u otra de conceptualizar la realidad social y a su vez las ciencias de la educación. En este sentido nos encontramos con las teorías sistémicas, las subjetivas y las

duales. A las primeras, *estructuralistas* (Althusser, 1970; Bourdieu, & Passeron, 1970) se les atribuyen leyes determinantes de sus estructuras y actuaciones, manipuladas por una minoría que domina el funcionamiento político de la población. Entienden la estructura, como elemento del sistema que asegura cierta seguridad entre el sistema y el medio. Tiene que ver con perspectivas del currículum, dominado por el discurso de la autoridad política, con poca permeabilidad a los cambios sociales y con itinerarios definidos acordes con lo que marca la estructura legislativa del momento. Las segundas teorías, *subjetivas*, parten de una concepción de la sociedad construida por las acciones de las personas. El estudio de la sociedad y de la educación desde esta óptica, está construido desde las voces de los sujetos. El currículum desde esta perspectiva es entendido desde las individualidades y mundos internos de cada sujeto. Y las terceras teorías, denominadas *duales* (Beck, Lash & Giddens, 1997; Giddens, 1998; Habermas, 2001a, 2001b) en ellas estructura y acción del individuo interactúan entre sí para construir los imaginarios sociales. Desde este último enfoque, los escolares y los miembros de la comunidad escolar (profesores, familias y agentes sociales) interactúan entre sí, teniendo en cuenta las estructuras de la institución y aunque no pueden cambiar algunas cosas, si pueden usarlas manipulándolas en interacción.

B.- Un segundo ámbito de construcción del discurso y de la práctica, está constituido por la *conceptualización educativa*, es decir, por las perspectivas desde donde enfocar el trabajo docente, éstos pueden ser de corte objetivista, constructivista o comunicativa. La primera concepción se desarrolló en un contexto social denominado la sociedad industrial, donde la realidad es entendida de forma independiente a los individuos que la utilizan y el aprendizaje se basa en el contenido emitido por el profesor al alumnado mediante un proceso de asimilación, que desemboca en la repetición de la información. Este enfoque fue traducido en el terreno escolar y en el

nivel técnico de este marco de análisis, con la aplicación de diferentes técnicas de corte conductista, de transmisión del conocimiento de forma magistral, de énfasis de trabajos relacionados con la memoria, con la acumulación de conocimientos, etc. En la segunda mitad del siglo XX, las concepciones educativas iban sufriendo los mismos cambios que los que iban sucediéndose en la sociedad. Las teorías objetivas que explicamos en el ámbito anterior, van consolidando maneras de entender la realidad de forma subjetiva (Berger, Luckmann, & Zuleta, 1968; Schütz, & Mèlich, 1993), en las que los sujetos y los grupos son considerados agentes sociales y se establece que la realidad social es una construcción humana que depende de los significados que le damos las personas. La psicología cognitiva pasaba a dar una explicación constructiva del funcionamiento diferente a la objetivista, los sujetos intervienen en la construcción de la realidad y cada sujeto elabora sus propias *tipificaciones* (Schütz, & Mèlich, 1993) o esquemas de conocimiento. Para el aprendizaje supuso el cambio de la asimilación a la construcción repercutiendo en el rol del alumnado que pasa a ser el elemento principal del aprendizaje y sujeto activo que construye su propio conocimiento mediante la relación significativa de los nuevos conocimientos con los previamente adquiridos. El profesorado constituye un *andamiaje* (Wood, Bruner & Ross, 1976) facilitador de ayudas en función de los diferentes niveles de conocimiento del alumnado. La concepción comunicativa de aprendizaje, tercera concepción educativa de este ámbito teórico, crece en el seno de una sociedad de la información, donde sistemas y relaciones personales coexisten (Habermas, 2001; Giddens, 1995). Esta concepción tiene su base en la perspectiva dialógica de la realidad, descrita con el nombre de “giro dialógico de las sociedades” (Flecha, Gómez, & Puigvert, 2001)

C.- Por último, el tercer ámbito que da origen a unos *discursos y prácticas*, está constituido por los aspectos más concretos de la labor diaria (las relaciones, las actividades que se realizan, los materiales

usados, la organización de las aulas, etc). Estas acciones están condicionadas por los ámbitos anteriores, de tal modo que una concepción educativa objetivista, bajo la influencia de corrientes conductistas, será reflejada con metodologías basadas en la transmisión de contenidos a los estudiantes, como la lección magistral. Desde la perspectiva constructiva, las acciones educativas estarán vinculadas a propuestas pensadas en la individualidad del alumnado, tales como la experimentación, la adaptación a las necesidades de cada sujeto vinculadas a la etapa de desarrollo en la que se encuentra el individuo (Piaget, & Inhelder 1973). Se otorga por tanto protagonismo a la cognición individual, pasando a un segundo plano, la influencia del contexto social de aprendizaje. El último enfoque sociocultural (Vygotsky, 1996; Rogoff, 1993; Bruner, 2000; Wells, 2001; Freire, 1970), está ligado a experiencias escolares en torno al diálogo, la colaboración y la participación de la comunidad, propuestas prácticas desde este enfoque son, el aprendizaje dialógico y el aprendizaje colaborativo y actividades basadas en la interacción entre iguales. Hay un cambio de rumbo de la adaptación a los conocimientos previos hacia la transformación de los niveles de partida vinculados al contexto social y cultural (Vygotsky, 1995,1996)

Estos tres ámbitos, podrían aparecer de forma independiente, sin embargo, están íntimamente influenciados entre sí. Este marco nos ayuda a analizar los discursos de profesionales de la educación mediante la relación entre lo que dicen que hacen y las conceptualizaciones educativas y epistemológicas que hay de fondo.

En este capítulo vamos a describir los discursos de varios grupos de discusión y el análisis de los mismos siguiendo el marco descrito anteriormente sobre *el triple ámbito de decisión docente* (Figura 17). Pretendemos por tanto explicar sus discursos, analizar las concepciones y epistemologías que hay de fondo y extraer cuáles son los principales imaginarios colectivos que facilitan y dificultan la puesta en marcha de actuaciones educativas inclusivas.

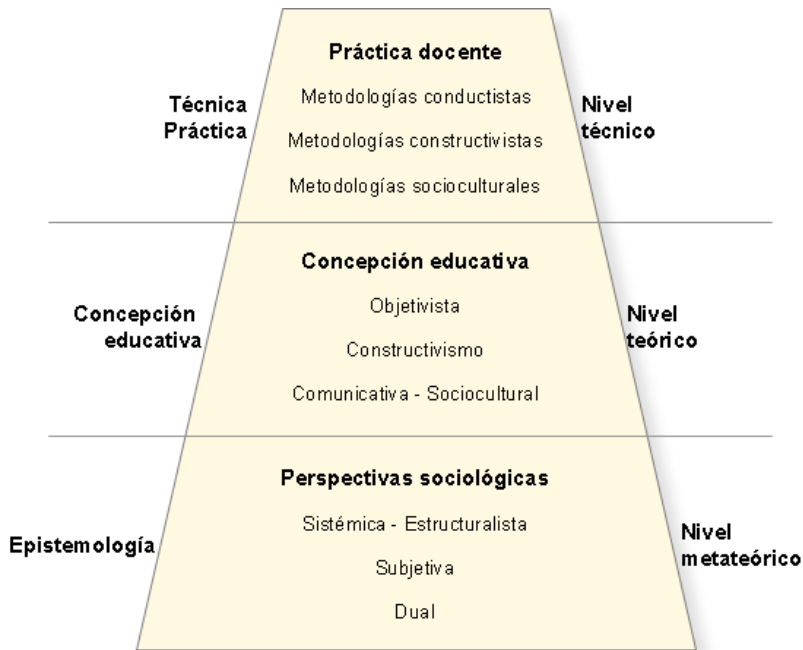


Figura 17. Triple ámbito de decisión docente

4.3. Metodología

Dentro del proceso de elaboración de la escala ACOGE, como ya expusimos en el capítulo 3 del documento, realizamos tres Grupo de discusión (Merton, & Kendall, 1946; Krueger, 1991; Krueger, & Casey, 2000), donde participaron 36 docente.

A dos de éstos grupos, el formado por doce directores de centros educativos y el formado por doce profesores de Educación Compensatoria, Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y tutores de aula, se les pidió que realizaran una definición de Educación Inclusiva y un análisis cualitativo de los ítems a partir de

la pregunta, ¿en qué medida considera que se ajustan los ítems a la definición de educación inclusiva que conoce? Durante toda la discusión fueron guiados por un moderador experto, encargado de encauzar las discusiones y opiniones para conocer cómo pensaban los participantes respecto a los ítems de la escala de Inclusión Educativa. Las respuestas de los participantes guiaron la selección de los ítems entre aquellos que fueron calificados como más importantes y menos importantes. Estos ítems sirvieron de hilo conductor en la discusión llevada a cabo en los grupos.

Iniciamos las sesiones con un tiempo de reflexión en el que les pedimos que escribiesen en dos frases, lo que cada uno entendía por Educación Inclusiva. Tras la lectura y comentarios al respecto, el moderador elaboró una definición consensuada por el grupo. Con posterioridad procedimos a leer uno a uno, los ítems considerados más importantes resultantes del análisis, previamente realizado por el equipo investigador, del cuestionario que unas semanas antes de la celebración de los grupos tuvieron que cumplimentar los participantes. Los ítems seleccionados fueron aquellos que obtuvieron una puntuación por encima de .2 (en una escala teórica de -1 a +1) según la valoración conjunta realizada. Cada uno de estos ítems fue sometido a las siguientes preguntas para su discusión:

- *¿Por qué creéis que este ítem refleja vuestra definición de Educación Inclusiva?*
- *¿Cómo creéis que se formularía mejor para que fuese observable y evaluable?*
- *¿Pensáis que falta algún ítem para medir esa dimensión?*

Para finalizar la sesión les pedimos que sugiriesen pautas de intervención adecuadas desde el punto de vista de la Educación Inclusiva.

Para trabajar con todos los datos hemos utilizado el programa de análisis cualitativo *Nud*ist VIVO 8.0* (QSR International Pty Ltd., 2008), que permite disponer y transformar los datos mediante el recuento de unidades de texto adjudicadas a los diferentes nudos o categorías. Esta reducción de datos y su separación en categorías posibilita la identificación y clasificación de los elementos para análisis de forma relevante y significativa.

Para ello hemos partido de un sistema de categorías previamente establecido que mostramos en la Tabla 37.

Tabla 37. *Categorías análisis*

	CONDUCTISMO	CONSTRUCTIVISMO	SOCIO CONSTRUCTIVISMO
TÉCNICA/PRÁCTICA	M. Conductistas	M. Constructivistas	M. socioculturales
CONCEPCIÓN EDUCATIVA	Objetivista	Constructivista	Comunicativa- Sociocultural
EPISTEMOLOGÍA	Sistémica- Estructuralista	Subjetiva	Dual

Realizamos también un análisis cuantitativo mediante la técnica del *test-mining* que nos permitió conocer qué palabras componen el discurso sobre educación inclusiva de los profesionales que formaron parte de los grupos de discusión.

4.4. Resultados

Describimos los resultados obtenidos en el grupo de discusión realizado con los profesionales de la educación en la medida que han contribuido a mejorar el constructo teórico de la escala ACOGE. En primer lugar hacemos un breve análisis de contenido útil para entender los puntos de partida de cada profesional respecto a esta temática.

Todas las definiciones que los profesionales realizan sobre Educación Inclusiva, han reflejado el significado de la variable *Presencia*. De los 24 profesionales, 15 han incluido también la variable *Participación*, siendo directores de centros la mayoría de los que daban más importancia a esta idea participativa y comunitaria (11 de 12). Sin embargo, 8 de los 12 profesores tutores, resaltaban en sus construcciones teóricas la idea de *progreso* y menos la de *participación*. Deduciendo por tanto, que cada rol profesional prioriza más una variable u otra de la *Educación Inclusiva* en función (entre otras cosas) de la acción profesional con la que se encuentran en el día a día. Los resultados los exponemos a continuación en la Tabla 38.

Tabla 38. Resultados las definiciones de Educación Inclusiva aportadas por los profesionales

	PRESENCIA	PROGRESO	PARTICIPACIÓN	TOTAL
DIRECTORES	12	1	11	12
PROFESORES	12	8	4	12
TOTAL	24	9	15	24

Del análisis cuantitativo realizado mediante test-minig obtenemos las diez palabras más citadas con sus frecuencias (Tabla 39) y en la Figura 18, aquellos términos que adquieren una relevancia especial en el análisis de los discursos por su reiteración, se han consignado únicamente aquellos términos con frecuencias superiores a 10.

Tabla 39. Frecuencia de las diez palabras más referenciadas

PALABRA	FRECUENCIA
Alumnado	301
Inclusión	152
Educación	111
Aula	94
Necesidad	81
Profesorado	75

Evaluación	64
Trabajo	59
Programación	58
Persona	54

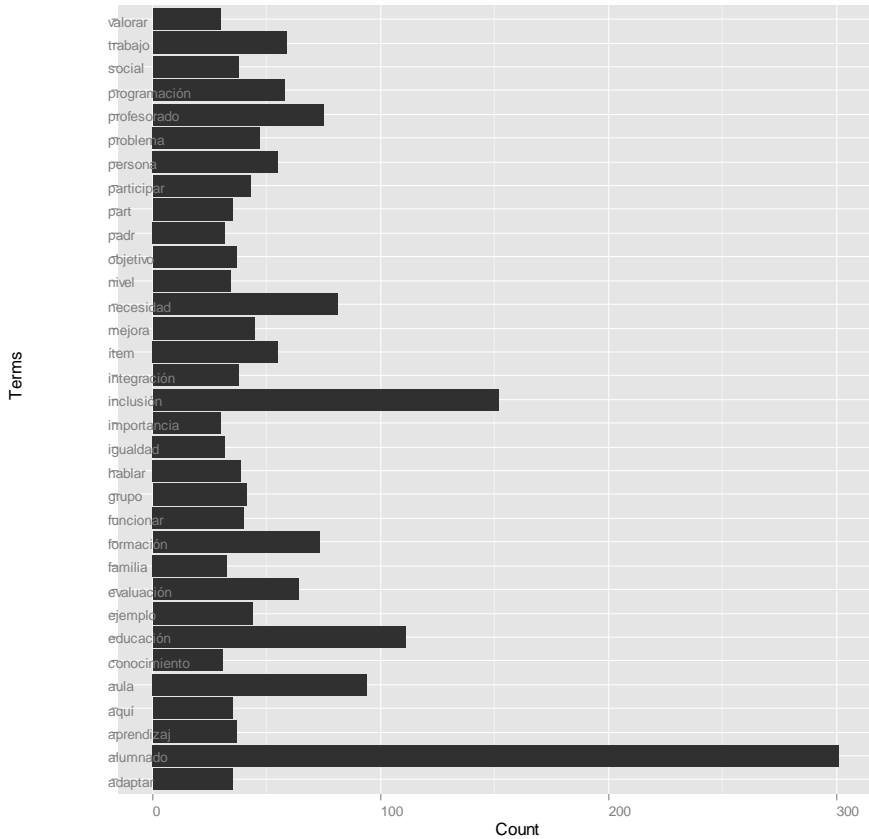


Figura 18. Frecuencias de los términos usados por el profesorado

A partir de las frecuencias observadas en el uso de los diferentes términos por el profesorado (Figura 18) se construyó una matriz de

distancias euclídeas, sobre la cual se llevó a cabo un análisis de clusters por el método de aglomeración jerárquico con vinculación simple (“vecino más próximo”). Atendiendo a la distancia de vinculación, se ha obtenido una solución de seis clusters que compendian la estructura del discurso de los profesores. Los cuatro primeros comprenden un solo término (“alumnado,” “inclusión,” “educación,” y “programación”); el quinto agrupa los términos “profesorado,” “formación” y “necesidad”, y el último el resto de los términos usados en el análisis que alcanzaron frecuencias superiores a 10 (Figura 19)

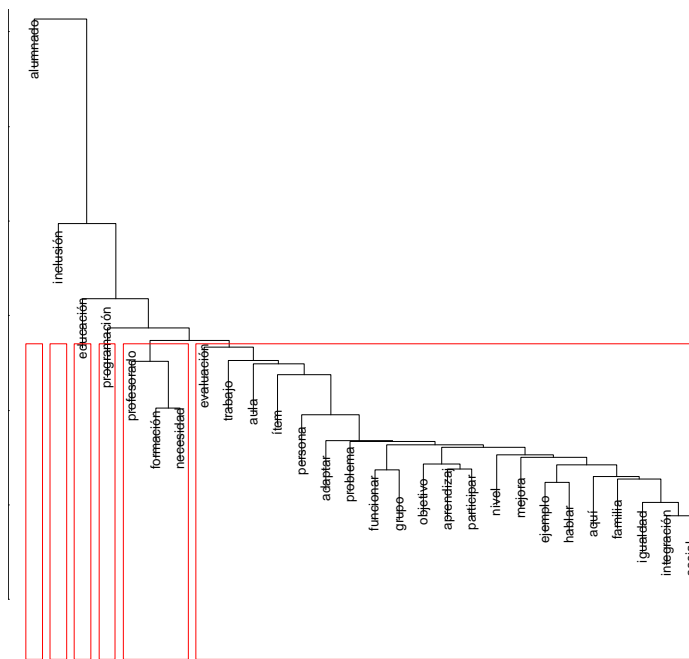


Figura 19. Dendrograma resultante del análisis de clusters por vinculación simple

Centramos el siguiente análisis en el número de referencias existentes en cada grupo de discusión, relativas a cada una de las categorías, descritas en la Tabla 41. Estos datos (vid.Apéndice M) reflejan cómo el discurso de los profesionales de la educación al hablar de Educación Inclusiva, está transitando desde una perspectiva skinneriana con 17 referencias en el grupo de discusión de docentes pertenecientes a equipos directivos y 26 en el grupo de discusión del profesorado, pasando por una perspectiva más Piagetiana con 27 y 85 referencias respectivamente, que evoluciona hacia otra más vygotskyana, en las que el contexto sociocultural toma protagonismo en el aprendizaje con 80 reseñas de los directores y 131 del profesorado (Tabla 40)

Tabla 40. Número de referencias existentes según categorías de análisis

		GD. Equipo directivo	GD. Profesorado	Total
TÉCNICA	Conductista	2	1	3
	Constructivista	1	11	12
	Sociocultural	1	28	29
CONCEPCIÓN EDUCATIVA	Objetivista	8	24	32
	Constructivista	14	63	77
	Comunicativa- sociocultural	26	63	89
EPISTEMOLOGÍA	Sistémica- Estructuralista	7	1	8
	Subjetivista	12	11	23
	Dual	53	40	93

Se analizan a continuación cada una de las perspectivas objeto de interés, puntualizando cuales son las referencias aludidas por los profesionales participantes en los grupos de discusión.

Las menciones realizadas acordes con una perspectiva conductista hacen referencia a la *utilización del libro de texto*: argumentan que es más cómodo, requiere menos esfuerzo, es más fácil su utilización para el profesorado que trabajar por proyectos y les aporta una mayor seguridad en su labor docente. También exponen prejuicios e ignorancia por parte de las familias cuando se utilizan otras metodologías:

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 2 referencias codificadas \[Cobertura 0,26%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,13%

Todos sabemos delante de un libro que es lo que tenemos que hacer,

Referencia 2 - Cobertura 0,12%

pero es que en nuestra educación está arraigado, es la biblia,

Referencia 2 - Cobertura 0,32%

Es mejor sentarse en una mesa y leer un libro, que preparar una actividad en la que unos ayuden a otros, en la que tengas que estar de pie, moverte por el aula, etc

Referencia 3 - Cobertura 0,18%

Eso sería mucho más trabajo y hay mucho personal que ahora mismo no está dispuesto a eso.

Referencia 7 - Cobertura 0,24%

aspectos negativos diría que hay aptitudes negativas e ignorancia en las familias y en los profesores, hay prejuicios.

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 1 referencia codificada \[Cobertura 0,14%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,14%

Es un trabajo durísimo trabajar por proyectos, es mucho más fácil coger los libros y se acabó.

Cuando hacen alusión a las *adaptaciones curriculares*, manifiestan dificultad para detectar diferentes necesidades, resignándose a hacer lo que cada maestro puede, limitando a cada alumno en función de lo que sea capaz de asimilar. Establecen diferentes niveles de conocimiento sin tener en cuenta los aprendizajes previos

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 8 referencias codificadas \[Cobertura 2,02%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,24%

Pero bueno, tú haces lo que puedes y hasta donde puedes. Habrá chicos que te captan todo, y otros que te captan una gotita.

Referencia 4 - Cobertura 0,43%

Si no sabemos hacer una adaptación curricular, o no sabemos detectar en una clase que niños necesitan ciertas cosas o no sabemos establecer niveles de conocimiento o los sistemas de aprendizaje, no estamos haciendo nada

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 23 referencias codificadas \[Cobertura 4,43%\]](#)

Referencia 2 - Cobertura 0,09%

Y si no le conoces, yo no tengo porque conocer a los alumnos.

Referencia 32 - Cobertura 0,14%

adaptación curricular que la hacemos no el tutor si no normalmente los profesores de apoyo.

En cuanto a las *programaciones* opinan que la administración otorga muy poco margen de flexibilidad para adaptar objetivos y contenidos. Afirman que programan para los grupos completos, no teniendo en cuenta a cada individuo. Uno de los motivos que argumentan es que las programaciones se hacen en septiembre/octubre cuando aún no tienes un conocimiento profundo del alumnado.

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 23 referencias codificadas \[Cobertura 4,43%\]](#)

Referencia 3 - Cobertura 0,19%

Yo insisto, no sé a qué altura del curso hacéis programación o hacéis las ACS pero yo las hago en septiembre o en octubre

Referencia 5 - Cobertura 0,32%

Pero hablando del punto de la programación, yo programo el curso escolar y cuando yo distribuyo los contenidos, las unidades didácticas, que tipo de actividades van en cada momento es en septiembre o en octubre

Referencia 7 - Cobertura 0,44%

Precisamente por lo que tú has dicho que tú no programas para un niño si no que programas para el grupo completo en el momento que haces una programación para 25 no son los conocimientos previos de los 25 sino de la mayoría de esos 25 entonces a mí me parece importante pero no relevante.

Referencia 10 - Cobertura 0,52%

que realmente adaptes los contenidos en función de esos conocimientos previos porque realmente tú lo haces en función de los conocimientos previos de la mayoría de la clase, no de cada uno de la clase porque hay niños que van a quedar por encima de sus conocimientos previos y niños que van a quedar por debajo de sus conocimientos previos.

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión](#)

[directores> - § 8 referencias codificadas \[Cobertura 2,02%\]](#)

Referencia 7 - Cobertura 0,26%

la administración lo da todo marcado: objetivos, contenidos, horas de aprendizaje, etc. Entonces hay muy poco margen de maniobra.

Referencia 8 - Cobertura 0,11%

Falta flexibilidad en la programación y en la realización

Otro aspecto que mencionan es el tema de las *evaluaciones*, centradas en una evaluación sumativa final donde no se refleja ningún tipo de diferencia ni consideración en función de las características individuales del alumnado. Aluden a que las familias exigen resultados numéricos y genera conflicto entre éstas la posibilidad de algún tipo de evaluación adaptada. No ven adecuado que pueda existir una evaluación entre compañeros en la profesión, no admitiendo de esta manera ningún tipo de crítica constructiva.

[<Elementos internos\ directores\ Transcripción Grupo discusión directores> - § 8 referencias codificadas \[Cobertura 2,02%\]](#)

Referencia 5 - Cobertura 0,27%

A los padres se les llena la boca, hablando de inclusión y de planteamientos, pero a la hora de la verdad no es así, y te exigen resultados

Referencia 6 - Cobertura 0,20%

a la hora de la verdad lo único que miran son las notas de sus hijos y te van a pedir responsabilidades

[<Elementos internos\ Profesores\ Pautas de intervención. Profes> - § 1 referencia codificada \[Cobertura 2,08%\]](#)

Referencia 13 - Cobertura 0,11%

al estudiante lo que le damos es una palabra final en torno a su

evaluación

Referencia 14 - Cobertura 0,32%

primaria y secundaria al final es una nota, así no le permite saber a cada uno en que aspecto tiene que crecer y en qué aspectos va sobrado si no que lo que se está haciendo es calificar el trabajo hasta el momento

Referencia 15 - Cobertura 0,15%

Si tú preguntas a un niño, que es evaluación, estoy seguro que el 80% te saca el boletín de notas.

Referencia 18 - Cobertura 0,09%

A mí me crea más problemas con los padres que con los niños

Referencia 23 - Cobertura 0,10%

las sugerencias de mis compañeros más que una crítica constructiva.

En general manifiestan la necesidad de tener un mayor número de profesionales, así como un cambio de mentalidad en la que se dé más importancia a la formación inicial y permanente del profesorado, aspecto no tenido en cuenta en las diferentes reformas acontecidas.

[<Elementos internos\ directores \Transcripción Grupo discusión directores> - § 7 referencias codificadas \[Cobertura 1,61%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,40%

hablamos de personal que atiende, de profesores-tutores con una formación y demás, pero si el medio es mi colegio es muy difícil llevar a cabo la educación inclusiva por el personal del que disponemos.

Referencia 2 - Cobertura 0,24%

a veces nos cuesta a los propios docentes ese tipo de trabajos, no son solo los recursos, sino un cambio de mentalidad.

Referencia 3 - Cobertura 0,12%

el problema también somos nosotros los propios profesionales.

Referencia 4 - Cobertura 0,14%

Muchas veces en los colegios podemos tener la voluntad pero no sabemos

Referencia 5 - Cobertura 0,22%

Mis hijos están estudiando magisterio ahora y tampoco sabrían trabajar en una sociedad inclusiva el día de mañana.

Referencia 6 - Cobertura 0,26%

Ninguna de todas las reformas que ha habido, ha ido dirigida al origen de todo, que es nuestra formación, a reformar al profesorado

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 1 referencia codificada \[Cobertura 0,06%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,06%

la crítica es siempre algo negativo.

Se aprecia como en el discurso, hay un incremento de alusiones con respecto a la perspectiva sistémica anteriormente analizada, a aspectos técnicos y metodológicos que encuadran con una concepción educativa de corte constructivista relacionada con una base sociológica subjetivista. Algunas de estas referencias son expuestas a continuación.

El *libro de texto* se considera una herramienta más, no de uso exclusivo; comienzan a hablar de la utilización de *diferentes metodologías* específicas, acordes con una atención más individualizada que parta de los *conocimientos previos*. Entre las nuevas metodologías apuntan *el trabajo en grupo* e introducen la consideración del *profesor y el aula de apoyo* para aquellos alumnos con necesidades específicas.

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión](#)

[directores> - § 10 referencias codificadas \[Cobertura 2,31%\]](#)

Referencia 10 - Cobertura 0,13%

El libro de texto tiene que ser una herramienta más del profesorado,

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión
directores> - § 1 referencia codificada \[Cobertura 0,25%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,25%

*Yo creo que el libro de texto no está bien situado por muchas cosas que
hemos analizado aquí hoy: formación, utilización, tiempo.*

[<Elementos internos\Profesores\Definiciones EI. Profes> - § 1
referencia codificada \[Cobertura 0,89%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,89%

*el trabajo en grupo, la socialización entre unos y otros, coordinación,
etc...*

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de
discusión profesores> - § 42 referencias codificadas \[Cobertura
8,04%\]](#)

Referencia 6 - Cobertura 0,27%

*También depende de la metodología que utilices porque si tú trabajas
una metodología constructivista tienes que partir de los conocimientos
previos, no salen las cosas del libro,*

Se percibe un *aumento de expectativas* por parte del profesorado hacia todo el alumnado, Consideran la necesidad de partir de unos *objetivos generales comunes* a todos y unos *objetivos específicos diferentes en función de sus capacidades individuales*. En coherencia con esta idea organizan actividades comunes con ciertas adaptaciones en función de las limitaciones. Aun así, se sigue hablando de realizar modificaciones en la programación en función de cómo evoluciona el grupo, no los individuos. La perspectiva de la evaluación también

sufre cambios referidos a la necesidad de establecer una *evaluación inicial* del alumnado y una *evaluación procesual* de los aprendizajes, restando importancia a la evaluación exclusiva de resultados. Utilizan *nuevas técnicas como la autoevaluación* y el análisis de resultados con el propio alumnado, con la finalidad de hacerles conscientes de sus aprendizajes.

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 10 referencias codificadas \[Cobertura 2,31%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,19%

objetivos educativos comunes pero adaptados a capacidades diferentes o potencialidades diferentes.

Referencia 2 - Cobertura 0,18%

Puedes poner unos objetivos más generales, aunque alguno los tuviese más particulares

Referencia 4 - Cobertura 0,25%

Yo lo que creo es que el enunciado debe de ser global, y el proceso o camino que lleva cada uno es donde está la diferencia.

[<Elementos internos\directores\Definiciones EI directores.> - § 4 referencias codificadas \[Cobertura 3,85%\]](#)

Referencia 2 - Cobertura 0,72%

modelo de educación que se adapta a las capacidades de los alumnos

Referencia 3 - Cobertura 0,92%

Aquella educación que trata por igual a todas las personas, sean como sean o tengan los problemas que tengan, recibiendo todos por igual, los mismos métodos de enseñanza y educación, partiendo de sus conocimientos previos.

Referencia 4 - Cobertura 1,10%

Consiste en que a partir de metodologías y actividades específicas este

todo dé resultados positivos

<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 9,76%]

Referencia 2 - Cobertura 2,33%

En apoyo siempre se introducen cambios. Evaluación continua es tener en cuenta lo que saben

Referencia 3 - Cobertura 0,36%

Autoevaluación

Referencia 4 - Cobertura 1,10%

Evaluar los procesos no solo los resultados

Referencia 5 - Cobertura 0,56%

Evaluación entre ellos

Referencia 6 - Cobertura 2,28%

Repasar los exámenes con ellos para que ellos mismos analicen lo que han hecho bien y mal

<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 17,50%]

Referencia 9 - Cobertura 0,92%

Revisión continúa de los aprendizajes

<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 42 referencias codificadas [Cobertura 8,04%]

Referencia 9 - Cobertura 0,09%

Hombre pero la evaluación inicial sí que la haces en el aula.

Referencia 10 - Cobertura 0,06%

vas adaptando esos conocimientos previos

Referencia 11 - Cobertura 0,20%

estas actividades no las puede hacer asique le proporciono estas otras y estas que las pensaba hacer escritas se las voy hacer orales

Referencia 25 - Cobertura 0,23%

cuando haces una evaluación en una clase sobre cualquier tema que hay luego se va a corregir eso pero en función de los errores y aprendas sobre ellos.

Referencia 26 - Cobertura 0,32%

un niño que a lo mejor no ha sacado mucho más pero que ha tenido un esfuerzo yo tengo que valorar eso, entonces cuando pone "evaluar los logros de cada alumno" cada uno individualmente con sus características.

Referencia 31 - Cobertura 0,36%

una alumna su examen está en el nivel de lo que está trabajando pero yo a ella no la voy a suspender porque no llega a lo de sexto, la voy a aprobar si lo que ha trabajado en el trimestre va acorde con el trabajo y con lo que ha conseguido

Referencia 36 - Cobertura 0,15%

Pero tú partes de la evaluación inicial y vas a saber que niño evoluciona y que niño no evoluciona

Surgen también manifestaciones de una concepción educativa desde un marco teórico constructivistas; las alusiones a la *diversidad* están determinadas por la *etiquetación* de los individuos en función de sus características, que se materializa en una *atención específica fuera del aula*, con ciertos momentos compartidos en el aula ordinaria. Se contempla el derecho a la escolarización normalizada pero con consideraciones extraordinarias. Desde esta perspectiva todavía

consideran que las *adaptaciones curriculares* son responsabilidad del *profesorado de Pedagogía Terapéutica*.

[<Elementos internos\Profesores\Definiciones EI. Profes> - § 9 referencias codificadas \[Cobertura 9,51%\]](#)

Referencia 4 - Cobertura 1,42%

alumnos/as diferentes puedan hacer todas las actividades programadas adaptando éstas a sus características y/limitaciones.

Referencia 7 - Cobertura 0,90%

adaptaciones al currículo general para que cualquier persona pueda acceder a él

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 5 referencias codificadas \[Cobertura 0,74%\]](#)

Referencia 4 - Cobertura 0,14%

Ahora están, pero se actúa diferenciadamente, según el ritmo y el proceso

Referencia 5 - Cobertura 0,22%

término de la atención a la diversidad, antes estaba muy arraigado en los problemas puntuales de ciertos chavales

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 42 referencias codificadas \[Cobertura 8,04%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,22%

Nosotros las ACS las seguimos haciendo los PT y los profesores en colaboración con el tutor pero sí que es verdad que la obligación es del tutor.

Referencia 2 - Cobertura 0,24%

O viene el PT y te trae el cuadernito con el corta y pega preparado y tú lo vas preparando pero sigues estando en el aula pero no estas

incluido, estas integrado.

Referencia 3 - Cobertura 0,33%

Me parece totalmente inclusivo, me parece bien que un alumno que lo necesite salga a tener una atención especial y que luego entre y se dé un tipo de agrupamiento, unas veces tendrán que ser agrupamientos homogéneos...

Referencia 4 - Cobertura 0,15%

A mí me parece que no tiene nada que ver que un marroquí no sepa español a que un autista no hable

Desde la perspectiva sociológica subjetivista, recogemos opiniones referidas a las *familias como agentes participativos pero no colaborativos*, es decir hablan de una participación informativa y consultiva sin considerar imprescindible su cooperación y mantienen fuera de la consideración de comunidad educativa el entorno del Centro. La evolución hacia el subjetivismo podemos apreciarla también en manifestaciones sobre la necesidad de *coordinación entre el profesorado* y la transmisión entre docentes de pautas de intervención efectivas.

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 10 referencias codificadas \[Cobertura 2,31%\]](#)

Referencia 5 - Cobertura 0,34%

Yo creo que la participación debe de ser más en la línea de información, coordinación, etc. Yo no estoy muy segura de que haya que atender a otros niveles de participación

Referencia 7 - Cobertura 0,23%

El resto de participación creo que la estamos haciendo en todos los centros: la informativa, la consultiva, etc.

[<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 12 referencias codificadas \[Cobertura 17,50%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 2,05%

Reuniones de coordinación con todos los profes que están en contacto con el niño

Referencia 2 - Cobertura 1,90%

La última semana del trimestre se junta el profesor de apoyo con el tutor

Referencia 5 - Cobertura 2,77%

Es bueno compartir aula con otros profesores, variar, cambiar impresiones hablar con ellos sobre los alumnos

Referencia 8 - Cobertura 2,38%

En las reuniones de evaluación se habla de las necesidades o formas de trabajar de los niños

Referencia 11 - Cobertura 1,77%

Sería ideal que la comunidad educativa participara dentro de un orden

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 42 referencias codificadas \[Cobertura 8,04%\]](#)

Referencia 7 - Cobertura 0,11%

Lo del personal docente, no docente, familias vale pero lo de los vecinos no

Referencia 8 - Cobertura 0,06%

las familias sí que pueden intervenir

Referencia 14 - Cobertura 0,05%

coordinación con el ciclo completo

Referencia 15 - Cobertura 0,09%

Para la inclusión el tema de la coordinación me parece básico

Referencia 16 - Cobertura 0,23%

fundamental para la inclusión de un alumno en un aula es la coordinación del tutor de ese aula y el PT o AL y con todos los que trabajen con ese niño.

Referencia 17 - Cobertura 0,11%

problemática que tengan tus niños tienen que saberla todo el claustro

Referencia 18 - Cobertura 0,28%

oyes decir que algunos utilizan esa forma de trabajar y parece que funciona y a lo mejor sí que será buen que de vez en cuando hubiera una reunión con todos los que están en contacto.

Referencia 19 - Cobertura 0,13%

final de trimestre, la última semana e intentamos juntarnos con los profesores de apoyo

Referencia 38 - Cobertura 0,15%

sí que se valora el colaborar con otros compañeros, el asesorar o el dar pautas de intervención.

Referencia 39 - Cobertura 0,22%

Mejor que una crítica constructiva es mejor decir, pues, porque no utilizas esto que a mí me ha funcionado, es decir colaboración, dar pautas.

Es alentador comprobar, como ya expusimos anteriormente (Tabla 41), que los resultados en el análisis de las alocuciones de los profesionales educativos, mayoritariamente se inclinan, al menos desde una base teórica y metateórica, por una concepción educativa comunicativo-sociocultural basada en una perspectiva sociológica dual. Es cierto que si nos basamos en el número de referencias sobre la práctica docente basada en metodologías socioculturales, la diferencia es menor respecto a las metodologías constructivistas y conductistas, pero de cualquier modo superior.

Planteamos a continuación las referencias que evidencian dichas posiciones de los docentes. Centramos el discurso en primer lugar en el análisis de las *prácticas docentes*, aludiendo a las narraciones sobre metodología, programación y evaluación planteadas en los grupos de discusión; seguidamente, dentro de la *concepción educativa*, tomaremos en consideración las opiniones referidas al concepto de diversidad, el progreso del alumnado, la consideración de los apoyos y el papel del docente; finalizaremos el análisis con los resultados que hacen referencia a la *perspectiva sociológica* y el papel de la participación dentro de ella.

Para dar coherencia y eficacia a las prácticas educativas transformadoras hacia la inclusión educativa plantean la necesidad de existencia de un *discurso metodológico común en el centro* que esté reflejado en el Proyecto Educativo de Centro. Hablan en general desde un punto de vista teórico, no práctico, de metodologías basadas en *aprendizaje cooperativo*, del *trabajo por proyectos*, de la organización de *grupos heterogéneos*. Valoran positivamente la *presencia de dos docentes por aula* que facilite la utilización de *nuevas técnicas* siendo conscientes de la necesidad actual de *aprovechar los recursos* existentes.

[<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 13 referencias codificadas \[Cobertura 21,50%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,59%

Aprendizaje cooperativo

Referencia 2 - Cobertura 1,72%

Grupos heterogéneos en los que los alumnos puedan ayudarse entre sí

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 19 referencias codificadas \[Cobertura 3,72%\]](#)

Referencia 5 - Cobertura 0,14%

habría que trabajar con técnicas y recursos diferentes a los que

tenemos

Referencia 6 - Cobertura 0,12%

a mí lo de dos profesores por aula me parece una buena idea.

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 19 referencias codificadas \[Cobertura 3,72%\]](#)

Referencia 14 - Cobertura 0,11%

para que sea inclusivo hablamos de metodología cooperativa

Referencia 15 - Cobertura 0,28%

La metodología yo creo que tenemos que buscar que todos participen, que todos expongan, que participen todos para que nadie se sienta mal.

Referencia 17 - Cobertura 0,07%

hace falta es unificar metodologías,

Referencia 18 - Cobertura 0,17%

tiene que haber un discurso metodológico de centro establecido en el proyecto educativo

Referencia 19 - Cobertura 0,19%

decisiones metodológicas que tienen que ser en común son las que soportan principios educativos

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas \[Cobertura 9,58%\]](#)

Referencia 10 - Cobertura 0,08%

nos está funcionando muy bien el trabajo cooperativo.

Referencia 11 - Cobertura 0,09%

los grupos cooperativos del tutor con los distintos profesores

Referencia 12 - Cobertura 0,28%

grupos son heterogéneos poniendo a aquellos alumnos que tú crees que más puede

Referencia 14 - Cobertura 0,30%

yo en esa clase concretamente entro al cooperativo para ver cómo funciona y este niño a la hora se ha transformado sobre todo de cómo funciona para relacionarse, que permite que el compañero le ayude,

Referencia 15 - Cobertura 0,12%

A mí me parece que el trabajo con el cooperativo, las dinámicas de grupo, es bueno

A la hora de programar hablan de *planificación centrada en la persona*, con una intención educativa para cada alumno que permita *dar respuesta a las necesidades individuales*. El cambio mayor respecto a las otras metodologías es la necesidad de *programar conociendo los destinatarios, sus conocimientos previos e intereses*.

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 19 referencias codificadas \[Cobertura 3,72%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,10%

si pones el mismo objetivo a todos, fracasarían.

Referencia 2 - Cobertura 0,33%

objetivo común que aprendan a leer y a escribir, y a lo mejor a otro le conviene tener más unas habilidades sociales de desarrollo del día a día antes que leer o escribir

Referencia 3 - Cobertura 0,32%

mirar la característica particular de cada niño, y a partir de ahí dar una respuesta para que cada niño adquiriera lo que él pueda, sin poner un objetivo antes.

Referencia 4 - Cobertura 0,39%

me gusta llamarlo intenciones educativas, que mis profesores me digan que intenciones tienen con cada niño, y eso es dar respuesta a sus

necesidades y cada niño alcanzará unos niveles, unos objetivos

[<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 7 referencias codificadas \[Cobertura 11,68%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 3,10%

Partir de los intereses del niño. Realizar unidades didácticas de sus conocimientos previos. Construcción de aprendizajes

[<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 7 referencias codificadas \[Cobertura 11,68%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 3,10%

Partir de los intereses del niño. Realizar unidades didácticas de sus conocimientos previos. Construcción de aprendizajes

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas \[Cobertura 9,58%\]](#)

Referencia 46 - Cobertura 0,28%

no yo programo hasta que se lo que sabe el grupo-clase, no puedo empezar a hacer mi unidad didáctica hasta que no sé lo que saben, lo que les interesa. La unidad didáctica surge del momento

Referencia 47 - Cobertura 0,16%

tengo que partir de la evaluación inicial de cada uno y de los intereses y pensar que unidad voy hacer porque

Respecto a la evaluación, dan mayor importancia a la *participación del alumnado y la familia* en el proceso, con una aportación interesante centrada en la consideración de *diferentes formas de evaluación en función de lo que se desee evaluar*, contemplando la posibilidad de *utilizar diferentes recursos comunicativos* en el proceso:

escrito, oral, gráfico, etc. Aceptando de esta manera la *diversidad* también en el momento de la *evaluación*.

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 1 referencia codificada \[Cobertura 0,23%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,23%

yo tuve un alumno que estuvo casi sin escolarizar y yo le hacía los exámenes orales porque de esa forma era muy bueno.

Referencia 10 - Cobertura 2,66%

Utilizar cuando sea posible, diferentes medios de expresión en función de su motivación y funcionalidad.

Referencia 11 - Cobertura 1,15%

Intentar que reflexionen sobre sus resultados

Referencia 12 - Cobertura 1,02%

Evaluación por rúbricas (ap.cooperativo)

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 15 referencias codificadas \[Cobertura 2,69%\]](#)

Referencia 5 - Cobertura 0,17%

Si porque ves que hay niños que en la clase normal no se expresan y en esos momentos son capaces de expresarse

Referencia 6 - Cobertura 0,18%

rúbrica por ejemplo les ayuda mucho a ver muy detallado, a que se den cuenta lo que han hecho bien y lo que han hecho mal.

Referencia 7 - Cobertura 0,54%

repase el examen con él, entonces yo hago una fotocopia y le volvemos a hacer y entonces yo creo que es de la forma que se da cuenta de lo que ha puesto y luego la tutora toma en cuenta que yo la diga pues es que en el examen se ha puesto súper nervioso pero sin decirle yo nada se ha

dado cuenta de cosas que ha puesto mal, entonces yo sí que lo valoro

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 19 referencias codificadas \[Cobertura 3,72%\]](#)

Referencia 10 - Cobertura 0,17%
adecuación de las pruebas de evaluación respecto a lo que tú quieres evaluar realmente

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas \[Cobertura 9,58%\]](#)

Referencia 28 - Cobertura 0,26%
¿Cuántas personas repiten la prueba de evaluación dos veces? Yo te la hago y te digo, aquí tienes que mejorar, aquí también y aquí también, hazlo y luego me lo devuelves

Referencia 29 - Cobertura 0,10%
El trabajo cooperativo cuando ellos tienen que valorarse entre ellos

Referencia 30 - Cobertura 0,20%
si vas por los grupos cuando están poniendo la puntuación de cómo cada uno ha hecho su trabajo son mucho más objetivos que nosotros.

Referencia 31 - Cobertura 0,15%
los errores podrás mejorar pero si no eres consciente de lo que has hecho mal no vas a mejorar.

Referencia 34 - Cobertura 0,13%
una autoevaluación, no es fácil hacerlo en todo momento pero yo creo que es positiva.

Referencia 35 - Cobertura 0,08%
A mí me gusta que vea el proceso y el razonamiento.

Referencia 36 - Cobertura 0,09%

No evaluar tanto el resultado si no el proceso y la evolución.

Referencia 37 - Cobertura 0,12%

También la tarea que hace en clase porque a lo mejor en el examen tiene mal día.

Referencia 38 - Cobertura 0,08%

Valorando dependiendo de las características del alumno,

Referencia 39 - Cobertura 0,07%

Valorarlo de acuerdo a su adaptación curricular.

Referencia 40 - Cobertura 0,19%

Los compañeros saben que tiene su examen adaptado y lo aceptan y ya está y las notas

Referencia 41 - Cobertura 0,21%

Intentamos que todo lo hagan, adaptado a su nivel y los compañeros ni se fijan si hacen otras cosas y las notas van en relación a ello.

Desde una concepción educativa comunicativo-sociocultural, consideran la *atención a la diversidad* como elemento fundamental para hablar de inclusión. Parten de la noción de que *todos somos diferentes y normalizan y valoran esta diferencia* hasta el punto de considerar la necesidad de *partir del conocimiento de las diferencias individuales* para ofrecer a cada alumno lo que necesita. Muestran un *concepto amplio de diversidad* donde lo diferente se asuma de manera igualitaria desde el *respeto y la solidaridad*. La atención a la diversidad no está protagonizada por la discapacidad.

[<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 13 referencias codificadas \[Cobertura 21,50%\]](#)

Referencia 13 - Cobertura 2,20%

Evitar la sobreprotección de los propios compañeros hacia el alumnado con discapacidad

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 15 referencias codificadas \[Cobertura 2,69%\]](#)

Referencia 2 - Cobertura 0,19%

cada niño tiene un rol distinto, cada uno tiene una función concreta que dentro de su grupo pequeño se van cambiando entre ellos

[<Elementos internos\directores\Definiciones EI directores.> - § 7 referencias codificadas \[Cobertura 10,85%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,92%

Partir de sus intereses y necesidades y hacerlos extensivos a la educación de todos.

Referencia 2 - Cobertura 1,30%

Que los alumnos diferentes puedan hacer todas las actividades programadas adaptando éstas a sus características o limitaciones.

[<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 7 referencias codificadas \[Cobertura 11,68%\]](#)

Referencia 6 - Cobertura 2,61%

Hacer a todo el alumnado partícipes de la presencia del alumnado con necesidades educativas especiales

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas \[Cobertura 9,58%\]](#)

Referencia 1 - Cobertura 0,28%

Facilitar la integración en el aula de todo el alumnado con necesidad de apoyo específico aceptando y respetando sus características personales, sociales y culturales.

Referencia 2 - Cobertura 0,17%

Atención a la diversidad y a las necesidades del alumnado, me parece que la inclusión es un signo de calidad.

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas \[Cobertura 9,58%\]](#)

Referencia 17 - Cobertura 0,16%

genera una actitud positiva, no siempre en la vida vas a estar con alguien del que puedas sacar provecho

Referencia 18 - Cobertura 0,12%

generar esa actitud respecto al que necesita la ayuda, no al que da la ayuda.

Referencia 19 - Cobertura 0,12%

También hablarle de las diferencias de cada niño, concienciarles, sensibilizarles.

Referencia 22 - Cobertura 0,22%

Tener presente alumnado con necesidades educativas especiales en el aula mejora en el resto de los estudiantes la comprensión de la diversidad.

Referencia 51 - Cobertura 0,26%

niños que iban con bombas de oxígeno y tenía que explicarles que eso no se toca, que eso es para él, dejárselo tocar a todos un día, que pierdan el interés y luego trabajar

Referencia 52 - Cobertura 0,12%

tienen que conocerlo y conocer sus limitaciones y ver hasta dónde pueden llegar.

Referencia 53 - Cobertura 0,17%

no está recogido el beneficio que supone para el resto del grupo la presencia del niño con necesidades especiales

[<Elementos internos\directores\Definiciones EI directores.> - § 19 referencias codificadas \[Cobertura 16,23%\]](#)

Referencia 15 - Cobertura 2,05%

Aquella en la que no existen diferencias entre los alumnos dentro de las aulas, es decir, existe respeto, aceptación compañerismo solidaridad entre compañeros. Incluye a toda la comunidad

Hablan de *progreso* como concepto educativo que implica el *desarrollo personal* de todos los individuos a lo largo de la vida. Debe comportar una *educación eficaz y de calidad* donde el éxito sea *responsabilidad de todos y para todos*

[<Elementos internos\directores\Definiciones EI directores.> - § 7 referencias codificadas \[Cobertura 10,85%\]](#)

Referencia 4 - Cobertura 2,77%

Facilitar, integrar e implicar a las personas con alguna dificultad dentro de un mismo contexto escolar, sin marginación ni exclusión por parte de todos los agentes de la comunidad educativa, facilitando y ayudándoles en su desarrollo personal y social.

Referencia 5 - Cobertura 0,87%

adaptaciones al currículo general para que cualquier persona pueda acceder a él

Referencia 6 - Cobertura 0,59%

Consiste en que todos los alumnos, dando igual su raza, sexo o condición sean partícipes o deban ser partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Referencia 7 - Cobertura 1,80%

buenas relaciones entre todos dando lugar a un clima bueno del aula y donde se dé un aprendizaje eficaz, e igual para todos, adaptado a las necesidades de cada uno.

[<Elementos internos\Profesores\Definiciones EI. Profes> - § 4 referencias codificadas \[Cobertura 6,00%\]](#)

Referencia 2 - Cobertura 1,80%

todos los alumnos puedan desarrollarse y educarse de modo favorable y de manera integrada en el aula, independientemente de sus características individuales.

[<Elementos internos\Profesores\Transcripcion grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas \[Cobertura 9,58%\]](#)

Referencia 2 - Cobertura 0,17%

Atención a la diversidad y a las necesidades del alumnado, me parece que la inclusión es un signo de calidad.

[<Elementos internos\directores\Definiciones EI directores.> - § 19 referencias codificadas \[Cobertura 16,23%\]](#)

Referencia 8 - Cobertura 0,61%

educación de calidad para todos y todas, sin excepciones

Referencia 9 - Cobertura 0,22%

Educación para todos. Una educación en la que no existe discriminación, la opinión de todos es válida.

Referencia 11 - Cobertura 1,27%

educación destinada a todos y todas, independientemente de las características de los individuos objeto de la misma.

Referencia 16 - Cobertura 0,47%

todos los alumnos se desarrollan plenamente,

[<Elementos internos\directores\Definiciones EI directores.> - § 19 referencias codificadas \[Cobertura 16,23%\]](#)

Referencia 18 - Cobertura 1,03%

Se trata de dar una educación eficaz para todos y todas, dando oportunidad de éxito por igual

Los apoyos ya no son destinados a unos pocos. Consideran que todos podemos ser objeto de los mismos en determinadas ocasiones, así mismo contemplan una nueva consideración del apoyo, constituida por los propios compañeros.

[<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 13 referencias codificadas \[Cobertura 21,50%\]](#)

Referencia 4 - Cobertura 1,74%

El apoyo mutuo en ocasiones funciona mejor que el apoyo del profesor

Referencia 5 - Cobertura 1,41%

A veces ellos mismos crean la dificultad y la resuelven

Los propios docentes se ven impulsores del cambio. Manifiestan la necesidad de obtener una formación específica en los centros que fomente la creación de una sociedad inclusiva. Desde esta concepción educativa sí tienen consideración la crítica constructiva entre los docentes.

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 15 referencias codificadas \[Cobertura 2,69%\]](#)

Referencia 10 - Cobertura 0,07%

A mí la crítica constructiva no me parece mal.

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 19 referencias codificadas \[Cobertura 3,72%\]](#)

Referencia 8 - Cobertura 0,18%

tenía que existir una formación específica para cada centro, porque cada centro es diferente

Uno de los cambios más importantes a considerar desde la perspectiva sociológica dual es la ampliación del término *participación* considerada como *convivencia*, implicando acuerdo, sociedad, comunidad y solidaridad. Desde esta perspectiva la Educación Inclusiva discurre como un *derecho* que implica formar parte de una *comunidad inclusiva* donde la participación real de la comunidad se traduce en *tomar decisiones consensuadas*. Dan importancia al desarrollo de la *inteligencia emocional* mediante el trabajo de habilidades sociales que faciliten la expresión de emociones y favorezca la cohesión social. Creen que los aprendizajes se realizan desde la convivencia en grupo y la utilización de los recursos de la comunidad que fomenten su generalización. Para ello es necesario buscar metodologías que *promuevan la participación* de todos estableciendo cauces para que las familias formen parte del sistema. Hay que crear *proyectos en común*. Los docentes manifiestan la necesidad de lograr la *conexión entre escuela y universidad*.

[<Elementos internos\Profesores\Pautas de intervención. Profes> - § 13 referencias codificadas \[Cobertura 21,50%\]](#)

Referencia 6 - Cobertura 0,77%

Deben manifestar sus emociones

Referencia 7 - Cobertura 2,46

Importante tener programadas actividades que fomenten las relaciones positivas entre el alumnado

Referencia 8 - Cobertura 1,15%

Desarrollar programas de habilidades sociales

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 15 referencias codificadas \[Cobertura 2,69%\]](#)

Referencia 11 - Cobertura 0,11%

Yo utilizo Los recursos de la comunidad para generalizar los aprendizajes.

Referencia 12 - Cobertura 0,19%

la comunidad educativa participa activamente en los programas del centro y pone a su disposición los recursos porque colabora.

Referencia 14 - Cobertura 0,06%

colaboramos con todas las asociaciones

Referencia 15 - Cobertura 0,06%

pedir a los padres que también participen,

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 19 referencias codificadas \[Cobertura 3,72%\]](#)

Referencia 9 - Cobertura 0,41%

La escuela de educación lo que tendría que asumir es la base y luego en cada lugar según las necesidades tener una forma de profundización e ir en concreto a donde está la forma, el pensar, las ideas, etc.

Referencia 11 - Cobertura 0,15%

Los padres un día se reúnen en el comedor y valoran la actuación del centro.

Referencia 12 - Cobertura 0,14%

metodología por proyectos y como no participen las familias estás perdido

Referencia 13 - Cobertura 0,11%

los padres también tienen que participar en la escuela

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas \[Cobertura 9,58%\]](#)

Referencia 8 - Cobertura 0,06%

abarcar un poco toda la comunidad educativa

Referencia 9 - Cobertura 0,07%

Porque toda la comunidad tiene que estar inmersa.

[<Elementos internos\directores\Definiciones EI directores.> - § 19 referencias codificadas \[Cobertura 16,23%\]](#)

Referencia 2 - Cobertura 0,49%

derecho todos alumnos estar en aula normalizada.

Referencia 3 - Cobertura 0,35%

Estar escolarizado como uno más

Referencia 5 - Cobertura 0,85%

educación que realmente acoge a todas las personas física y participativamente

[<Elementos internos\Profesores\Transcripción grupo de discusión profesores> - § 57 referencias codificadas \[Cobertura 9,58%\]](#)

Referencia 14 - Cobertura 0,14%

educación emocional que creo que es una asignatura pendiente para todos me parece importantísimo

Referencia 21 - Cobertura 0,06%

inteligencia emocional es importante.

Referencia 22 - Cobertura 0,22%

control emocional muchas veces hace que con el tiempo puedan aprender a comunicarse de otra manera, de ser consciente de que me enfada y de que no

Referencia 23 - Cobertura 0,10%

educación emocional va un poco más allá de las habilidades sociales.

Referencia 24 - Cobertura 0,09%

se está empezando a trabajar interioridad y también les ayuda

[<Elementos internos\directores\Definiciones EI directores.> - § 19 referencias codificadas \[Cobertura 16,23%\]](#)

Referencia 17 - Cobertura 1,20%
integración y participación de todos los miembros de la comunidad educativa, así como familias, entorno, etc

[<Elementos internos\directores\Transcripción Grupo discusión directores> - § 34 referencias codificadas \[Cobertura 7,62%\]](#)

Referencia 19 - Cobertura 0,44%
el centro tiene que ser inclusivo, todas las decisiones tienen que ser inclusivas, todo el ambiente tiene que serlo, y eso lo propiciamos nosotros, incluyendo las relaciones del claustro, las asociaciones con los padres, etc

Referencia 20 - Cobertura 0,10%
Educar a la comunidad propia también es inclusivo

Referencia 27 - Cobertura 0,13%
Las familias son esenciales en la educación, porque es la clave.

Referencia 28 - Cobertura 0,14%
Hay que buscar un cauce para que los padres también entren en el sistema

Referencia 29 - Cobertura 0,17%
Cuando las familias entren y todos vayamos en común hacia lo mismo, la cosa mejora

Referencia 30 - Cobertura 0,17%
la idea es que la comunidad fabrique su propio proyecto educativo, cada uno en su medida

Referencia 31 - Cobertura 0,39%

si eso se conforma en documentos de centro y se tiene a la comunidad como galante de ese proyecto entonces es cuando tira para delante y donde empiezan a sentarse realmente los valores como inclusión

Referencia 33 - Cobertura 0,41%

está muy desconexionada de la escuela la universidad y sobre todo la educación y las escuelas que deben estar íntimamente relacionada y sabemos que a la gente no le interesa, no le interesa a la universidad

Referencia 34 - Cobertura 0,14%

es una gozada ver que alguien se interesa por nosotros y por los niños.

4.5. Conclusiones

En general podemos decir que los docentes a pesar de mostrar una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva, dado que la consideran una práctica justa respaldada por un derecho, no se sienten con formación suficiente, así como recursos y apoyos necesarios para ofrecer una atención adecuada. Estas mismas conclusiones se obtuvieron en una investigación dirigida por Cardona en la Universidad de Alicante (Chiner Sanz, 2011). Estos resultados son igualmente coincidentes en la manifestación de falta de tiempo para atender adecuadamente las diferencias del alumnado.

Sí podemos apreciar, diferentes interpretaciones en función del rol profesional que están desempeñando. Los maestros entienden la inclusión como un tipo de educación que intenta proporcionar igualdad de oportunidades (desde una perspectiva práctica y emocional); también en su lenguaje se observa que lo consideran un derecho legal, aunque parece ser respondido, más bien desde un discurso social aprendido. La idea más recurrente es la de dar oportunidades de aprendizaje individualizadas. Los profesores al trabajar de forma más cercana al alumno, se sienten más próximos a sus necesidades emocionales. El imaginario común de este colectivo

se acerca más al mundo emocional que el de directores, que han interiorizado el rol de gestores, mirando más por el bienestar común. Los directores en sus definiciones manifiestan una argumentación compartida, que consiste en tener en cuenta los aspectos contextuales que debe incluir la Educación inclusiva. Las palabras más empleadas tienen que ver con la participación, programación, espacios, las demandas de la inspección (programación, convivencia). Esto nos hace deducir una cierta tendencia hacia funcionamientos profesionales ligados a la burocracia y desligados de las sensibilidades personales. En cambio, los profesores, destinan más palabras en referencia a individualidad, mecanismos, herramientas. Con esto queremos concluir que los profesores, dentro de la Educación Inclusiva, les incumbe más la utilización de herramientas, estrategias, recursos y mecanismos que les permita dar respuestas individuales al alumnado, mientras que los directores orientan el concepto como algo global, contextual, dependiente del colectivo. De todo esto deducimos la importancia de que todos los profesionales de la educación pasen por diferentes roles a lo largo de su trayectoria profesional para adquirir una visión más profunda de la educación.

Podemos afirmar que existe una evolución hacia metodologías constructivistas relacionadas con la utilización de estrategias de enseñanza y formas de evaluación de los aprendizajes, con una evaluación inicial, procesual y final, pero no se observa el paso hacia metodologías socioculturales en las que las estrategias de agrupamiento cumplen una función crítica.

Manifiestan la necesidad de un liderazgo participativo que sirva de motor de la escuela que quede reflejado en el Proyecto Educativo de Centro. Hablan, pero desde un plano teórico, de la importancia de la coordinación y colaboración entre profesionales y familias, pero al mismo tiempo revelan prácticas contradictorias.

Muestran recelo hacia la reflexión y el análisis de sus propias prácticas educativas, elemento fundamental para el desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza.

El profesorado justifica su escaso uso de metodologías y prácticas inclusivas en la oposición que muestran las familias hacia este tipo de estrategias argumentando que pueden comprometer la educación de sus hijos. Farrell (2000) analiza los factores que pueden afectar las actitudes de las familias hacia la inclusión y concluye que cuando se les informa y sensibiliza sobre todas sus implicaciones, se produce un efecto positivo dirigido hacia la consideración de la mejora del desarrollo personal y social de sus hijos.

El hecho de que exista un mayor número de referencias a la variable presencia y participación en las definiciones que dan los directores, frente a alusiones vinculadas al progreso o aprendizaje del alumnado, lo interpretamos como una predisposición evidente hacia el liderazgo de procesos inclusivos, contrastada con el sentimiento de ineficacia que la mal llamada *educación inclusiva* tiene aún hoy en día, cuando nos referimos a los logros académicos del alumnado con NEAE. La variación de estas referencias en el grupo de profesores, con una mayor incidencia de alusiones referidas al progreso del alumnado frente a la participación, pone de manifiesto la preocupación por el logro de competencias y destrezas que el docente persigue en su práctica diaria, y de aquí podemos concluir y comprender la dificultad por comprometerse en desarrollar prácticas inclusivas eficaces que conlleva un trabajo adicional no respaldado por habilidades y recursos necesarios para ofrecer calidad educativa. Similares conclusiones las hallamos en diferentes estudios realizados por Cardona (2000), con 115 profesores de la provincia de Alicante; Alemany & Villuendas (2004) en Melilla; Álvarez, Castro, Campo, & Álvarez (2005), con una muestra de 389 docentes del Principado de Asturias

Las creencias epistemológicas en las que el profesorado basa su perspectiva sociológica, influye de una manera directa con la forma de entender la discapacidad: desde una perspectiva sistémico-estructuralista es considerada como algo inherente al alumno, lo que desvincula al docente de su intervención; en una visión dual, las dificultades que pueda plantear un alumno, son fruto de la interacción de éste con el ambiente de aprendizaje.

En definitiva podemos concluir que la falta de formación y de apoyos y recursos tanto personales como materiales y temporales, provoca en el profesorado, una falta de interés y rechazo hacia un cambio de actitud que revalorice sus sentimientos de competencia hacia el logro de una verdadera educación inclusiva. Un estudio realizado por Jiménez Trens, Díaz Allué, & Carballo (2006) cifran en un 57.8% el profesorado que no se considera bien preparado para atender a la diversidad.

Hemos constatado que los profesores apoyan el concepto general de inclusión, pero que hacerla realidad es todavía un proyecto. Esta misma conclusión es apoyada por diferentes investigaciones internacionales (Scruggs, & Matropieri, 1996; Avramidis, & Norwich, 2001; Avramidis, & Kalyva, 2007). En todos estos estudios cuando se pregunta al profesorado sobre cómo poner en práctica estrategias inclusivas, muestran una actitud conservadora basada en un concepto de educación objetivista en la que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo deben seguir recibiendo atención por parte de profesionales especialistas en entornos restrictivos.

CAPÍTULO 5:

VALIDACIÓN DE LA ESCALA

5.1. Introducción

Una vez elaborada la versión inicial de la Escala Acoge, con 25 ítems en la dimensión Presencia, 31 en la de Participación y 32 en la de Progreso, y realizados los primeros análisis de validez de contenido utilizando las opiniones de los jueces expertos y los grupos de discusión, ya expuestos de forma rigurosa en el capítulo 3 del informe, procedimos a realizar toda una serie de procedimientos de validación rigurosos con el fin de conseguir una herramienta idónea para el logro los objetivos planteados en la investigación. Nos planteamos en el presente capítulo realizar una descripción exhaustiva de todos los estudios realizados para alcanzar suficientes evidencias científicas que permitan dotar al instrumento de rigurosidad en el momento de su aplicación, garantizando así la adecuación de la escala al propósito para la que ha sido creada: evaluar la calidad de la atención a la diversidad en las aulas desde una perspectiva inclusiva.

Vamos a conocer cómo las respuestas dadas por lo componentes de la muestra a la que hemos aplicado la versión piloto de la escala, responden de una manera eficaz al constructo de Inclusión Educativa. Para ello hemos comprobado el ajuste de diferentes

modelos de medida, todos ellos enmarcados en los *Modelos de Ecuaciones Estructurales (Structural, Equation Modeling, SEM)*.

Los modelos SEM son modelos estadísticos multivariantes que permiten estimar el efecto y las relaciones entre múltiples variables. El principal interés de estos modelos es validar, a partir de datos empíricos, una teoría causal; esto nos va a permitir descubrir si las explicaciones teóricas se corresponden con la realidad o no.

Nacen de la necesidad de dotar de mayor flexibilidad a los modelos de regresión, dado que incluyen errores de medida tanto en las variables criterio (*variables endógenas*) como en las variables predictoras (*variables exógenas*). Este tipo de modelos nos permiten por tanto, completar los análisis y superar las limitaciones y debilidades que el modelo lineal de *Teoría Clásica de los Test (TCT)* (Hambleton & Jones, 1993), hasta ahora de uso generalizado para contrastar la validez de un instrumento (Muñiz, 2003). De acuerdo con Gómez, la literatura psicométrica considera los modelos SEM como “una extensión del análisis factorial, siendo el *Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)* un modelo específico encuadrado dentro de aquel” (2010. p.212). El *AFC* (Jöreskog, 1993) nos proporciona evidencias empíricas sobre la adecuación de la prueba, estableciendo hipótesis sobre las relaciones entre variables observadas y las dimensiones establecidas. Nos permiten tomar todos los datos obtenidos y contrastarlos con la teoría propuesta, para decidir si puede ser aceptada o no. Dicho de otra manera, nos permite verificar la estructura factorial que mejor se ajusta al constructo teórico que queremos medir.

5.2. Objetivos

El objetivo general de este estudio ha consistido en validar de la Escala ACOGE, instrumento específico para medir la calidad de la atención a la diversidad en las aulas desde una perspectiva inclusiva,

mediante la realización de análisis psicométricos vinculados a Modelos de Ecuaciones Estructurales. Partiendo de este objetivo general concretamos:

1. Demostrar evidencias sobre la validez de la escala: (a) comprobar evidencias basadas en el contenido de la escala justificando la bondad de los ítems elegidos, y (b) evidencias basadas en la estructura interna: validez convergente y discriminante
2. Comprobar el ajuste de los datos a los modelos propuestos
3. Demostrar la fiabilidad de la escala
4. Baremar la escala calculando las puntuaciones normativas.

5.3. Método

Expondremos en este apartado el método empleado para alcanzar los objetivos planteados en el apartado anterior. Describiremos el método de muestreo empleado y los participantes resultantes del mismo; presentaremos el instrumento; y finalizaremos con la exposición detallada del procedimiento seguido para la recogida de datos.

5.3.1. Participantes

Los participantes del estudio empírico han sido un total de 365 profesionales de la educación con diferentes perfiles: maestros generalistas, especialistas en Pedagogía Terapéutica, especialistas en Audición y Lenguaje y Educación Compensatoria. En un principio han sido seleccionados de modo *incidental o de conveniencia* aquellos centros que aceptaron colaborar con la investigación y posteriormente se ha utilizado la estrategia de *bola de nieve* ya que los primeros participantes han animado a compañeros a formar parte de la muestra necesaria y así sucesivamente. En la muestra están

representados centros con diferente titularidad (públicos y concertados) así como con distintas ubicaciones (rurales, urbanas) y Centros con diverso número de aulas.

5.3.2. Instrumento

En el capítulo tres, con el que hemos iniciado la exposición empírica de este informe, detallamos todo el proceso de construcción de la Escala ACOGE, que como describimos en su momento, está diseñado para facilitar a los docentes un instrumento que les permita conocer la calidad de sus aulas en la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo. La Escala ACOGE evalúa aspectos observables relacionados con las tres variables relevantes que conforman el constructo de la Educación Inclusiva (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006).

El cuestionario consta de 54 ítems que definen aspectos observables, concretos y fáciles de entender relacionados con la inclusión educativa. Están enunciados con formato declarativo en tercera persona y ordenados en las tres dimensiones que sustentan el constructo teórico de la Educación Inclusiva: (a) *Presencia*, se refiere a la localización en la que son educados los alumno, centros, aulas, espacios comunes, compartidos, iguales para todos o centros, aulas, espacios específicos, segregados/separados; (b) *Participación*, consiste en aprender con otros y colaborar con ellos en el transcurso de las clases y las lecciones, supone la implicación activa con lo que se está aprendiendo (y enseñando), así como la relación y contribución de toda la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y (c) *Progreso*, hace referencia a la preocupación por garantizar el mayor nivel de aprendizaje significativo en todas las competencias curriculares que asegure un avance constante (rendimiento) de cada alumno en función de sus necesidades.

El formato de respuesta elegido es doble; primero se solicita al respondiente que valore el *grado de importancia* que tiene cada

afirmación en la conceptualización de Educación Inclusiva mediante una *escala Likert* de cuatro puntos: *poco importante, algo importante, bastante importante, muy importante*; en segundo lugar se pide que evalúe el grado de cumplimiento real del contenido del ítem en su práctica docente, con otra *escala Likert* de cuatro puntos: *poco cumplimiento, algo de cumplimiento, bastante cumplimiento, mucho cumplimiento*.

Previo al cuestionario, la escala incluye unas breves explicaciones y una ficha con datos sociodemográficos, donde se recogen una serie de datos referidos a la persona y el contexto educativo en el que desarrolla su labor docente: Nombre del Centro y la ciudad; Tipo de centro (público, concertado, privado); Ubicación del centro (rural, rural agrupado, urbano); Línea del centro (línea 1, 2,3); Tipo de profesor (interino, funcionario de carrera); Perfil profesional (equipo directivo, tutor(a) de aula, pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, compensatoria, especialistas, otro); Entidades sociales con las que colabora el centro; Género de la persona que rellena la encuesta; Edad; Años de experiencia; Etapa donde imparte docencia (infantil, primaria); Cuantas actividades formativas realiza por término medio en un año; Actividades formativas a las que ha acudido en los tres últimos años; Tipo de discapacidades presentes en el alumnado de su aula; Número de alumnado con neae escolarizados en su aula; Número de alumnado con desfase curricular.

5.3.3. Procedimiento de aplicación

Previo solicitud a la Dirección Provincial de Valladolid y a la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, y concesión del permiso necesario para realizar la investigación, el equipo investigador se puso en contacto, en primer lugar con los Centros que habían participado en los grupos de discusión, (ampliamente expuestos en el capítulo 3). Mediante contacto telefónico se les recordó el compromiso que en su momento adquirieron para su

implicación en la obtención de docentes colaboradores dispuestos a formar parte de la muestra necesaria para los análisis de validación y fiabilidad de la escala; se les informó del proceso que se estaba llevando a cabo y se concretó el papel que debían desempeñar en el centro que dirigían para lograr la máxima participación del claustro de profesores. Una vez confirmada la disponibilidad para seguir participando en la investigación, se les remitió mediante correo electrónico, el enlace de acceso de la escala ACOGE (<http://educa.feyts.uva.es/psi/encuestas/index.php/937699/lang-es>)

y un documento con información sencilla y relevante sobre la investigación para que pudiesen transmitir a su equipo una explicación convincente que implicase a los docentes a la participación. Realizamos una segunda ronda en la que contactamos con directores de diferentes Centros de Educación de Infantil y Primaria de la provincia de Valladolid, dando a conocer el proyecto y solicitando su participación en el. Les ofrecimos acudir a los centros a informar sobre la necesidad de llevar a cabo procesos inclusivos en las aulas, aportándoles materiales y prácticas basadas en evidencias contrastadas científicamente, recogidas en nuestro estudio. Con los Realizamos durante meses una larga “peregrinación” a diversos centros de la provincia de Valladolid que mostraron interés por el proyecto; de esta manera, tras la charla informativa y el debate que surgía, en el que planteaban cuestiones que eran motivo de preocupación e interés por parte del público asistente, se les invitaba a cumplimentar la escala para dar punto y final al encuentro.

El objetivo de todo este proceso, que duró desde mayo hasta noviembre de 2015, fue garantizar el logro de un número de participantes idóneo para poder validar la escala.

5.4. Resultados

Para todos los análisis estadísticos realizados, que expondremos en el presente apartado, se han utilizado los siguientes programas: R, v. 3.2.2 (R Core Team, 2015); SAS, v. 9.4 (SAS Institute, 2015); Stata, v. 14 (StataCorp, 2015); LISREL, v. 8.8 (Scientific Software International, 2012); MPlus, v. 7.4 (Muthén & Muthén, 1998-2016).

El primer análisis realizado fue el de unidimensionalidad de cada subescala, (*presencia, participación, progreso*) para comprobar que cada subescala mide una y solo una dimensión. Como se puede apreciar en la Tabla 41, las tres subescalas cumplen el supuesto de unidimensionalidad, lo que nos permite continuar con el resto de los análisis necesarios para comprobar la validez y fiabilidad de la escala.

Tabla 41. *Análisis de unidimensionalidad*

	<i>Presencia</i>	<i>Participación</i>	<i>Progreso</i>
<i>Estimate</i>	.046	.039	.044
<i>90 percent C.I.</i>	.039-.053	.033-.045	.039-.050
<i>RMSEA</i>	.828	.999	.958
<i>CFI</i>	.929	.964	.965
<i>TLI</i>	.922	.962	.963

Antes de iniciar los estudios de validez y fiabilidad, fue necesario conocer las saturaciones (λ) y la razón entre estimaciones y error estándar (t), así como el error típico de medida (θ). A partir de los datos representados en la Tabla 42, hemos escogido los dieciocho ítems de cada dimensión que han obtenido saturaciones más bajas y menores valores t .

Tabla 42(a). Selección ítems Presencia

	λ	θ	t	p
PRE_I_I01	0,646	0,038	16,808	0,000
PRE_I_I02	0,557	0,044	12,582	0,000
PRE_I_I03	0,653	0,041	15,899	0,000
PRE_I_I05	0,592	0,050	11,925	0,000
PRE_I_I07	0,696	0,045	15,343	0,000
PRE_I_I08	0,668	0,041	16,391	0,000
PRE_I_I09	0,682	0,046	14,902	0,000
PRE_I_I10	0,522	0,056	9,391	0,000
PRE_I_I11	0,501	0,060	8,410	0,000
PRE_I_I12	0,558	0,051	10,974	0,000
PRE_I_I13	0,520	0,050	10,329	0,000
PRE_I_I14	0,636	0,046	13,868	0,000
PRE_I_I15	0,599	0,045	13,307	0,000
PRE_I_I16	0,586	0,044	13,255	0,000
PRE_I_I18	0,514	0,045	11,307	0,000
PRE_I_I19	0,508	0,053	9,648	0,000
PRE_I_I20	0,538	0,049	11,054	0,000
PRE_I_I24	0,549	0,046	11,970	0,000
PRE_I_I04	0,473	0,047	10,116	0,000
PRE_I_I06	0,481	0,047	10,243	0,000
PRE_I_I17	0,476	0,049	9,655	0,000
PRE_I_I21	0,276	0,058	4,753	0,000
PRE_I_I22	0,460	0,048	9,640	0,000
PRE_I_I23	0,465	0,052	8,895	0,000
PRE_I_I25	0,477	0,048	9,911	0,000

Tabla 42(b). Selección ítems Participación

	λ	θ	t	p
PAR_I_I01	0,697	0,036	19,586	0,000
PAR_I_I05	0,668	0,037	18,072	0,000
PAR_I_I07	0,682	0,048	14,121	0,000
PAR_I_I09	0,667	0,040	16,475	0,000
PAR_I_I11	0,672	0,042	16,116	0,000
PAR_I_I12	0,701	0,039	18,159	0,000
PAR_I_I13	0,723	0,035	20,945	0,000
PAR_I_I15	0,712	0,039	18,276	0,000
PAR_I_I19	0,676	0,038	18,013	0,000
PAR_I_I20	0,685	0,041	16,535	0,000
PAR_I_I21	0,709	0,036	19,586	0,000
PAR_I_I22	0,761	0,032	23,931	0,000
PAR_I_I23	0,726	0,040	18,000	0,000
PAR_I_I24	0,702	0,036	19,290	0,000
PAR_I_I26	0,686	0,040	17,075	0,000
PAR_I_I28	0,672	0,041	16,294	0,000
PAR_I_I29	0,683	0,040	17,197	0,000
PAR_I_I30	0,736	0,033	22,007	0,000
PAR_I_I02	0,613	0,047	13,131	0,000
PAR_I_I03	0,652	0,041	15,921	0,000
PAR_I_I04	0,626	0,040	15,575	0,000
PAR_I_I06	0,653	0,040	16,511	0,000
PAR_I_I08	0,660	0,040	16,408	0,000
PAR_I_I10	0,579	0,045	12,990	0,000
PAR_I_I14	0,573	0,044	13,061	0,000
PAR_I_I16	0,564	0,046	12,256	0,000
PAR_I_I17	0,573	0,043	13,220	0,000
PAR_I_I18	0,569	0,045	12,674	0,000

PAR_I_I25	0,615	0,039	15,823	0,000
PAR_I_I27	0,504	0,045	11,109	0,000
PAR_I_I31	0,626	0,041	15,123	0,000

Tabla 42(c) .*Selección ítems Progreso*

	λ	θ	t	p
PRO_I_I02	0,732	0,036	20,4	0,000
PRO_I_I04	0,715	0,036	19,854	0,000
PRO_I_I05	0,699	0,036	19,443	0,000
PRO_I_I06	0,738	0,035	21,213	0,000
PRO_I_I07	0,735	0,034	21,731	0,000
PRO_I_I08	0,810	0,026	30,672	0,000
PRO_I_I09	0,727	0,036	20,271	0,000
PRO_I_I10	0,748	0,036	20,808	0,000
PRO_I_I11	0,732	0,037	19,697	0,000
PRO_I_I13	0,702	0,035	19,826	0,000
PRO_I_I14	0,786	0,029	26,823	0,000
PRO_I_I15	0,753	0,037	20,163	0,000
PRO_I_I17	0,716	0,036	19,888	0,000
PRO_I_I21	0,761	0,033	22,966	0,000
PRO_I_I22	0,719	0,035	20,260	0,000
PRO_I_I26	0,781	0,031	25,120	0,000
PRO_I_I27	0,746	0,036	20,687	0,000
PRO_I_I30	0,756	0,032	23,924	0,000
PRO_I_I01	0,420	0,051	8,237	0,000
PRO_I_I03	0,628	0,044	14,152	0,000
PRO_I_I12	0,602	0,042	14,260	0,000
PRO_I_I16	0,186	0,059	3,140	0,002
PRO_I_I18	0,678	0,039	17,609	0,000
PRO_I_I19	0,678	0,039	17,584	0,000

PRO_I_I20	0,626	0,042	14,998	0,000
PRO_I_I23	0,524	0,040	13,200	0,000
PRO_I_I24	0,620	0,043	14,291	0,000
PRO_I_I25	0,655	0,037	17,764	0,000
PRO_I_I28	0,672	0,039	17,344	0,000
PRO_I_I29	0,664	0,036	18,215	0,000
PRO_I_I31	0,697	0,039	17,768	0,000
PRO_I_I32	0,235	0,053	4,408	0,000

Los ítems que vemos sombreados en gris, son los ítems que hemos desechado basándonos en sus puntuaciones. Todos los análisis que vamos a realizar a partir de este momento, los realizaremos con los ítems seleccionados.

5.4.1. Validez

La American Educational Research Association, la American Psychological Association y el National Council on Measurement in Education (AERA, APA, NCME, 1999), elaboraron las Normas para la educación y pruebas psicológicas *Standards for Educational and Psychological Tests*, donde puntualizan algunos aspectos que deben ser considerados y aplicados por todas las personas que diseñamos una prueba. Estas normas no tienen carácter de ley, pero desde el mundo científico son asumidas por considerar que un uso indebido de las mismas puede ocasionar daño en las partes afectadas por las decisiones que de dicha escala se concluya. En la primera parte de estas normas, se hace referencia a la *Construcción de pruebas, evaluación y documentación* y establece las normas para la validez, refiriéndose a ésta como el grado en que la evidencia y la teoría apoyan las interpretaciones de los resultados de las pruebas que conlleva usos propuestos de la escala. Considera a sí mismo la validez como elemento fundamental en el desarrollo y evaluación de un test;

orienta las decisiones relacionadas con los destinatarios, la interpretación y un uso adecuado.

Como recoge Laura E. Gómez (2010) en el proceso de validación realizado en la tesis doctoral titulada “Evaluación de la Calidad de Vida en servicios Sociales: Validación y Calibración de la Escala GENCAT”, la validez se considera una propiedad del instrumento de evaluación; teniendo que considerarse diversos tipos que pasamos a representar en la Figura 21.

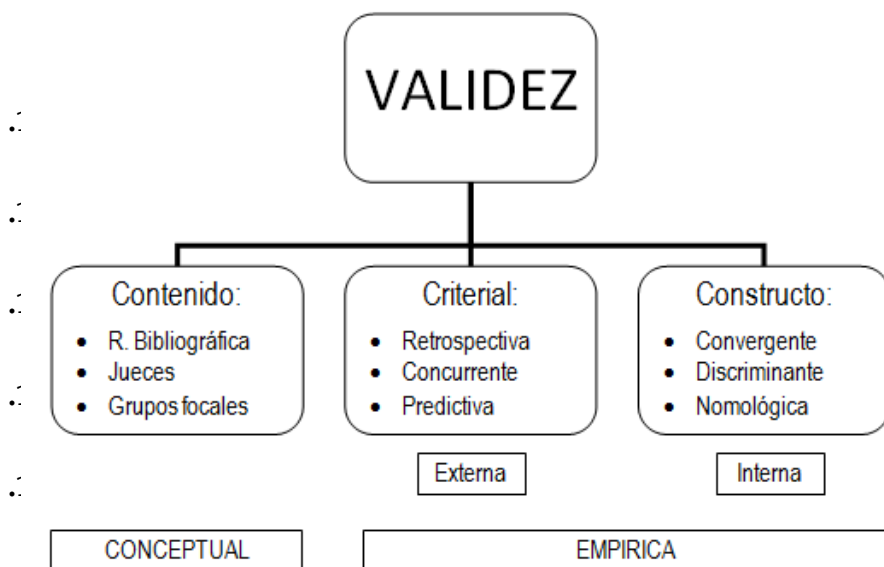


Figura 21. Tipos de validez

Explicamos a continuación cada uno de los tipos de validez (Hair et al., 2006) que hemos detallado en la figura 21.

1. *Validez de contenido.* Se trata de evaluar cómo se corresponden las variables incluidas en la escala con la definición conceptual del constructo que deseamos medir. Lo que se pretende es

garantizar que lo ítems de la escala incluyen tanto aspectos empíricos, como aspectos teóricos. Este tipo de validez se contrasta con una adecuada revisión bibliográfica, valoración por jueces expertos e información recogida en grupos de discusión creados para tal fin.

2. *Validez criterial*. Es el grado en que las medidas de una escala son consistentes con otras medidas teóricas externas con las que están relacionadas. En función del momento en el que se evalúe el criterio, ésta puede ser retrospectiva, concurrente o predictiva
3. *Validez de constructo*. Se trata de la validez interna del instrumento, tiene que ver con su precisión; demuestra el grado en que el conjunto de variables observadas representan el constructo teórico que se pretende evaluar.
 - a. *Validez convergente*: evalúa el grado de correlación entre dos evaluaciones realizadas con dos instrumentos diferentes. Una correlación alta indica que la escala realmente evalúa el constructo para lo que se ha creado.
 - b. *Validez discriminante*: comprueba que lo que mide un conjunto de ítems es diferente en función del constructo que es deseado medir. En este caso debe haber poca correlación entre las puntuaciones contrastadas.
 - c. *Validez nomológica*: grado en el que la escala es capaz de predecir otros conceptos relacionados con el modelo teórico en el que está basada.

Una vez expuesta la conceptualización teórica de los diferentes tipos de validez, pasamos a explicar detalladamente cómo hemos ido contrastando en la escala ACOGE todos ellos.

Tres de los procedimientos que hemos utilizado para mostrar evidencias basadas en la validez de contenido han sido ya expuestos

en el capítulo 3 de este informe; nos referimos a la *revisión de la literatura* científica (epígrafe 3.4.1.), la *concordancia entre jueces* (epígrafe 3.4.2) y las aportaciones recogidas en los *grupos de discusión* (epígrafe 3.4.3); todos estos procedimientos nos han permitido seleccionar, reformular y organizar la batería de ítems que componen la Escala ACOGE. El cuarto proceso, consistente en analizar el *poder discriminante de los ítems* lo exponemos en el siguiente epígrafe.

5.4.1.1. Evidencias de validez de contenido

El concepto de validez de contenido ha sufrido modificaciones desde su origen. Estos cambios han centrado su punto de interés en los tipos de evidencias que deben presentarse y en los métodos más adecuados para ello. La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos se entiende como el procedimiento más completo para lograr evidencias consistentes de validez de contenido.

Según los Estándares para el uso de test psicológicos y educacionales (AERA, APA y NCME, 1999), “validez se refiere al grado en que la evidencia y la teoría apoyan las interpretaciones de las puntuaciones de los test” (1999, p.9). No existen test válidos y no válidos, de forma genérica, un test es válido para medir un constructo concreto en unos usuarios potenciales de dicho test, aspectos ambos que deben concretarse.

La concepción actual es considerar la validez como única, admitiendo diversidad en las fuentes para probar dicha validez (Pedrosa, Suárez-Álvarez, & García-Cueto, 2014).

La validez de contenido se supone actualmente como una condición necesaria (aunque no suficiente) para poder interpretar las puntuaciones de los test (Kane, 2009). No hace referencia exclusiva a los ítems del instrumento, incluye también las instrucciones de administración y los criterios para puntuarlos y corregirlos (Abad, Olea, Ponsoda, & García, 2011).

En la Figura 22, informamos de los diversos procedimientos utilizados para obtener evidencias de validez de contenido y su localización dentro del informe de investigación donde podemos encontrar detallado su desarrollo.



Figura 22. Procedimientos y localización de las evidencias de validez de contenido

Dedicamos este apartado para exponer e interpretar los resultados obtenidos al analizar el poder discriminativo de los ítems. Debido a la naturaleza ordinal de los datos, utilizaremos la *prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis*; con ello vamos a determinar si los ítems permiten discriminar entre grupos establecidos en función de la puntuación otorgada: *baja* (puntuación inferior al centil 25), *media* (puntuaciones entre centiles 25 y 75) y *alta* (puntuaciones superiores

a centil 75). La discriminación de los ítems viene determinada por χ^2 , cuanto más grande sea el valor de χ^2 , más poder discriminativo tiene el ítem. Vamos a realizar el análisis de cada una de las dimensiones de la Escala.

Para la *dimensión Presencia*, los perfiles de los tres grupos prueban el poder discriminativo de los ítems que conforman la dimensión (Tabla 43; Figura 23). Los ítems con mayor poder discriminativo son, el ítem 14 (“La actitud hacia la inclusión es siempre la misma sin influir el tipo de discapacidad que tenga el alumnado”); el ítem 1 (“La presencia en el aula de alumnado con neae favorece que todos los estudiantes comprendan la diversidad”); y el ítem 3 (“La diversidad dentro del grupo se considera fuente de aprendizaje para el alumnado”). Sin embargo el ítem 10 (“La accesibilidad física constituye un elemento esencial de una escuela inclusiva”) y el ítem 11 (“Una evidencia de la calidad de la enseñanza es lograr la inclusión de cualquier tipo de estudiante”) destacan por su menor poder discriminativo.

Tabla 43. Poder discriminativo de los ítems de Presencia (Kruskal-Wallis)

Ítem	Rangos promedio			Contraste	
	Bajo	Medio	Alto	χ^2	p
	(N=94)	(N=172)	(N=99)		
P1_I_I01	106.85	188.09	243.86	110.176	0.000
P1_I_I02	115.90	176.98	257.17	105.410	0.000
P1_I_I03	116.17	174.62	254.69	108.087	0.000
P1_I_I05	122.02	192.89	218.81	77.173	0.000
P1_I_I07	122.01	192.79	221.44	84.825	0.000
P1_I_I08	117.57	180.02	245.32	92.854	0.000
P1_I_I09	118.41	196.63	215.69	87.119	0.000
P1_I_I10	144.20	184.08	213.91	44.891	0.000
P1_I_I11	131.88	188.28	217.67	62.505	0.000
P1_I_I12	118.96	189.62	224.89	82.981	0.000
P1_I_I13	124.20	177.62	240.91	80.964	0.000
P1_I_I14	103.27	186.05	242.89	111.978	0.000
P1_I_I15	120.65	180.38	234.51	82.028	0.000

P1_I_I16	123.13	174.21	242.99	89.283	0.000
P1_I_I18	119.48	186.77	226.90	63.643	0.000
P1_I_I19	123.23	191.66	215.68	66.363	0.000
P1_I_I20	122.80	183.92	231.25	75.187	0.000
P1_I_I24	121.09	187.5	226.61	75.811	0.000

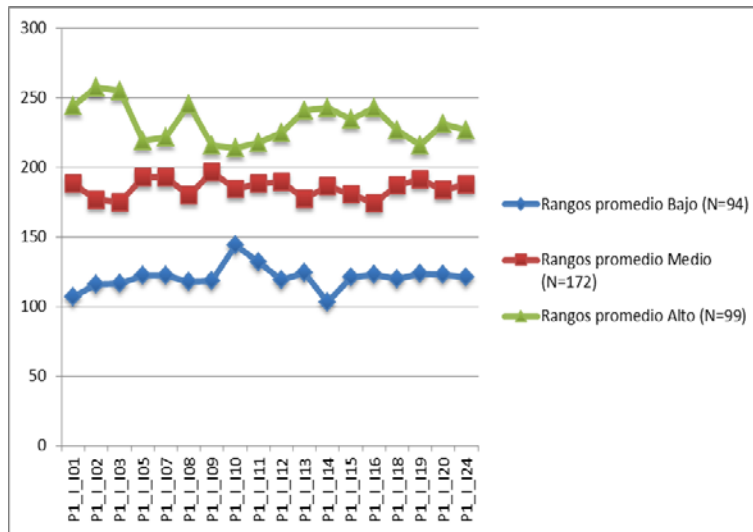


Figura 23. Rangos promedios de los ítems de Presencia.

En la figura 23, podemos apreciar una menor discriminación entre los rangos medios y altos, bastante distanciados de los rangos bajos; esto se aprecia de forma desatacada en el ítem 5 (“Cualquier alumno tiene derecho a estar en el aula ordinaria”), en el ítem 7 (“El alumnado se agrupa siguiendo el principio de no discriminación”), de forma más relevante en el ítem 9 (“La información en el aula es accesible a todo el alumnado”) y en el ítem 19 (“El profesorado agrupa al alumnado con capacidades heterogéneas para que se ayuden mutuamente”).

Continuando con el análisis para los ítems de la *dimensión Participación*, según los resultados que presentamos en la Tabla 44 y en la Figura 24, el mayor poder discriminativo lo presenta el ítem 22 (“Existe tiempo para la coordinación entre el profesorado que comparten actividades dentro del aula”) y el ítem 30 (“Los miembros de la comunidad educativa se consideran recursos de apoyo en diferentes actividades”). En el extremo contrario, los de menor poder discriminativo son el ítem 13 (“El profesorado diversifica los lenguajes que utiliza (visual, oral...) en la presentación del materia didáctico considerando las distintas formas de procesar la información del alumnado”). Podemos apreciar una mayor diferencia entre el rango medio y el rango bajo, con respecto a la dimensión Presencia; se constata la escasa discriminación del ítem 7 (“El alumnado tiene oportunidad de solicitar ayuda cuando lo necesita”), ítem 9 (“Los recursos de apoyo se flexibilizan en función de las necesidades”) e ítem 23 (“La comunidad educativa incluye al personal docente, personal no docente, familias y personas del entorno próximo”), entre sus rangos medio y alto.

Tabla 44. Poder discriminativo de los ítems de Participación (Kruskal-Wallis)

Ítem	Rangos promedio			Contraste	
	Bajo	Medio	Alto	χ^2	p
	(N=92)	(N=166)	(N=107)		
P2_I_I01	100.98	186.38	232.80	106.811	0.000
P2_I_I05	101.16	193.18	224.99	107.541	0.000
P2_I_I07	127.32	187.65	203.27	71.874	0.000
P2_I_I09	127.32	187.65	203.27	92.740	0.000
P2_I_I11	114.30	187.74	220.14	84.523	0.000
P2_I_I12	109.98	189.39	220.69	101.919	0.000
P2_I_I13	144.30	168.61	218.25	30.479	0.000
P2_I_I15	116.17	186.97	219.00	96.256	0.000
P2_I_I19	111.91	178.96	234.46	99.260	0.000

P2_I_I20	110.06	181.53	230.60	100.111	0.000
P2_I_I21	107.68	178.53	231.75	104.693	0.000
P2_I_I22	85.35	187.22	244.84	163.663	0.000
P2_I_I23	116.50	189.73	210.18	88.826	0.000
P2_I_I24	107.57	173.97	243.20	107.871	0.000
P2_I_I26	109.52	186.23	220.30	101.898	0.000
P2_I_I28	119.14	183.07	220.01	79.819	0.000
P2_I_I29	104.27	188.02	225.22	109.695	0.000
P2_I_I30	105.27	168.00	253.94	134.028	0.000

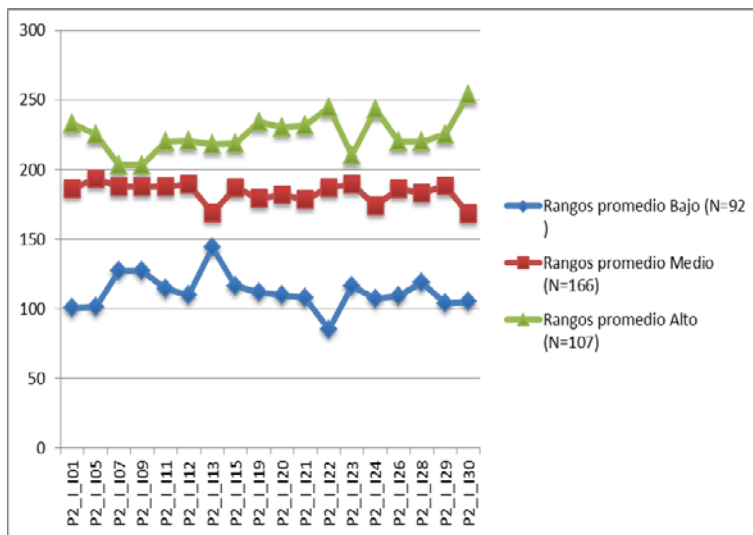


Figura 24. Rangos promedios de los ítems de Participación

Para finalizar el análisis del poder discriminativo de los ítems de las tres dimensiones de la escala ACOGE, observamos la Tabla 45 y la Figura 25, donde se recogen los resultados de la *dimensión Progreso*. El ítem 8 (“El tutor o tutora pone a disposición del resto del profesorado los materiales de apoyo necesarios en función de las necesidades individuales del alumnado para facilitar sus aprendizajes”) y el ítem 13 (“El profesorado utiliza metodologías que facilitan la generalización de los aprendizajes”) son los que obtienen

el valor más alto en χ^2 . Destaca por su menor valor el ítem 27 (“La educación inclusiva requiere la reflexión permanente sobre las prácticas docentes”), el valor del rango medio y bajo son casi coincidentes. El ítem 15 (“El profesorado utiliza estrategias educativas para motivar a todo el alumnado a conseguir al máximo sus logros”), muestra poca diferencia entre el rango medio y alto, pero una diferencia grande de ambos con respecto al rango bajo, de esta manera su contraste aporta un valor suficiente para considerar su valor discriminativo.

Tabla 45. Poder discriminativo de los ítems de Progreso (Kruskal-Wallis)

Ítem	Rangos promedio			Contraste	
	Bajo	Medio	Alto	χ^2	p
	(N=88)	(N=172)	(N=105)		
P3_I_I02	94.66	186.22	230.37	124.267	0.000
P3_I_I04	103.08	181.32	228.36	113.801	0.000
P3_I_I05	96.19	178.86	235.36	119.590	0.000
P3_I_I06	110.49	175.22	233.14	99.777	0.000
P3_I_I07	92.40	180.58	239.97	131.044	0.000
P3_I_I08	91.30	181.88	238.90	141.982	0.000
P3_I_I09	99.33	184.54	226.60	106.178	0.000
P3_I_I10	103.41	186.09	218.50	104.798	0.000
P3_I_I11	109.56	179.21	223.88	98.202	0.000
P3_I_I13	95.78	172.71	246.71	136.501	0.000
P3_I_I14	91.96	181.41	236.60	131.781	0.000
P3_I_I15	105.87	190.11	212.73	109.939	0.000
P3_I_I17	99.57	177.44	237.14	122.210	0.000
P3_I_I21	100.82	178.16	236.69	118.874	0.000
P3_I_I22	95.83	179.30	237.43	125.194	0.000
P3_I_I26	91.22	183.05	230.64	130.515	0.000
P3_I_I27	153.28	161.69	216.49	27.469	0.000
P3_I_I30	102.29	172.23	244.50	123.144	0.000

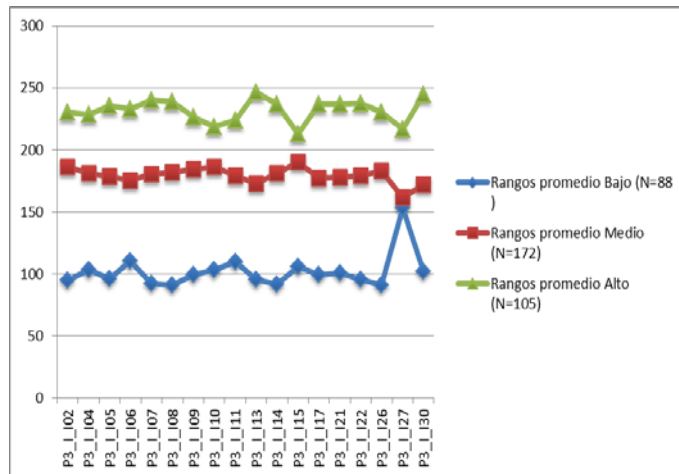


Figura 25. Rangos promedios de los ítems de Progreso

Analizados con detalle los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones, podemos destacar que todos los contrastes resultaron significativos ($p=,000$) en todos los ítems. De esta manera podemos decir que todos los elementos de la escala tienen poder discriminativo teniendo en cuenta la distinción entre puntuaciones altas, medias y bajas. Revelamos de esta manera, evidencias de validez de constructo de la escala ACOGE.

5.4.1.2. Evidencias de validez de constructo basadas en la estructura interna

Este tipo de evidencia nos va a permitir conocer el grado en que las relaciones de los ítems se corresponden con el constructo que pretendemos evaluar (Gómez, 2010). El *Análisis Factorial Confirmatorio* (AFC), englobado dentro de los denominados *Modelos de Ecuaciones Estructurales* (SEM, *Structural Equation Models*), se centra en el estudio de *modelos de medida*, donde se analizan las relaciones entre un

conjunto de indicadores o variables observadas y una o más variables latentes o factores.

La Figura 26 (Arias, 2008, modificada a partir de Boomsna, 2000), nos muestra los pasos básicos que debemos seguir para realizar un AFC.

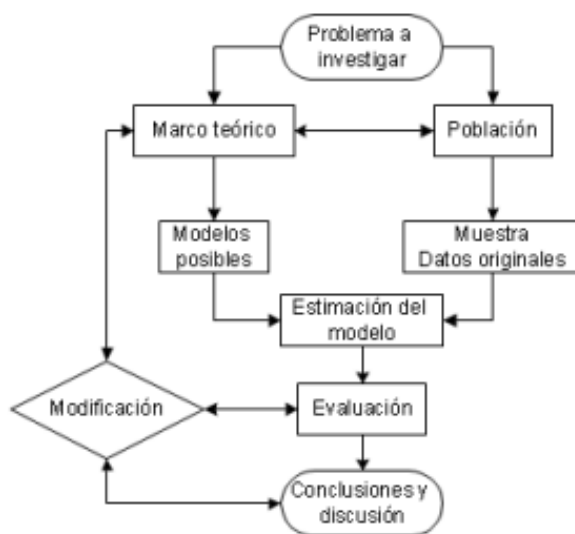


Figura 26. Diagrama de flujo con los pasos a seguir en el AFC. (Arias, 2008)

Previo a la realización del análisis factorial confirmatorio, hemos procedido a preparar los datos y crear las condiciones previas necesarias para garantizar una solución plausible (Arbuckle, 2000; Diamantopoulos y Siguaaw, 2000; Hatcher, 2006; Jöreskog, 1993; Jöreskog y Sörbom, 1996). Estas condiciones se resumen en la Tabla 46 (Arias, 2008).

Tabla 46. *Condiciones necesarias para realizar un AFC (Arias, 2008)*

Condición	Observaciones
1. Nivel de medida	Indicadores en nivel de intervalo o de razón (excepcionalmente ordinal)
2. Valores por indicador	Los indicadores deberían tener un mínimo de 4
3. Normalidad y <i>outliers</i>	Distribución normal de los datos, control de <i>outliers</i>
4. Homocedasticidad	Corrección mediante normalización o transformaciones
5. Datos perdidos	Tratamiento adecuado de los datos perdidos
6. Tipos de relaciones	Relaciones lineales o aditivas
7. Multicolinealidad	Ausencia de multicolinealidad
8. Variables relevantes	Inclusión dentro del modelo de todas las variables relevantes
9. Identificación del modelo	Modelo supraidentificado
10. Número mínimo de observaciones	Al menos 150 observaciones, o 5 observaciones por cada parámetro a estimar
11. Indicadores por variable latente	Preferible disponer de más de 2 (lo ideal es disponer de al menos 4 o 5)
12. Número de indicadores	El número máximo de indicadores no debería exceder de 20 -30
13. Varianzas relativas	Ausencia de matrices <i>ill-scaled</i>

Hemos procedido a los análisis ulteriores (fiabilidad, validez, y estructura de la escala), teniendo en cuenta el ajuste de los datos a todas las especificaciones contenidas en la Tabla 47.

a) Especificación e identificación de los modelos

Para identificar el modelo con un mayor ajuste psicométrico que apoyase el sustento teórico que conceptualiza la Educación Inclusiva (Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. ,2006), hemos sometido a prueba una serie de modelos que pasamos a especificar a continuación. Para los análisis, dada la naturaleza de nuestros datos, hemos utilizado como método de estimación *WLSMV (Weighted Least Squares Mean and Variance o Mínimos cuadrados ponderados robustos* sobre la matriz de varianzas asintóticas y sobre la matriz de correlaciones policóricas.

El primer modelo que sometimos a prueba fue el *Modelo unifactorial* (M1) que podemos observar en la Figura 27. Este modelo se sustenta en la consideración de la Inclusión como una variable latente única que se compone por los 48 ítems.

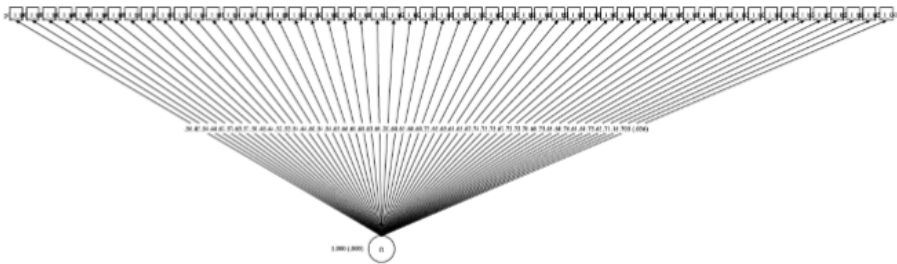


Figura 27. Especificación e identificación del modelo 1

El segundo modelo (Figura 28), *Modelo de tres factores correlacionados* (M2) representa la inclusión constituida por tres constructos, dimensiones o factores correlacionados.

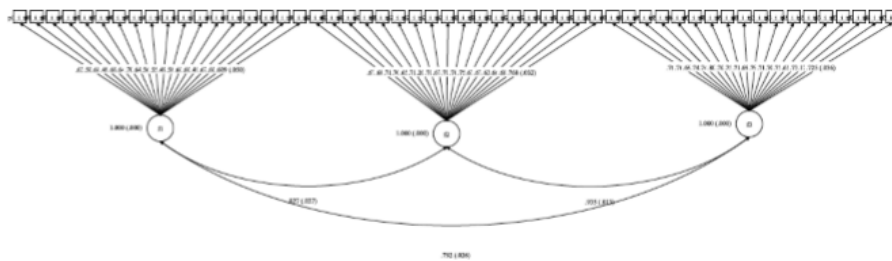


Figura 28. Especificación e identificación del modelo 2

El *Modelo de tres factores ortogonales* (M3) que vemos representado en la Figura 29, considera que la inclusión consta de tres constructos, factores o dimensiones independientes.

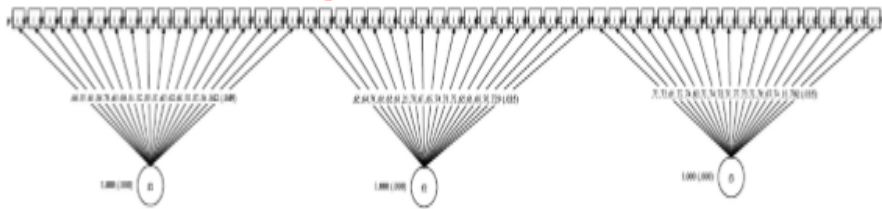


Figura 29. Especificación e identificación del modelo 3

El cuarto modelo que sometimos a prueba fue un *Modelo unifactorial* para cada una de las dimensiones PRESENCIA, PARTICIPACIÓN, PROGRESO (M4). En este caso la inclusión se compone de tres variables aisladas e independientes (Figura 30)

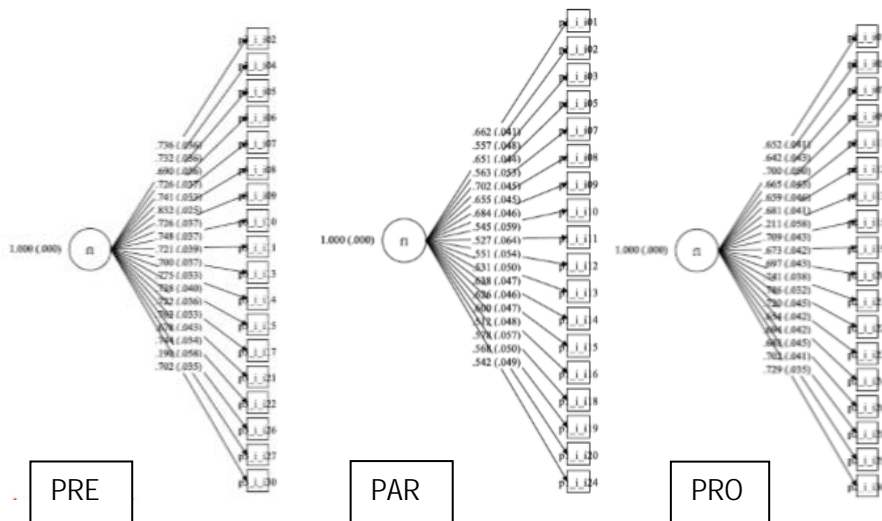


Figura 30. Especificación e identificación del modelo 4

El *Modelo de Análisis Factorial Confirmatorio Bifactor*, quinto modelo sometido a prueba (M5) defiende la hipótesis de que la inclusión consiste en una variable latente que explica la varianza de los 48 ítems y tres variables no correlacionadas que explica cada una la viabilidad de sus ítems.(Figura 31)

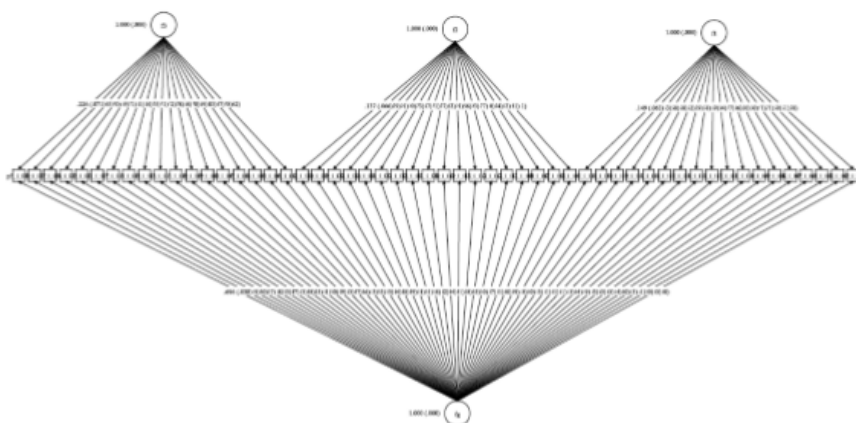


Figura 31. Especificación e identificación del modelo 5

b) Bondad de ajuste de los modelos

El índice de ajuste por excelencia para comprobar la hipótesis nula es χ^2 ; los expertos muestran controversia en la utilización única, concluyente de bondad del ajuste del modelo, de este índice, argumentando que en ocasiones la distribución de los datos no se ajusta a la distribución χ^2 ; su valor depende del tamaño de la muestra; y está basado en una hipótesis excesivamente restrictiva de que S es igual a Σ . Con el fin de superar estas polémicas se han desarrollado multitud de índices parciales. Los índices de ajuste de carácter absoluto (e.g. SRMR, GFI, AGFI), nos permiten evaluar el grado en que las varianzas y covarianzas del modelo reproducen correctamente las matrices originales, su valor, tanto en GFI como en

AGFI, tiene que superar .90. Con carácter parsimonioso (e.g. RMSA), tenemos que tener en cuenta que valores inferiores a .05 indica un buen ajuste, entre .05 y .08 razonable, entre .08 y .10 mediocre, considerándose inaceptable el modelo si es superior a .10. Los de carácter parcial incremental (e.g., CFI, TLI, NFI, PNFI, RNI, PCFI), evalúan la medida en que un modelo es mejor que otros, considerándose mejores aquellos que superen .90. (Arias, 2008).

A continuación, con ayuda de la Tabla 47 donde agrupamos los datos vamos a ir considerando los índices parciales que han resultado de los análisis de los diferentes modelos sometidos a estudio.

Tabla 47. Índices de ajustes de los modelos

	Índice de ajuste	M1	M2	M3	M4			M5
					PRE	PAR	PRO	
Absoluto	χ^2	1.826.327	1.635.401	9.581.239	271.981	191.041	225.499	1.537.822
	gl	1377	1374	1377	135	135	135	1323
	χ^2/gl	1.32	1.19	6.95	2.01	1.41	1.67	1.16
	P	.000	.000	.000	.000	.001	.000	.000
Parsimonioso	RMSA	.031	.024	.133	.055	.035	.045	.022
Incremental	CFI	.959	.976	.243	.932	.983	.980	.980
	TLI	.0957	.975	.213	.923	.981	.978	.979
Absoluto	SRMR	.0672	.0610	.310	.0687	.057	.0534	
	GFI	0.976	0.981	0.513	0.977	0.989	0.991	
	AGFI	0.974	0.979	0.479	0.970	0.986	0.989	

Con este análisis ponemos de manifiesto que el modelo 5, con una variable latente o constructo, *Inclusión Educativa* que explica la varianza de los 48 ítems y tres variables no correlacionadas o dimensiones, *Presencia, Participación y Progreso* que explica cada una la

viabilidad de sus ítems, es el que mejor se ajusta a los datos y en consecuencia es seleccionado para efectuar los análisis restantes.

c) *Evaluación del modelo de medida*

Evaluar un modelo de medida supone analizar la *fiabilidad individual de cada ítem*, la *consistencia interna o fiabilidad de la escala*, la *validez convergente* y la *validez discriminante*.

La *fiabilidad individual de cada ítem* la valoramos examinando las cargas (λ) o correlaciones simples que cada uno de los ítems tiene con su dimensión; si calculamos la estimación de la parte de varianza que es explicada por el factor o dimensión, coeficiente de determinación (R^2), podemos conocer el porcentaje de varianza de la variable manifiesta relacionada con su factor (Tabla 48).

Tabla 48. *Cargas factoriales (λ), Coeficientes de determinación (R^2), error de predicción (θ)*

	PRE			PAR			PRO				
	λ	R^2	θ	λ	R^2	θ	λ	R^2	θ		
i01	0,646	0,417	0,038	I01	0,697	0,486	0,036	I02	0,732	0,536	0,036
I02	0,557	0,310	0,044	I05	0,668	0,446	0,037	I04	0,715	0,511	0,036
I03	0,653	0,426	0,041	I07	0,682	0,465	0,048	I05	0,699	0,489	0,036
I05	0,592	0,350	0,05	I09	0,667	0,445	0,04	I06	0,738	0,545	0,035
I07	0,696	0,484	0,045	I11	0,672	0,452	0,042	I07	0,735	0,540	0,034
I08	0,668	0,446	0,041	I12	0,701	0,491	0,039	I08	0,810	0,656	0,026
I09	0,682	0,465	0,046	I13	0,723	0,523	0,035	I09	0,727	0,529	0,036
I10	0,522	0,272	0,056	I15	0,712	0,507	0,039	I10	0,748	0,560	0,036
I11	0,501	0,251	0,06	I19	0,676	0,457	0,038	I11	0,732	0,536	0,037
I12	0,558	0,311	0,051	I20	0,685	0,469	0,041	I13	0,702	0,493	0,035
I13	0,520	0,270	0,05	I21	0,709	0,503	0,036	I14	0,786	0,618	0,029
I14	0,636	0,404	0,046	I22	0,761	0,579	0,032	I15	0,753	0,567	0,037
I15	0,599	0,359	0,045	I23	0,726	0,527	0,04	I17	0,716	0,513	0,036
I16	0,586	0,343	0,044	I24	0,702	0,493	0,036	I21	0,761	0,579	0,033

I18	0,514	0,264	0,045	I26	0,686	0,471	0,04	I22	0,719	0,517	0,035
I19	0,508	0,258	0,053	I28	0,672	0,452	0,041	I26	0,781	0,610	0,031
I20	0,538	0,289	0,049	I29	0,683	0,466	0,04	I27	0,746	0,557	0,036
I24	0,549	0,301	0,046	I30	0,736	0,542	0,033	I30	0,756	0,572	0,032

Siguiendo la regla propuesta por Carmines y Zeller (1979), se deben aceptar los indicadores que posean una carga igual o superior a .707, dado que esta cifra indica que la varianza compartida entre las dimensiones y sus indicadores es mayor que la varianza del error, o lo que es lo mismo, que más del 50% de la varianza de la variable observada es compartida por el constructo. Analizando nuestros datos, encontramos que en la dimensión PRE, ninguno de los indicadores cumplen este criterio dado que los valores de λ oscilan entre .501(i11) y .696 (i07), en consecuencia los coeficientes de determinación oscilan entre .251 y .484. En la dimensión PAR, los valores mejoran considerablemente al alcanzar valores de λ entre .667 (i09) y .761 (i22). Los resultados son realmente buenos en la dimensión PRO, donde tan solo un valor está por debajo del criterio .707, siendo el $\lambda = .699$ (i05), llegándose a alcanzar valores de hasta $\lambda = .810$ (i08). Diversos investigadores opinan que esta regla empírica ($\lambda = .707$), debería ser menos rígida en etapas iniciales de desarrollo de escalas (Barclay, Higgins & Thompson, 1995; Chin, 1998) situación en la que nos encontramos en la presente investigación con la construcción de la Escala ACOGE. *Somos conscientes de la necesidad de una nueva depuración de ítems sobre todo en la dimensión PRE.*

El cálculo de la *fiabilidad compuesta* de cada variable latente y del factor general del modelo nos permite comprobar la consistencia interna de todos los indicadores al medir el concepto, es decir nos posibilita conocer con qué rigurosidad están midiendo las variables manifiestas la variable latente. Para llevar a cabo esta evaluación contamos con dos coeficientes, el *alfa de Cronbach* (α) y la *fiabilidad*

compuesta (ρ_c) del constructo. Esta última medida fue desarrollada por Werts, Linn, & Jöreskog (1974) mediante la siguiente fórmula:

$$\rho_c = \frac{(\sum \lambda)^2}{(\sum \lambda)^2 + \sum \theta}$$

donde ρ_c es la fiabilidad compuesta, λ las cargas factoriales y θ las varianzas de error de los indicadores.

La fiabilidad compuesta (ρ_c) es similar al alfa de Cronbach como medida de consistencia interna. La diferencia es que esta última presupone que cada indicador de un constructo contribuye igual manera, es decir las cargas son fijadas en la unidad (Barclay; Higgins, & Thompson, 1995); mientras que la fiabilidad compuesta utiliza las cargas de los ítems tal como existen en el modelo, no viéndose influenciada por el número de ítems existente en la escala. Ambos índices se interpretan de manera similar: se considera un nivel de *fiabilidad modesta*.70 y más estricto .80

La validez convergente nos informa sobre si los diferentes ítems miden de forma precisa el constructo correspondiente; cuando los diferentes ítems destinados a medir el constructo miden realmente lo mismo, el ajuste de dichos ítems será significativo y estarán altamente correlacionados. Esta valoración se realiza calculando la medida desarrollada por Fornell, & Larcker (1981) denominada *varianza media extractada* (ρ_v) que nos proporciona la cantidad de varianza que un constructo alcanza de sus indicadores con relación a la cantidad de varianza debida al error de medida. Su fórmula es la siguiente:

$$\rho_v = \frac{(\sum \lambda)^2}{\sum \lambda^2 + \sum \theta}$$

Donde ρ_v es la varianza media extractada, λ las cargas factoriales y θ las varianzas de error de los indicadores. Fornell, & Larcker (1981) recomiendan que la varianza media extractada sea superior a .50, lo que corresponde a que al menos el 50% de la varianza del constructo es debido a sus indicadores.

Los resultados de fiabilidad compuesta y varianza media extractada y Alfa de Cronbach los exponemos en la Tabla 49.

Tabla 49. *Fiabilidad compuesta (ρ_c), varianza media extractada (ρ_v) y Alpha de Cronbach (α)*

	ρ_c	ρ_v	α
<i>P1. Presencia</i>	.904	.347	.844
<i>P2. Participación</i>	.936	.455	.882
<i>P3. Progreso</i>	.950	.524	.906
<i>Modelo</i>	.976	.442	.949

Podemos afirmar, a la vista de los datos de la Tabla 49, que la Escala ACOGE tiene una fiabilidad compuesta aceptable, tanto en las tres dimensiones como en el modelo, ya que todos superan el umbral de .90, demostrando así, que el conjunto de ítems de cada dimensión contribuye realmente a medir el constructo definido en cada una de ellas. No son tan buenos los datos de las varianzas medias extractadas, en las que tan solo la dimensión P3 Progreso es superior al 50%; en la dimensión P1 Presencia, tan solo el 34% de varianza es explicada por los ítems, quedando un 66% sin explicar; y en la dimensión P2 Participación, los datos mejoran respecto a la dimensión P1, pero sin llegar al umbral establecido, dado que un 45% de varianza es explicada por los ítems de esta dimensión, dejando un 55% sin explicar. Estos datos pueden ser admisibles tratándose de una escala de opinión, pero somos conscientes que nos obligan a pensar donde puede estar la clave, que en un primer análisis lo

vinculamos a haber tenido que seleccionar ítems con unos niveles de saturación bajos (Tabla 42abc) De todo ello daremos debida cuenta en el siguiente capítulo que dedicaremos a discutir ampliamente todos los resultados obtenidos.

5.4.2. Fiabilidad

En este apartado nos vamos a ocupar de conocer cuál es el nivel de fiabilidad de las puntuaciones, aspecto fundamental a la hora de tomar decisiones relativas al uso de un test. Como bien es sabido, cuando utilizamos un instrumento para evaluar un constructo, la media la media siempre se encuentra perturbada por un error aleatorio. Tenemos diferentes coeficientes de fiabilidad, habitualmente utilizados en investigación psicológica. Hemos estimado la fiabilidad de la Escala ACOGE en términos de *consistencia interna* y *error típico de medida*.

Procedemos así a detallar los procedimientos y los resultados obtenidos.

5.4.2.1. Consistencia interna

Como apuntábamos en los análisis de validez, también existe discusión sobre las formas de medir la fiabilidad; las limitaciones del coeficiente alfa de Cronbach, utilizado en muchos estudios como única medida de la fiabilidad, han sido discutidas ampliamente, especialmente en instrumentos multidimensionales (Sijtsma, 2009). A la vista de esas limitaciones, los expertos en medida han recomendado en los últimos años el uso de una métrica alternativa de la fiabilidad basada en modelos factoriales (Schweizer, 2011; Yang & Green, 2011).

En estos modelos, el coeficiente de fiabilidad es la razón de la estimación de la varianza verdadera de una escala y de la varianza total estimada. La estimación de la varianza verdadera se debe al o

los factores, en tanto que la estimación de la varianza total se debe a los factores y a su unicidad. Esta estimación se conoce como *coeficiente omega* (Ω), y ha sido propuesto por McDonald (1999). Una versión de omega para modelos jerárquicos (omega-h, w-H) ha sido descrita por Zinbarg, Yovel, Revelle, & McDonald (2006). Este coeficiente usa la varianza solo de un constructo (general) y la compara con la varianza total. Omega define la fiabilidad en términos de la varianza explicada por todos los constructos (i.e., general y grupos) que subyacen a la puntuación en la escala, en tanto que w-H define la fiabilidad en términos de la varianza explicada por un constructo 'target' específico (general o grupo).

Como han puesto de manifiesto Chen, Hayes, Carver, Laurenceau, & Zhang (2012), "para constructos multidimensionales, el coeficiente omega-h de McDonald proporciona una mejor estimación de la puntuación compuesta y debería en consecuencia utilizarse" (p. 228). Los modelos bifactor, como el que hemos seleccionado nosotros, son ejemplos típicos en que la varianza de cada medida observada es determinada de forma compleja. Estos han sido los resultados (Tabla 50).

Tabla 50. *Coeficiente de fiabilidad Omega*

	<i>g</i>	<i>PRE</i>	<i>PAR</i>	<i>PRO</i>	<i>Unique</i>
<i>Varianza total</i>	.368	.119	.152	.170	.171
<i>Varianza común</i>	.466	.144	.184	.206	
<i>Omega</i>	.994	.965	.993	.999	
<i>w-H</i>	.715	.569	.512	.517	

Otros procedimientos utilizados han sido *Spearman-Brown* (r_{xx}), basado en la división de dos mitades, que nos permite tener una estimación sencilla del coeficiente de fiabilidad y otros métodos

basados en la covarianza de los ítems: *Alpha de Cronbach* (Cronbach 1963) y *Lambda de Guttman* (Guttman, 1945).

Consideramos un coeficiente de fiabilidad adecuado cuando es $\geq .700$ en trabajos de investigación, y $\geq .900$ a la hora de tomar decisiones acerca de personas individuales (Nunnally & Bernstein, 1994). Con los obtenidos, expresados en la Tabla 51, podemos afirmar que todas las dimensiones tienen una fiabilidad apropiada, ya que todos los coeficientes hallados son satisfactorios.

Tabla 51. *Coefficientes de consistencia interna*

	<i>Spearman-Brown</i> (<i>r</i>)	<i>Alpha de Cronbach</i> (α)	<i>Lambda de Guttman</i> (λ)
<i>P1. Presencia</i>	0.791	0.844	0.791
<i>P2. Participación</i>	0.849	0.882	0.846
<i>P3. Progreso</i>	0.872	0.906	0.872
<i>Modelo</i>	0.888	0.949	0.879

5.4.2.2. *Error típico de medida*

Otra medida que nos permite estimar la precisión de la escala, es el *error típico de medida (ETM)*, este coeficiente nos indica la precisión absoluta del instrumento ya que nos permite estimar la diferencia entre la medida obtenida y la que obtendríamos si no hubiera ningún error. Para interpretar el valor de estos coeficientes de fiabilidad (Tabla 52), comparamos la *desviación típica (DT)* de cada factor con su *ETM*; cuando obtenemos índices de *DT* considerablemente mayores que el *ETM*, como es nuestro caso, con diferencias de más del doble en todas las dimensiones, confirmamos la precisión del instrumento; lo contrario, errores grandes respecto a la variabilidad de las puntuaciones, nos alertaría que las diferencias individuales apreciadas con la escala pueden ser debidas a errores de medida (Gómez, 2010).

Tabla 52. Errores típicos de medida

	DT	ETM	α
<i>P1. Presencia</i>	0.590	0.233	0.844
<i>P2. Participación</i>	0.584	0.201	0.882
<i>P3. Progreso</i>	0.597	0.183	0.906
<i>Total</i>	17.604	3.976	0.949

Concluimos el capítulo 5, con los análisis y resultados de baremación de la Escala ACOGE (vid. Apéndice N). Los hemos realizado mediante *Teoría Clásica de los Test (TCT)*, condicionados por el tamaño de la muestra (Martinez-Arias et al. 2006), que como ya expusimos al comienzo del capítulo, no superó los 365 profesionales de la educación, siendo oportuno alcanzar una muestra >500 para realizar otro tipo de análisis como la *Teoría Respuesta al Ítem (TRI)*, considerados más idóneos actualmente.

5.5. Resumen y conclusiones

Este capítulo 5 ha estado íntegramente dedicado a aportar evidencias de validez y fiabilidad de la Escala ACOGE, mediante Análisis Factorial Confirmatorio.

Los análisis han sido realizados con los datos obtenidos de las respuestas, que los componentes de la muestra alcanzada, al cumplimentar la Escala ACOGE, que les ha permitido evaluar la calidad de la atención a la diversidad en sus aulas desde una perspectiva inclusiva.

La escala piloto facilitada a los 365 integrantes de la muestra seleccionada de modo incidental o de conveniencia, constaba de 98 ítems distribuidos en torno a las tres variables que conforman el

constructo de Inclusión Educativa (Ainscow, Booth & Dyson, 2006): Presencia, con 25 ítems, Participación con 31 ítems y Progreso con 32 ítems. El formato de respuesta de la escala consta de una doble valoración, por un lado el grado de importancia y por otro el cumplimiento, ambos con cuatro opciones de elección (*poco, algo, bastante, mucha*).

Hemos aportado *evidencias de validez basadas en el contenido* de la escala mediante la revisión bibliográfica realizada, el análisis de concordancia de jueces expertos y las aportaciones otorgadas por los grupos de discusión, todo ello ya referenciado en el capítulo 3. Se ha incluido en este capítulo el análisis del poder discriminativo de los ítems, determinando que los ítems permiten discriminar entre los grupos establecidos en función de las puntuaciones altas, medias y bajas otorgadas. Ha quedado demostrado de esta manera, basándonos en los resultados obtenidos, que el contenido de la escala ACOGE cumple con la finalidad de evaluar la calidad de la atención a la diversidad en las aulas desde un enfoque inclusivo.

Para conocer el grado en que las relaciones de los ítems se corresponden con el constructo y mostrar así *evidencias de validez de constructo basada en la estructura interna de la escala*, hemos sometido a confirmación cinco modelos: *modelo unifactorial*, considerando la Inclusión como variable única; *modelo de tres factores correlacionados*; *modelo de tres factores ortogonales*; *modelo unifactorial* para cada una de las dimensiones (Presencia, Participación y Progreso); y *modelo de Análisis Factorial Confirmatorio Bifactor*. Tras los análisis realizados, utilizando como *método de estimación el de mínimos cuadrados ponderados robustos (WLSMW)* sobre la matriz de varianzas asintóticas y sobre la matriz de correlaciones policóricas, hemos confirmado el *modelo Bifactor*, que planteaba como hipótesis que la inclusión consiste en una variable latente que explica la varianza de los cincuenta y cuatro ítems y tres variables no correlacionadas que explica cada una la viabilidad de sus correspondientes ítems. Justificamos su elección basándonos en el menor valor de *Ji-Cuadrado de Satorra-Bentler*,

respecto al resto de modelos, y en el alcance de índices de ajuste complementarios satisfactorios: RMSEA =.022; CFI= .980; TLI= .979.

En los resultados de los índices de *fiabilidad y validez* del modelo elegido, obtenemos valores óptimos de validez compuesta ($\rho_c = .976$) pero inadecuados en varianza media extractada ($\rho_v = .442$), donde tan solo en la variable Progreso contrastamos que más del 50% de varianza es explicada por los ítems. Estos datos nos obligan a analizar y reflexionar los motivos de tales resultados, aportando como hipótesis inicial la exigencia planteada, a consecuencia de los datos existentes, de selección de ítems con niveles bajos de saturación.

Los análisis de *fiabilidad de la escala* en términos de consistencia interna, muestran que, tanto en términos globales basados en la covarianza de los ítems ($\alpha = .949$; $\lambda = .879$), como en términos basados en la correlación de las dos mitades ($r = .888$), existe una elevada fiabilidad. Confirmamos dicha fiabilidad mediante el análisis del *error típico de medida (ETM)*, y su comparación con la *desviación típica (DT)*, encontrando una diferencia de más del doble en todas las dimensiones, lo que nos permite reafirmar la precisión del instrumento.

CAPÍTULO 6:

CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Ultimamos la presente tesis doctoral con un capítulo dedicado a sintetizar las principales conclusiones de la investigación, expuesta a lo largo de los cinco capítulos que la conforman. En una segunda sección analizaremos las limitaciones, los aspectos mejorables en el proceso de desarrollo de la escala así como sus puntos fuertes. Finalizaremos el capítulo con una serie de propuestas futuras de investigación que permitirán avanzar en el proceso de transformación hacia la mejora de la calidad de la atención a la diversidad en las aulas desde una perspectiva inclusiva.

6.1. Conclusiones generales

En la primera parte recogimos aspectos que la literatura científica debate en torno a dos temas cohesionados a nuestro objetivo de investigación definido como *desarrollar una escala que evalúe la calidad de los contextos escolares eficaces para atender la diversidad del alumnado, desde un enfoque inclusivo*; los temas a los que hacemos

referencia son por tanto, la inclusión educativa y la evaluación. Hemos querido establecer un vínculo entre ambos conceptos y hemos intentado conceptualizarlos dentro del marco de la calidad educativa donde indiscutiblemente inclusión educativa y evaluación son considerados términos hermanos en aras de iniciar procesos de transformación hacia una educación de calidad.

Hemos analizado la evolución conceptual de ambos términos; en el caso de la inclusión hemos hecho una retrospectiva desde la *teoría del déficit*, pasando por la *integración* hasta la transformación del término en lo que actualmente denominamos *inclusión*. Es necesario aclarar que este cambio de terminologías no siempre se traduce en cambios de contenido y significación de la palabra. En el caso de la evaluación, nos hemos centrado en desarrollar procesos evaluativos vinculados directamente a procesos de mejora de la calidad de las aulas escolares. Hemos planteado cuales son las perspectivas actuales del significado del concepto de evaluación y hemos hecho un repaso de las diferentes herramientas que persiguen el objetivo común de evaluar diferentes ámbitos, implicados en el concepto de inclusión: calidad, atención a la diversidad, ética, equidad.

En el Capítulo 1, realizamos una revisión de la normativa internacional, nacional, y comunitaria, que de algún modo ha favorecido la constitución y puesta en marcha de los procesos inclusivos en las aulas. Hemos dejado claro, que el hecho de contar con una serie de regulaciones en referencia al tema que nos ocupa, no constituye una garantía de eficacia de transformación de los contextos educativos en entornos inclusivos, es necesario un cambio de actitud promovido por procesos de formación inicial y permanente del significado del término; y el convencimiento y desempeño de toda la comunidad educativa de la necesidad de emprender procesos de mejora educativa para todo el alumnado. Todo ello desde un modelo ecológico de la educación donde las dificultades derivadas de la existencia de necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado sean consideradas como una responsabilidad intrínseca

del contexto escolar, y no un hándicap individual del alumno. Para todo esto, es preciso crear conciencia y cultura de evaluación, desde una perspectiva más amplia de la hasta ahora considerada, centrada de manera exclusiva en evaluar los resultados del alumnado, sin tener en cuenta la importancia y necesidad poner en marcha procesos evaluativos donde todos seamos agentes evaluables: el director en sus funciones de liderazgo, el docente en sus prácticas y metodologías didácticas, las familias en su implicación y participación en los centros y el alumnado en sus aprendizajes.

Basamos nuestra argumentación en una serie de estudios que demuestran que el rendimiento escolar es multivariable, por lo que no podemos atribuir causalidad lineal entre los factores escolares y los resultados académicos, debida cuenta de la influencia de otros factores también influyentes como el *contexto* (Brunner & Elacqua, 2004; LLECE, 2002; Murillo, 2003; Scheerens, 2000), la *comunidad* (Braslavsky, 2004; Brunner & Elacqua, 2004; Donoso & Hawes, 2002) y el *entorno familiar* (Arancibia & Álvarez, 1996; LLECE, 2000; Redondo, Rojas & Descouvieres, 2004; Sheerens, 2000). Esta consideración, nos conduce así mismo, a la afirmación de que no podemos imponer un prototipo de escuela eficaz a imitar, y la conveniencia de incorporar nuevas visiones sobre teorías de aprendizaje que den protagonismo a la actividad mental del alumnado y a la significatividad y generalización de los aprendizajes a diferentes contextos como factores relevantes que contribuyen a la calidad educativa.

Más allá del concepto y los componentes de la Inclusión educativa, realizamos un análisis de las barreras que están frenando la presencia, participación y progreso del alumnado desde los tres niveles del sistema propuestos por Verdugo (2009), implicados en el proceso; nos referimos al *macrosistema* cuyo principal referente es la Administración Educativa a la que se le requiere una legislación que permita concretar y hacer realidad la Inclusión Educativa; el *mesosistema*, como un nivel más de concreción, donde consideramos a

los centros educativos como responsables de promocionar actitudes, valores y creencias que incluyan la diversidad como aspectos inherentes de la calidad; es en este nivel donde debemos contemplar la necesidad de fomentar la evaluación interna de la organización y las prácticas educativas y promover un desarrollo organizativo que apueste por la Inclusión. Desde este ámbito se reclama un modelo que guíe la atención a la diversidad donde se establezcan criterios y estrategias docentes consensuada y avaladas por una eficacia contrastada; y el microsistema, que debe ocuparse de combatir las barreras que ciertas prácticas docentes y procesos de enseñanza-aprendizaje enfocados hacia la competitividad, un curriculum cerrado, una organización espacio-temporal estática y homogénea, están generando (López-Melero, 2011; Stainback & Stainback, 1999), así como propiciar un cambio de actitud en el profesorado que aún se siente protagonista en el papel de mero transmisor del conocimiento y aplicador de técnicas e instrumentos.

En el capítulo 2, adoptamos una perspectiva renovadora de la evaluación (Cicchinelli & Barley, 1999) que nos exige partir de los resultados de la evaluación para tomar decisiones y regular las acciones pertinentes. Es necesario crear sistemas evaluativos de calidad, dentro del ámbito educativo, con un carácter formativo y funcional que permita una mejora continua del sistema con repercusión directa en la mejora de la calidad educativa.

Hemos analizado la evolución que el término *evaluación educativa* ha ido siguiendo a lo largo de la historia, basándonos en las deficiencias prácticas que la evaluación únicamente basada en objetivos, planteaba. Surge un avance desde epistemologías positivistas tradicionales (Tyler, 1950; Cronbach, 1963) y hacia paradigmas naturalistas (Stufflebeam & Shinkfield, 1987; Stake, 1967). En este mismo capítulo, valoramos la importancia del docente como agente de cambio, desde estructuras micro hacia estructuras macro. Presentamos una serie de barreras, desde la consideración negativa de los procesos evaluativos, y la escasa relevancia que se está dando a

las evaluaciones externas por su falta de funcionalidad y directividad hacia la mejora de la calidad educativa (Kemmis, 1986; Escudero-Escorza, 1997; Blanco, 2008; Cardona, 2002, Elmore, 2003; Bolivar, 2003; Laorden, 2004; Murillo, 2008; y Muñoz-Cantero & Espiñeira, 2010).

En la revisión de la literatura realizada, evidenciamos la necesidad manifiesta de los responsables de políticas educativas y asumida por los organismos internacionales preocupados por la educación (UNESCO, OCDE, UE, OIE), de elaborar indicadores rigurosos, fiables y comparables que sean capaces de evaluar nuestros sistemas educativos. Hacemos una revisión de los instrumentos para la evaluación y mejora de la calidad educativa, que se han ido desarrollando desde diferentes organizaciones y equipos de investigación nacional e internacional. Dichos instrumentos se constituyen en herramientas para la reflexión y el análisis de necesidades y áreas de mejora, impulsando procesos de cambio hacia la inclusión educativa.

Concluimos el capítulo resaltando la interdependencia de los términos evaluación y calidad, afirmando que los procesos de mejora permanente deben estar sustentados por procesos de evaluación continua y formativa que logren perfeccionarlos e incrementar de manera cualitativa y cuantitativa de los resultados (Casanova, 2004)

La segunda parte de la tesis, dedicada íntegramente a la parte empírica, la iniciamos con el Capítulo 3 en el que llevamos a cabo todo el desarrollo de la fase con elaboración de la Escala ACOGE. Cumplimos con ello, nuestro primer objetivo que tuvimos que abordar desde la consecución de una serie de objetivos específicos:

1. Operacionalizar el constructo de Educación Inclusiva y las dimensiones que determinan la calidad del contexto escolar para dar una atención eficaz a la diversidad.

2. Validar un banco de indicadores y de ítems seleccionados de diferentes sistemas de indicadores internacionales e instrumentos relacionados, por medio del análisis realizado por un grupo de expertos en Educación Inclusiva.
3. Desarrollar un instrumento con el máximo rigor metodológico empleando metodologías cuantitativas y cualitativas para aportar evidencias de validez y fiabilidad.
4. Lograr una herramienta que permita a los profesionales de la educación guiar su intervención partiendo de evidencias científicas observables a través de ítems susceptibles de adaptación en función del contexto.

Para satisfacer todos estos requisitos seguimos las recomendaciones señaladas por la AERA, la APA y el NCME, como estándares o fases para desarrollar pruebas psicológicas, descritas ampliamente en el capítulo 3:

Fase 1: Construcción de un pool de indicadores e ítems observables.

Formulamos 223 ítems extraídos de una exhaustiva revisión bibliográfica científica centrada en el objetivo de nuestra investigación: la calidad de la atención a la diversidad en entornos educativos desde un enfoque Inclusivo. Esta revisión nos ha permitido identificar las dimensiones de Inclusión Educativa: Presencia, Participación y Progreso, variables que han servido para conformar la estructura de la escala.

Fase 2: Consulta a jueces expertos.

Sometimos los ítems iniciales de la escala a una valoración por parte de 7 jueces expertos en inclusión educativa. Les pedimos que

calificaran cada uno de los ítems en cuanto a la dimensión teórica a la que pertenecían –*presencia, participación y progreso*; y en cuanto a los parámetros de dificultad, importancia, observabilidad y sensibilidad. Además les pedimos que propusiesen modificaciones y nuevos ítems que considerasen representativos para evaluar la calidad de los contextos educativos para atender a la diversidad, que no estuviesen contemplados.

Sobre la base de los resultados obtenidos, los índices que mayor acuerdo alcanzan son sensibilidad e importancia, situados en un grado de acuerdo muy bueno, superior a .800; en el índice de observabilidad se consigue un acuerdo bueno con $\alpha=.795$; son más bajos pero también aceptables los de dificultad y el de dimensión ($\alpha=.501$ y $\alpha=.457$, respectivamente). Estos datos nos aportan información acerca de que los ítems son considerados importantes para medir la calidad inclusiva de las aulas además de ser sensible a modificaciones orientadas a realizar cambios en las prácticas educativas directamente relacionadas con la información que aporta cada ítem; lo que consideramos de sumo valor en la pretensión de lograr nuestro cuarto objetivo específico. El menor acuerdo en el índice de dimensión, podemos considerarlo un primer indicio de que a pesar de estar aceptada la teoría de Ainscow, Booth y Dyson (2006) sobre la *estructura de las tres P (Presencia, Participación y Progreso)*, ésta aún no está consolidada entre los expertos. Los datos así mismo, ponen de relieve que los ítems seleccionados son altamente observables. Este resultado lo valoramos positivamente porque nos va a permitir conseguir un instrumento que facilite al docente la indagación directa sobre su nivel de inclusión en cuanto a la atención a la diversidad en su aula, con aspectos concretos, indicados por cada ítem, que le permita orientar y mejorar su práctica educativa hacia la inclusión.

Para realizar la adjudicación de ítems a cada una de las dimensiones de la escala seguimos es criterio de que al menos cuatro de los siete jueces coincidiesen en la adjudicación del ítem a la dimensión.

Con el fin de confirmar evidencias de validez de contenido de la escala se priorizaron, en una primera selección, retener aquellos ítems que hubiesen obtenido una media superior a 2 y una desviación típica inferior a 2; se eliminaron los ítems con varianzas más elevadas y aquellos en cuya clasificación los jueces mostraron más discrepancia. En esta primera ronda, se constituyó una batería con 182 ítems, que nos sirvió de base para realizar los análisis posteriores a los que fueron sometidos los datos obtenidos de la información recogida en los grupos de discusión.

Las principales *conclusiones* que extraemos de la consulta a los jueces son:

1. Todos los parámetros de concordancia entre jueces se consideran aceptables, siendo buenos y muy buenos tres de los cinco parámetros.
2. El menor consenso en las valoraciones entre los jueces lo encontramos en el parámetro adjudicación de cada ítem las tres dimensiones (presencia, participación y progreso) de la variable Inclusión educativa.
3. Los índices de concordancia altos y muy altos en los parámetros observabilidad, importancia y sensibilidad nos acerca al cumplimiento de uno de nuestros objetivos específicos, definido como: *Lograr una herramienta que permita a los profesionales de la educación guiar su intervención basándonos en evidencias científicas observables a través de ítems susceptibles de adaptación en función del contexto.*
4. Los índices de acuerdo entre los jueces y las puntuaciones obtenidas establecen evidencias de validez de contenido de la escala.

Fase 3: Grupos de discusión.

La celebración de los tres grupos de discusión se organizan con el objetivo de conseguir *Operacionalizar el constructo de Educación Inclusiva y las dimensiones que determinan la calidad del contexto escolar para dar una atención eficaz a la diversidad* con la participación de las personas implicadas en los contextos educativos donde la variable diversidad del alumnado constituye una realidad; y por tanto principales destinatarios de la herramienta que nos proponíamos elaborar. Estos grupos de discusión, cumplieron también el objetivo de confirmar que los ítems eran adecuados y aportaron modificaciones en la formulación de alguno de ellos que generaba conflicto en su comprensión, así como proponer formular nuevos ítems no contemplados por el equipo de investigación y considerados imprescindibles para el colectivo de docentes participantes en los grupos de discusión.

El análisis del constructo de Educación Inclusiva, incluyendo estas 3 variables teóricas, supone un elemento de ayuda para que los profesionales puedan elaborar programas de intervención con directrices de acción globales que contemplan la *Presencia* y el acceso universal, el *Progreso* y la calidad de las propuestas y la *Participación* de la comunidad educativa como dinamizador de una cultura democrática escolar.

Partiendo de la base, contrastada por la revisión bibliográfica realizada y expuesta en el capítulo 1 de este informe, de la confusión existente del significado e implicación del término Educación Inclusiva (Essomba 2009; 2010; Parrilla, 2002), hemos visto oportuno dedicar un capítulo completo (Capítulo 4) a la conceptualización del término aportada por profesionales de la educación participantes de los grupos de discusión. Para ello realizamos un análisis cualitativo que nos permitió ir relacionando los tres ámbitos que influyen en la decisión del docente (Carr & Kemmis, 1988): desde un nivel metateórico, basado en las diferentes epistemologías aportadas por

las *perspectivas sociológicas*: sistémicas, subjetivas o duales; pasando por un nivel teórico que define la *concepción educativa*: enfoques desde donde se guía el trabajo docente: objetivistas, constructivista o comunicativo; hasta un nivel técnico directamente relacionado con las prácticas docentes: metodologías conductistas, constructivistas o socioculturales. La intención de la elaboración de dicho sistema de análisis, pretende esclarecer las relaciones que se producen entre el discurso teórico y las acciones prácticas que de él se deriva.

Las conclusiones obtenidas de este análisis cualitativo se resumen en:

1. Los profesionales muestran una actitud positiva hacia la filosofía inclusiva que no se traduce a la práctica por falta de formación, recursos y apoyos necesarios para atender a la diversidad bajo estándares de calidad.
2. Se observan diferentes interpretaciones en función del rol profesional que desempeñan: los maestros y maestras entienden la inclusión a nivel práctico y emocional, y se sienten responsables de proporcionar igualdad de oportunidades bajo el derecho legal en que se sustenta. En este sentido, se aprecia una mayor incidencia de alusiones referidas a la variable progreso frente a la variable participación, que interpretamos como preocupación por lograr el desarrollo de destrezas y competencias en todo el alumnado; los directores tienen una visión más global que implica tener en cuenta aspectos contextuales y colectivos ligados a la Educación inclusiva: participación, programación, espacios, demandas de la inspección. Manifiestan así una tendencia hacia el funcionamiento profesional ligado más al liderazgo de procesos inclusivos que “choca” con la burocracia y la sensación de ineficacia de la mal llamada *educación inclusiva* promulgada a voces por la administración.

3. Se vislumbra una tendencia hacia la utilización de metodologías constructivistas frenada en muchas ocasiones a la exigencia de un mayor esfuerzo y dedicación por parte del docente, sin contraprestación aparente a su reconocimiento. Todavía está lejos la utilización de metodologías socioculturales en las que las estrategias de heterogeneidad en los agrupamientos se considera fundamental.
4. Los profesionales de la educación argumentan que las familias son un obstáculo para la puesta en marcha de metodologías y prácticas inclusivas, al cuestionar la eficacia de estas técnicas para el desarrollo cognitivo de sus hijos.
5. Muestran una preocupante susceptibilidad hacia la reflexión y el análisis de sus propias prácticas educativas, elemento que desde las teorías de investigación evaluativa se considera primordial (Kemmis, 1986; Escudero-Escorza, 1997; Blanco, 2008; Cardona, 2002; Elmore, 2003; Bolívar 2003; Laorden, 2004; Murillo, 2008; y Muñoz-Cantero & Espiñeira, 2010). Esta conclusión evidencia la necesidad de generar una cultura analítica y evaluativa en la que herramientas como la Escala ACOGE, con una participación directa en su desarrollo, y una aplicación directa a solventar sus necesidades, les genere elementos de diálogo y reflexión para mejorar sus prácticas docentes.
6. Cuando el profesorado entiende la discapacidad desde una perspectiva sistémico-estructuralista se centra en los déficits considerados inherentes al alumno, que le lleva a desvincularse de su intervención. Cuando existe una visión dual la misma discapacidad es considerada fruto de la interacción del alumno con el ambiente de aprendizaje, y desde esta perspectiva el docente se considera actor protagonista que precisa aprender *nuevos guiones* como reto profesional.

7. La falta de formación, apoyos y recursos, tanto personales como materiales y temporales, constituyen una de las principales barreras para lograr la presencia, participación y progreso del alumnado con NEAE.
8. Estas carencias suscitan un inmovilismo aferrado al empleo de metodologías conductistas, propias de una concepción objetivista de la educación, que no permite la transformación hacia la utilización de metodologías socioculturales, avaladas por una perspectiva sociológica dual. Es en esta perspectiva donde situamos el escenario sobre el que se están desarrollando experiencias educativas innovadoras bajo los principios de la escuela inclusiva.
9. Constatamos que los profesores apoyan el concepto general de inclusión, pero hacer realidad este concepto es todavía un proyecto que necesita romper con las barreras anteriormente expuestas.

Una vez constituida la versión inicial de la Escala ACOGE, nuestro propósito se centró en realizar todos los análisis pertinentes para validarla. Los objetivos que nos planteamos fueron:

1. Demostrar evidencias de validez basadas en el contenido de la escala y en su estructura interna.
2. Elegir el modelo con un mayor ajuste de los datos.
3. Demostrar la fiabilidad de la escala.
4. Baremar la escala calculando las puntuaciones normativas.

Para alcanzar los objetivos programados, luchamos por alcanzar una muestra adecuada, que nos permitiese realizar los análisis con garantías suficientes. Tras muchas trabas por parte de la Consejería de Educación de Castilla y León, comunidad en la que

contextualizamos nuestro estudio, para la concesión de los pertinentes permisos que nos posibilitaban el acceso a los Centros educativos de Infantil y Primaria, dicha institución alegó intromisión en una tarea que no era propia del ámbito Universitario, la de evaluar la calidad educativa de los Centros. Tuvimos que hacer varias alegaciones para hacerles comprender que nuestro único propósito era elaborar una herramienta que les sirviese a los docentes para analizar sus prácticas educativas y a partir de ahí mejorarlas. Cuando comprendieron nuestra finalidad, otorgaron los permisos oportunos exigiendo que una vez que la escala estuviese validada, fuese “cedida de manera gratuita a la Consejería de Educación para su posible uso” (vid. Apéndice Ñ y O). A cambio de esta concesión, y viendo el interés que finalmente había generado la Escala, les pedimos que colaborasen de manera directa, mediante una carta dirigida a los directores de todos los Centros de la Comunidad de Castilla y León, especialmente a los de la Provincia de Valladolid, mostrando su apoyo a la investigación e invitando a colaborar en la cumplimentación de la Escala. En un principio accedieron a ello, y tras varios meses de espera para la elaboración de un plan de acción que resultase efectivo, y optando por la posibilidad de lograr una muestra que superase los 1000 participantes; obtuvimos una negativa, sin mostrar razón alguna, por lo que tuvimos que actuar con realizar nosotros esta invitación a los centros. Dada la carga de trabajo, en gran parte burocrático, que desde los Centros manifiestan, conseguimos obtener, tras arduos esfuerzos por parte del equipo de investigación, una muestra de 365 profesionales de la educación, con representación de maestros generalistas, especialistas de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Compensatoria, que ejercían funciones directivas y docentes. La composición de la muestra se realizó por tanto de modo incidental con aquellos centros que aceptaron colaborar. Esta situación, tal y como expondremos en el siguiente apartado, lo hemos considerado una limitación en el proceso de investigación. Hemos constatado la fuerte influencia que tiene el contexto en el que se desarrolla la investigación con los

resultados que se pueden llegar a alcanzar en el transcurso de la misma

En cuanto a los resultados obtenidos en relación a las *evidencias basadas en la validez de contenido*, además de lo ya expuesto en referencia al análisis aportado en la consulta a jueces expertos y los grupos de discusión, podemos afirmar que todos los contrastes realizados en todos los ítems por dimensiones resultaron significativos ($p=,000$), lo que nos permite concluir que los elementos de la escala tienen poder discriminativo entre los grupos establecidos en función de las puntuaciones altas, medias y bajas otorgadas.

Para aportar *evidencias de validez basadas en la estructura interna de la Escala*, sometimos a confirmación cinco modelos. Tras los análisis realizados, en los que utilizamos como método de estimación, el de *mínimos cuadrados ponderados robustos (WLSMW)* sobre la matriz de varianzas asintóticas y sobre la matriz de correlaciones policóricas; el modelo seleccionado fue el modelo de *Análisis Factorial Confirmatorio Bifactor*, que planteaba como hipótesis que la Inclusión consiste en una variable latente que explica la varianza de los cincuenta y cuatro ítems y tres variables no correlacionadas que explica cada una la viabilidad de sus correspondientes ítems. Justificamos su elección basándonos en el menor valor de *Ji-Cuadrado de Satorra-Bentler*, respecto al resto de modelos, y en el alcance de índices de ajuste complementarios satisfactorios: RMSEA =.022; CFI= .980; TLI= .979.

Realizamos los análisis de *fiabilidad de la escala* en términos de consistencia interna y error típico de medida. Los resultados muestran que, tanto en términos globales basados en la covarianza de los ítems ($\alpha= .949$; $\lambda=.879$), como en términos basados en la correlación de las dos mitades ($r=.888$), existe una elevada fiabilidad. La dimensión que obtiene mayor grado de fiabilidad es *Progreso*, siendo la de menor fiabilidad la dimensión *Presencia*. No podemos explicar estos valores en función del número de ítems ya que las tres dimensiones tienen un total de 18 ítems cada una. Esta conclusión,

nos lleva a buscar los motivos de las diferencias de fiabilidad en el contenido de los ítems, que a pesar de cumplir criterios de evidencias basadas en el contenido, pueden requerir de alguna modificación. Confirmamos dicha fiabilidad mediante el análisis del *Error Típico de Medida (ETM)*, y su comparación con la *Desviación Típica (DT)*, encontrando una diferencia de más del doble en todas las dimensiones, lo que nos permite reafirmar la precisión del instrumento.

Hemos asumido hacer la baremación con *Teoría Clásica de los Test (TCT)*, fundamentalmente condicionados por el tamaño de la muestra, dado que para poder realizarlo mediante *Teoría Respuesta al Ítem (TRI)*, hubiésemos necesitado una muestra >500 (Martínez-Arias, Hernández-Lloreda, & Hernández-Lloreda, 2006).

6.2. Puntos fuertes y limitaciones de la investigación

La investigación que hemos realizado tiene muchos puntos fuertes, entre los que destacamos la rigurosidad del proceso llevado a cabo y el trabajo realizado por el equipo de investigación para conseguir una muestra suficiente que nos permitiese proceder a los análisis que una investigación de este tipo precisa; aun así, hemos de reconocer que adolece de una serie de limitaciones también referidas a la muestra conseguida, para que los resultados hubiesen alcanzado todos los criterios deseables. Exponemos a continuación algunos de los motivos que han contribuido a generar esta limitación:

- Dificultades en el entendimiento con la administración respecto al objetivo de nuestra investigación que llevó a valorar de intrusivo nuestro proyecto.
- Contar con unas perspectivas de colaboración por parte de la Consejería de Educación, que se truncaron sin recibir razones del hecho.

- “Muestra Quemada”. Los docentes están hartos de colaborar en investigaciones de las que no reciben ninguna consideración ni desde el reconocimiento profesional (proponemos que los docentes que tengan una implicación en investigaciones que promuevan la mejora de la calidad educativa, obtengan algún tipo de reconocimiento de su profesionalidad) ni desde la implicación directa en su práctica educativa. Como ya puntualizaba Casanova (2004), en demasiadas ocasiones, la investigación evaluativa educativa cuenta con la colaboración de maestros que son “utilizados” como fuentes de información pero sin obtener a cambio ninguna conclusión que les aporte los datos necesarios para iniciar el proceso de mejora.
- El hecho de equipar el término evaluación al diagnóstico en exclusividad de aspectos negativos, sin considerar aquellos aspectos positivos que sirven para reforzar y consolidar la labor docente. Éste hecho lo atribuimos a una tradición evaluadora proveniente de organismos internacionales, ajena al propio contexto donde se lleva a cabo la evaluación, donde las consecuencias directas están llevando a promover la competitividad entre Centros sin contribuir de manera alguna a la superación de dificultades y valoración de lo positivo.

Otra limitación que debemos mencionar es la imposibilidad de aportar *evidencias de validez referidas al criterio*, al no contar con datos que correlacionasen las puntuaciones en la Escala ACOGE con la que se hubiesen obtenido en otras pruebas desarrolladas para el mismo fin. Esta limitación la podemos convertir en punto fuerte si argumentamos que una de las motivaciones que nos llevaron a emprender este trabajo de investigación, fue la necesidad de elaborar una herramienta con garantías psicométricas adecuadas que evaluase

nuestro constructo, sin negar la existencia de instrumentos similares exentos de este condición.

Finalmente aceptamos como limitación, los resultados en los índices de varianza media extractada, en los que únicamente en la variable Progreso, más del 50% de su varianza es explicada por los ítems. Estos datos pueden tener también que ver con la limitación de la muestra, cuyos datos obligaron a seleccionar ítems con niveles bajos de saturación.

6.3. Líneas futuras de investigación

Pese al convencimiento de haber diseñado un instrumento útil, válido y fiable, con las limitaciones planteadas en el apartado anterior, para evaluar la calidad de la atención a la diversidad en las aulas desde una perspectiva inclusiva, somos conscientes de las posibilidades de mejora y desarrollo práctico que puede hacerse de él para lograr darle máxima utilidad y aprovechamiento. Nos proponemos en este apartado abordar algunas de estas mejoras así como vislumbrar nuevas líneas de trabajo a realizar con la Escala ACOGE, enfocadas básicamente a facilitar la reflexión de los docentes para identificar puntos fuertes y débiles en la calidad de atención a la diversidad en su aula y algo aún más importante, aportar ideas que posibiliten la implementación de cambios que posibiliten contextos educativos inclusivos.

Como primera consideración nos proponemos crear un modelo de diagnóstico y mejora continua de la calidad educativa centrada en la atención a la diversidad que permita alcanzar a todo el alumnado, las competencias clave en sus entornos naturales de aprendizaje. Todo ello mediante el análisis y el autodiagnóstico de las prácticas docentes que se llevan a cabo en el aula y las consecuentes propuestas de mejora que cada docente se formule a partir del análisis que le facilitará la aplicación de la Escala ACOGE y de las prácticas

educativas diseñadas para ayudar al profesorado a atender la diversidad y lograr la inclusión del alumnado con NEAE de una forma eficaz. El modelo que proponemos pretende garantizar la transferencia entre evidencias teóricas y empíricas.

El modelo ACOGE proyecta facilitar a los docentes:

- Información sobre su realidad educativa basándonos en unos criterios de calidad para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, en su aula.
- Propuestas de prácticas educativas de calidad contrastadas científicamente.
- Mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje

La aplicación del modelo constaría de 5 fases:

1. Análisis de la calidad de la atención a la diversidad en el aula desde una perspectiva inclusiva utilizando como herramienta la escala ACOGE.
2. Elaboración de un plan de mejora en función de la importancia concedida a los indicadores de la escala y su cumplimiento, priorizando aquellos que el docente considere más importantes pero encuentra barreras para su cumplimiento.
3. Seleccionar prácticas docentes con evidencia científica de su eficacia proporcionadas por la Guía de prácticas inclusivas eficaces elaborada por el equipo de investigación ACOGE.
4. Aplicación de las pautas seleccionadas con asesoramiento y apoyo por parte de los miembros del equipo ACOGE.
5. Seguimiento, evaluación y generalización de las prácticas a la comunidad educativa aportando evidencias de su eficacia.

Como ya apuntamos en el apartado anterior, nos hemos encontrado con la limitación de tener que realizar los análisis con una

muestra inferior a la inicialmente planteada y deseada. Nos proponemos difundir el modelo anteriormente expuesto y obtener una ampliación de la muestra que nos permita realizar los ajustes en los ítems que sean necesarios para obtener resultados de validez óptimos en la que la varianza media extractada supere valores de .50, garantizando de esta manera que al menos el 50 % de la varianza sea explicada por los ítems. Una vez que tengamos solventada esta dificultad, procederemos a redactar y publicar un manual para la correcta administración y utilización de la escala ACOGE por parte del profesorado. Este manual partiría de la conceptualización del término educación inclusiva y calidad educativa y de las variables implicadas en el proceso; abordaría todas las fases del modelo propuesto anteriormente; e incluiría un procedimiento de evaluación de la evolución experimentada por el alumnado tras la aplicación del plan de mejora propuesto. Podría completarse con el desarrollo de una herramienta informática que permitiera devolver la información de los datos obtenidos en la escala; orientase hacia el desarrollo del plan de mejora; y evaluase el progreso del plan propuesto.

En caso de logro obtener una muestra que superase los 500 profesionales de la educación, limitación ya comentada con anterioridad, proponemos analizar los datos también con *Modelos de Respuesta Graduada (GRM, Samejima)* o con *modelos RSM (Rating Scale Models)*, basados en Rash o similares, y calcular el error de medida en cada una de las zonas de la variables latente. Con la *TCT* que hemos utilizado, estamos asumiendo algo cuestionable y es que el error típico de medida es el mismo en todo el rango de las variables latentes, cuando investigaciones empíricas han demostrado que el error es mucho mayor en las zonas extremas del constructo que en las centrales, de manera que los errores forman una función en U.

Otro estudio que podría llevarse a cabo es el análisis de la calidad educativa de una muestra de centros determinada. En este caso deberíamos centrar la recogida de datos en la subescala que evalúa el cumplimiento de los ítems representados en la escala

ACOGE. De esta manera se podrían obtener datos objetivos sobre la situación real de los Centros en la variable Calidad de la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

No queremos terminar este proyecto sin manifestar el deseo de que este instrumentos de evaluación, con la salvedad de las limitaciones manifestadas, que reúne evidencias científicas contrastadas por la literatura, y las aportaciones de expertos y agentes implicados, permita orientar la intervención hacia propuestas que partan de la realidad y persigan la transformación hacia una respuesta de calidad a la diversidad existente hoy en día en las aulas desde una perspectiva realmente inclusiva. Somos conscientes que generar prácticas escolares inclusivas y de calidad implica consolidar redes de colaboración entre investigadores y educadores. Deseamos haber logrado confeccionar el “hilo que permita tejer estas redes”.

Referencias bibliográficas

- Abad, F. J., Olea, J. Posada, V., & García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Síntesis.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2009). *Desarrollo de indicadores sobre inclusión educativa en Europa*. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe_indicators-ES.pdf
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Perfil profesional del docente en la educación inclusiva Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Ainscow, M. (1991). *Effective schools for all*. London: David Fulton.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: algunos retos y oportunidades. *Siglo Cero*, 30(1), 37-48.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (1997). *Creating the conditions for school improvement: a handbook of staff development activities*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., & West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2010). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A., West, M., & Goldrick, S. (2012). *Developing Equitable Educational Systems*. London: Routledge.
- Ainscow, M., Farrell, P., & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International journal of inclusive education*, 4(3), 211-229.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G., & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M., & West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Madrid: Narcea.
- Alemany, I., & Villuendas, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215.
- Althusser, L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État: sur la reproduction des conditions de production. *La Pensée*, 151, 67-125.

- Álvarez, M., Castro, P., Campo, M. A., & Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
- Alborz, A., Farrel, P., Howes, A., & Pearson, D. (2009). *The impact of adult support staff on pupils and mainstream school*. London: HMSO.
- Arancibia, V., & Álvarez, M. I. (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres (revisión de investigaciones educacionales 1980-1995)*. Chile: Universidad Pontificia Católica de Chile.
- Arbuckle, J. L. (2000). *Exploratory structural equation modeling*. New York: Fordham University, Department of Psychology colloquium series.
- Arias, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS Y S.A.S. En M.A. Verdugo, M. Crespo, M. Badía, & B. Arias (Coords.), *Metodología en la investigación sobre discapacidad. Introducción al uso de las ecuaciones estructurales*. Salamanca: INICO
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva, una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 7(2), 25-40.

- Arnaiz, P. (2007). Como promover prácticas inclusivas en Educación Secundaria. *Revista perspectiva de los centros del profesorado de Andalucía*, 1(14), 57-71.
- Arnaiz, P., & Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista colombiana de educación*, 67, 227-245.
- Arnaiz, P., De Haro, R., & Guirao, J. M. (2015). La evaluación en educación primaria como punto de partida para el desarrollo de planes de mejora inclusivos en la Región de Murcia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 103-122.
- Arnáiz, P., & Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(1), 45-101.
- Arnaiz, P., Guirao, J. M., & Garrido, C. F. (2007). La atención a la diversidad: del Modelo del Déficit al Modelo Curricular. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 15(23). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/71/197>
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bandeira, W. (2001). Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Bordón*, 53(2), 175-183.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. London: Worth Publisher

- Bangdiwala, K. (1987). Using SAS software graphical procedures for the observer agreement chart. *Proceedings of the SAS Users Group International Conference, 12*, 1083-1088.
- Bank-Mikkelsen, N. E. (1975). El principio de normalización. *Siglo Cero, 27*, 25-34.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Barclay, D., Higgins, C., & Thompson, R. (1995). The Partial Least Squares (PLS) Approach to Causal Modelling: Personal Computer Adoption and Use as an Illustration. *Technology Studies, Special Issue on Research Methodology, 2(2)*, 285-309.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Beck, U., Lash, S., & Giddens, A. (1997). *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*. Alianza Editorial.
- Bennett, E. M., Alpert, R., & Goldstein, A. C. (1954). Communications through limited-response questioning. *Public Opinion Quarterly, 18(3)*, 303-308.
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- Biencinto, C., González, C., García, M., Sánchez, P., & Madrid, D. (2009). Diseño y propiedades psicométricas del AVACO_EVADIE. Cuestionario para la evaluación de la atención a la diversidad como dimensión educativa en las instituciones escolares. *Revista Electrónica de Investigación y*

- Evaluación educativa*, 15(1), 1-36. Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEEv15n1_4.htm
- Black-Hawkins, K., Florian, L., & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in Schools*. London: Routledge.
- Blanco, L. (2008). *La evaluación educativa, más proceso que producto*. Lleida: Universitat de Lleida.
- Blanchford, P., Bassett, P., Brown, P., Koutsoubou, M., Martin, C., Russell, A., Webster, R., & Rubie-Davies, C. (2009). *Deployment and impact of support staff in schools: Results from Wave2, Strand 2*. London: DCSF.
- Bolívar, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2), 75-90.
- Boyle, J., McCartney, E., Forbes, J., & O'Hare (2007). A randomised controlled trial and economic evaluation of direct versus indirect and individual versus group modes of speech and language therapy for children with primary language impairment. *Health Technology Assessment* 11(25), 1-110.
- Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad*, 211-217. Salamanca: Amarú.
- Booth, T., & Ainscow, M. (1998). *From them to us*. London: Routledge.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for Inclusion*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (3rd Ed.). London: CSIE.

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion). Traducción y adaptación por Echeíta, G., Muñoz, Y., Simón, C., & Sandoval, M. Madrid: FUEHEM, OEI.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeíta, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: Nueva edición revisada y ampliada. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(3), 5-19.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement. *Revue française de pédagogie* 15, 39-44
- Bradley, V. J. (1994). Evolution of a new service paradigm. En V. J. Bradley, J. W. Ashbaught, & B. C. Blaney, (Coords.), *Creating individual supports for people with developmental disabilities*, 11-32. Baltimore: P.H.Brookes.
- Braslavsky, C. (2004). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *XIX Semana Monográfica de la educación, Educación de calidad para todos*. Madrid: Fundación Santillana.
- Brookover, W. B., Beady, C., Flood, P., Scheweitzer, J., & Wisenbaker, J. (1979). *School Social Systems and Student Achievement: Schools Can Make a Difference*. New York: Praeger.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: alianza.
- Bruner, J. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi Orizzonti per la scuola*(Vol. 222). Feltrinelli Editore.
- Brunner, J., & Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación afectiva. Evidencia internacional. *La Educ@ción* 139-

140. Recuperado de:
<http://www.educoas.org/portal/bdigital/lae-ducacion/>
- Cabero, J., & Córdoba, M. (2009). Inclusión educativa. Inclusión digital. *Revista Educación Inclusiva*, 2, 61-77.
- Cambridge University (1994). *Mapping Change in Schools*. Cambridge: University of Cambridge Institute of Education.
- Cardona, M. C. (2000). Regular classroom teachers' perceptions of inclusion: implication for teachers' preparation programs in Spain. En D. Day & D. Veen (Coords.), *Educational research in Europe*, 37-47. Lovaina: Garant & European Educational Research Association.
- Cardona, J. (2002). La evaluación y la calidad de los centros. En S. Castillo (Coord.), *Compromisos de la evaluación educativa*, 163-188. Madrid: Pearson Educación.
- Cardona, R., & Ortells, M. (2012). ¿Caminamos hacia una educación inclusiva? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 41, 105-128.
- Carmines, E. G., & Zeller, R. A. (1979). *Reliability and validity assessment* (Vol. 17). London: Sage.
- Carnoy, M. (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las Políticas Educativas: alcances y límites. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 3(2). Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/>
- Casanova, M. A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Casanova, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- Casanova, M. A. (2011). De la educación especial a la inclusión educativa. Estado de la cuestión y retos pendientes. *Participación Educativa*, 18, 8-24.

- Casanova, M. A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4).
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casar, L. S. (2007). *Atención a la diversidad. Un estudio de su calidad en centros de la provincia de A Coruña* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de A Coruña.
- Cascante, C. (1995). Los ámbitos de decisión de la práctica educativa. En C. Cascante, (Coord.), *Proyecto docente de Didáctica general*. 442 – 449. Universidad de Oviedo.
- Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra (2006a). *Guía para la autoevaluación de la práctica inclusiva en la escuela. Adaptación del documento Index for inclusion*. Alcalá de Guadaíra: Centro del Profesorado. Recuperado de:
[http://www.cepalcala.org/upload/recursos/ 28 03 08 12 15 55 .pdf](http://www.cepalcala.org/upload/recursos/28_03_08_12_15_55.pdf)
- Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra (2006b). *Cuestionario: Hacia una escuela inclusiva*. Alcalá de Guadaíra: Centro del Profesorado. Recuperado de:
[http://www.cepalcala.org/upload/recursos/ 20 11 08 12 53 51 .pdf](http://www.cepalcala.org/upload/recursos/20_11_08_12_53_51.pdf)
- Chen, F. F., Hayes, A., Carver, C. S., Laurenceau, J. P., & Zhang, Z. (2012). Modeling general and specific variance in multifaceted constructs: A comparison of the bifactor model to other approaches. *Journal of personality*, 80(1), 219-251.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern methods for business research*, 295(2), 295-336.

- Chiner Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante.
- Cicchinelli, L. F., & Barley, Z. (1999). *Evaluating for success. An evaluation guide for districts and schools*. Washington DC: McRel.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1999). Inclusive education and schools as organizations. *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 37-51.
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological bulletin*, 70(4), 213.
- Colás, P., & Rebollo, M. A. (1993). *Evaluación de programas: una guía práctica*. Sevilla: Kronos,
- Coleman, J., Campbel, E., Hobson, C., McPartlanad, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washinton: US Government Printing Office.
- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. En R. Marchesi, J.C. Tedesco, & C. Coll, (Coords.), *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza*, 101-112 Madrid: OEI Santillana.
- Comisión Europea (2002). *Rapport Européen sur les Indicateurs de Qualité de l'Éducation et la Formation tout au long de la vie. Quinze indicateurs de Qualité*. Bruselas: Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado de:
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_fr.pdf
- Commision for Racial Equality (2001). *Statutory Code of Practice on the Duty to Promote Race Equality*. (Consultation Draft). London: CRE. Recuperado de: www.cre.gov.uk

- Consejo Europeo de Estocolmo (2001). *Informe provisional de la Comisión al Consejo Europeo de Estocolmo: Mejorar y simplificar el marco regulador*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Constitución Española. BOE, núm. 311, de 29 de diciembre de 1978, 29313- 29424.
- Cook, B. G., & Schirmer, B. R. (2003). What is special about special education? Overview and analysis. *The Journal of Special Education*, 37(3), 200-205.
- Corbertt, J. (1996). *The language of Special Needs*. London: Falmer.
- Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514134009>
- Coronel, J. M. (2008). Liderazgo pedagógico: un reto y una posibilidad para la mejora educativa. En A. Villa Sánchez (Ed.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (337- 357). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Corvalán, A. M. (2000). *Desarrollo de indicadores en educación en América Latina y el Caribe*. OREALC/ UNESCO Santiago. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001617/161769s.pdf>
- Cotton, K. (1995). *Effective schooling practices: A research síntesis*. 1995 updated. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Crespo, A. (1995). Estudio sobre el clima afectivo del aula y la atracción interpersonal y su relación con el rendimiento

- académico del estudiante y la evaluación al profesor moderado por el control percibido. *Revista Resúmenes*, 1(1), 25-37.
- Cronbach, L. J. (1963). Evaluation for course improvement. *Teachers College Record*, 64(8), 672-683.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Davis, P., & Florian, L. (2004). Searching the literature on teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: knowledge production and synthesis. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(3), 142-147.
- De Bono, E. (1993). *Más allá de la competencia. La creación de nuevos valores y objetivos en la empresa*. Barcelona: Paidós Empresa.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nazhao, Z. (1996). *Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *ESE. Estudios sobre Educación*, 16, 17-36.
- De Mesquita, P. B., & Drake, J. C. (1994). Educational reform and the self-efficacy beliefs of teachers implementing non graded primary school programs. *Teaching and Teacher Education*, 10, 291-302.
- De Miguel, M., Mora, J.G., Rodríguez, S. (1991). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Department for Education and Skills U K, (2001). *Inclusive Schooling. Children with Special Educational Needs*. London: DFES Publications.
- Diamantopoulus, A., & Siguaw, J. (2000). *Introducing LISREL*. London: Sage.

- Disability Rights Commission, (2007). *Disability Rights Commission annual report and accounts 2006 to 2007*. London: DfES Publications.
- Doherty, G. (1997). *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. Madrid, La Muralla, S.A.
- Donoso, S., & Hawes, G. (2002). Eficacia escolar y diferencias socioeconómicas: a propósito de los resultados de las pruebas de medición de la calidad de la educación en Chile. *Educação e Pesquisa* 28(2), 25-39.
- Dyson, A. (2001) Dilemas, contradicciones y variedades en la inclusión. En M.A. Verdugo, F.J. de Jordán, (Coords), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida* (145-160). Salamanca: Amarú.
- Dyson, A., & Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Sage.
- Duro, E., & Nirenberg, O. (2008). *Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa (IACE): un camino para mejorar la Calidad Educativa en escuelas primarias*. UNICEF. Recuperado de: http://www.unicef.org/argentina/spanish/IACE_unicef.pdf
- Duk, C. (2007). Inclusiva. Modelo para evaluar la respuesta a la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes. Proyecto FONDEF/CONICYT D04I1313. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 188-199. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55121025027.pdf>
- Duk, C., & Navarrete, L. (2008). Evaluar la Calidad de la Respuesta de la Escuela a la Diversidad de Necesidades Educativas de los Estudiantes. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 137-156.
- Dunn, L. M. (1968). Special education for the mildly retarded: Is much of it justifiable? *Exceptional Children*, 35(1), 5-22.

- Dyson, A. (2001). Special needs in the 21st century: Where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 24(4), 152-157.
- Echeíta, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto" *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2), 9-18.
- Echeíta, G. (2012). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(1), 5-27.
- Echeíta, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo "Voz y Quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 100-118.
- Echeíta, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46.
- Echeíta, G., Simón, C., Sandoval, M., & Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva: propuestas prácticas*. Sevilla: Eduforma.
- Echeíta, G., Simón, C., Lopez, M., & Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo & R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (307-328). Salamanca: Amarú.
- Echeíta, G., Muñoz, Y., Sandoval, M., & Simón, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 25-48.

- Echeíta, G., & Navarro, D. (2015). Educación inclusiva y desarrollo sostenible. Una llamada urgente a pensarlas juntas. *Edetania*, 46, 141-162.
- Echeíta, G., & Verdugo, M. Á. (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- Echeíta, G., Verdugo, M. Á., Sandoval, M., Calvo, I., & González-Gil, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de inclusión educativa en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Edmonds, R. (1979). Las escuelas efectivas para los pobres urbanos. *Liderazgo educativo*, 37(1), 15-24.
- EFQM (2003). *Introducción a la Excelencia*. Recuperado de: www.efqm.com
- Eíto Brun, R., & Senso, J. A. (2004). Minería textual. *El profesional de la información*, 13(1). Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/11491/>
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2), 9-39.
- Escobedo, P., & Sales, A. (2012). El proceso de cambio hacia la escuela inclusiva En M. Cotrina & M. García (Coords.), *Prácticas en educación Inclusiva: dialogo entre Escuela, Ciudadanía y Universidad* (559-466). Cádiz: Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz.
- Escudero, J. M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- Escudero-Escorza, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos. *Revista Electrónica de*

- Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1). Recuperado de: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm
- Essomba, M. Á. (2009). Educación en el mundo del mercado global. Los peligros de la cohesión social. *Revista de intervención socioeducativa*, 43,37-58.
- Essomba, M. Á. (2010). Cuerpo, cultura y pequeña infancia. *Infancia: educar de 0 a 6 años*, 119,37- 41.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Special Needs Education country data 2012*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Recuperado de: <https://www.european-agency.org/publications/ereports/sne-country-data-2012/sne-country-data-2012>.
- European Commission, Directorate General for Education and Culture (ed.) (2002). *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010; The work programme on the future objectives of education and training systems*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Evans, J. L., Ilfeld, E. M., & Hanssen, E. (1998). *Inclusion. Inclusive ECCD: A Fair Start for All Children*. Coordinator's Notebook.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils. Academic achievement in mainstream schools: a reiew of the literatura. *Educational Review*, 62(4), 435-448. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2010.486476>
- FEAPS de Educación, U. E. (2009). *Guía REINE. Reflexión Ética sobre la Inclusión en la Escuela*. Madrid, FEAPS.

- Fernández, M. J., & González, A. (1997). Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar. *RELIEVE*, 3(1). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_3.htm
- Ferreras, F. G. (Enero, 2001). La calidad de la educación y el modelo europeo de gestión de calidad como instrumento de mejora en los centros de enseñanza. En *La calidad educativa: algunas experiencias* (17-46). Simposio dirigido por Consejo Escolar de Castilla y León, Peñaranda de Duero (Burgos).
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Florian, L. (2008). INCLUSION: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208.
- Florian, L. (2014). La educación especial en la era de la inclusión: ¿el fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 27-36.
- Florian, L., & McLaughlin, M. J. (2008). *Disability classification in education: Issues and perspectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Florian, L., Rouse, M., & Black-Hawkins, K. (2011). Researching achievement and inclusion to improve the educational experiences and outcomes of all learners. *Aula*, 17, 57-72.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of marketing research*, 382-388.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1997). Escuelas totales. En M. Fullan & A. Hargreaves. *¿Hay algo por los que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., 62-91

- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). Recuperado de:
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Gallego, R. (2008). *Competencias cognoscitivas: un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- García-Ramos, J. M., & Congosto, E. (2000). Evaluación y calidad del profesorado. En T. González-Ramírez (coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa* (127- 157). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gerstenfeld, P. (1995). *Comparación regional del impacto de las características del hogar en el logro escolar*. Serie Políticas sociales, 9. Santiago de Chile: CEPAL.
- Gobantes, J. M. (2000). Calidad y evaluación de programas: usos y diseño de la evaluación. En T. González-Ramírez (coord.), *Evaluación y gestión de la calidad educativa* (83-125). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Giné, C. G. (2001). *Inclusión y sistema educativo*. Recuperado de:
<http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>.
- Gómez, L. E. (2010). Evaluación de la calidad de vida en servicios sociales: validación y calibración de la Escala GENCAT. (Tesis doctoral no publicada). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- González, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- González, M.T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(2), 82-99.

- González-Gil, F. (2011). Inclusión y atención al alumnado con necesidades educativas especiales en España. *CEE Participación Educativa*. 18, 60-78.
- Grañeras, M., Gil, N., & Díaz-Caneja, P. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* (Vol. 9). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Deporte.
- Grek, M. L., Mathes, P. G., & Torgesen, J. K. (2003). Similarities and differences between experientia teachers and trained paraprofessionals. An observational analysis. En S. Vaughn & K.L. Briggs (Coords). *Reading in the classroom: Systems for the observation of teaching and learning*, (267-283). Baltimore. MD: Paul H. Books.
- Greve, J. (2009). La inclusión educativa en Europa. Líneas de actuación de la Agencia Europea para el Desarrollo en Necesidades Educativas Especiales. En M.A. Casanova & M.A. Cabra (Coords.). *Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro*. (26-30). Madrid: Fundación ONCE.
- Groom, B., & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 20–30.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuralización*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guirao, J. M. (2012). *Autoevaluación de centros educativos para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Murcia. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/handle/10803/117463>

- Guirao, J. M., & Arnáiz, P. (2014). Instrumentos para la autoevaluación y la mejora de la atención a la diversidad en centros educativos. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 252, 22-47.
- Guttman, L. (1945). A basis for analyzing test-retest reliability. *Psychometrika*, 10(4), 255-282.
- Habermas, J. (2001a). *Teoría de la acción comunicativa*. (Vol.1). Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (2001b). *Teoría de la acción comunicativa*. (Vol.2). Madrid: Taurus.
- Hair, J. F., Black, B., Babin, B., J., Anderson, R. E., & Tatha, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6ª Ed.). Upper Saddle River, Nueva Jersey: Pearson Education Inc.
- Hambleton, R. K., & Jones, R. W. (1993). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1(2), 38-47.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Harris, A. (2011). *Performance beyond expectations*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Harry, B., & Klingner, J. (2006). *Why are so many minority students in special education? Understanding race and disability in schools*. New York: Teachers College Press.
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McIntyre, O. (2004). *Learning without limits*. Maidenhead: Open University Press.
- Hatcher, L. (2006). *A step-by-step approach to using SAS for factor analysis and structural equation modeling*. Cary, New Jersey: The SAS Institute.

- Hearst, M. (Junio,1999). Untangling text data mining. En: *Proceedings of ACL'99: the 37th annual meeting of the Association For Computational Linguistics*. Recuperado de <http://www.sims.berkeley.edu/~hearst/papers/acl99/acl99-tdm.htmltdm.html>
- Hernández, R. (1997). Avances en la búsqueda de un sistema de calidad para las redacciones de los diarios. *Comunicación y sociedad*, X, 1, 169-192.
- Hollenweger, J., & Haskell, S. (2002). *Quality Indicators in Special Needs Education: an International Perspective*. Edition SZH/SPC der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Hopkins, D., & Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, 71-101.
- Himmel, E., Maltes, S., & Majluf, N. (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Imbernón, F. (Abril, 2011). Innovación y formación del profesorado. En *Jornadas Agrupaciones de Centros Educativos (ARCE)*. Simposio dirigido por Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Madrid. Recuperado de www.youtube.com/watch?v=pOZQfj8dhhg
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000). *Sistema estatal de indicadores de Educación*. Madrid: Centro de publicaciones MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2002). *Sistema estatal de indicadores de Educación*. Madrid: Centro de publicaciones MEC.

- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2004). *Sistema estatal de indicadores de Educación*. Madrid: Centro de publicaciones MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2006). *Sistema estatal de indicadores de Educación*. Madrid: Centro de publicaciones MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2007). *Sistema estatal de indicadores de Educación*. Madrid: Centro de publicaciones MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2009). *Sistema estatal de indicadores de Educación*. Madrid: Centro de publicaciones MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2010). *Sistema estatal de indicadores de Educación*. Madrid: Centro de publicaciones MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2011). *Sistema estatal de indicadores de Educación*. Madrid: Centro de publicaciones MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2012). *Sistema estatal de indicadores de Educación*. Madrid: Centro de publicaciones MEC.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2015). *Sistema estatal de indicadores de Educación*. Madrid: Centro de publicaciones MEC.
- Jiménez Trens, M. A., Díaz Allué, M. T., & Carballo, R. (2006). Respuesta educativa a la diversidad desde la perspectiva del profesorado de la ESO: Estudio en la Comunidad Autónoma de La Rioja. *Contextos educativos*, 8(9), 33-50.
- Jiménez, F., & Vilà, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Jöreskog, K. G. (1993). Testing structural equation models. En K. A. Bollen & J. S. Lang (Coords.), *Testing structural equation models* (294-316). Newbury Park, CA: Sage.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*. Chicago, Illinois: Scientific Software International.
- Junta de Castilla y León, (2015). *II Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de

- http://www.jcyl.es/junta/cp/Proyecto_Plan_Atencion_Diversidad.pdf
- Jurado, P., & Ramírez, A. A. (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2) 873-877.
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with especial educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, 49(4), 365-382. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/00131880701717222>
- Kane, M. T. (2009). Validating the interpretations and uses of test scores. En R. W. Lissitz (Coord.), *The concept of validity* (39-64). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Kavale, K. (2007). Quantitative research synthesis: meta-analysis of research on meeting special educational needs. En L. Florian (Coord.), *Handbook of Special Education*. London: Sage.
- Kemmis, S. (1986). Seven Principles for Program Evaluation in Curriculum Development and Innovation. En E. R. HOUSE (Coord.), *New Directions in Educational Evaluation* (117-140). Lewes: The Falmer Press.
- Kemmis, S. T., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Alertes.
- Kinsella, W., & Senior, J. (2008). Developing inclusive schools: a systematic approach. *International Journal of Inclusive Education*, 12, 651-65.
- Krippendorff, K. (1970). La estimación de la fiabilidad, error sistemático y error aleatorio de datos de intervalo. *Educativa y Psicológica Medición*, 30(1), 61-70.

- Krueger, R. A. (1991). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Krueger R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus Group a practical guide for applied research* (3th Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kuyini, A. B., & Desai, I. (2007). Principals' and teachers' attitudes and knowledge of inclusive education as predictors of effective teaching practices in Ghana. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (2), 104–13.
- La Declaración de Madrid (Marzo, 2002). *No discriminación más acción positiva es igual a integración social*. Congreso Europeo sobre las personas con discapacidad, Madrid.
- Landsheere, G. De (1996). *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Laorden, C. (2004). La autoevaluación en los centros escolares. *Pulso*, 27, 61-69. Recuperado de:
<http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/47.pdf>
- Lema, C. (2009). El impacto en la educación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En M. A. Casanova & M. A. Cabra (Coords.), *Educación y Personas con Discapacidad: Presente y Futuro*. (31-65). Madrid: Fundación ONCE.
- Ley Orgánica 13/1978, de 7 de abril, de Integración Social del Minusválido (LISMI). BOE núm. 103 de 30 de abril de 1982, 11106-11112.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.

- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE núm. 238 de 4 de octubre de 1990, 28927- 28942.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006, 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013. 97858- 97921.
- Lledó, A. (2010). Una revisión sobre la respuesta educativa de los centros escolares en el cambio hacia la inclusión educativa. *Revista Educación Inclusiva*, 3 (3). Recuperado de: <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/11-5.pdf>.
- Lledó, A., & Arnaiz, A. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 96-109.
- LLECE/UNESCO. (2002). *Estudio cualitativo en escuelas latinoamericanas con resultados destacables*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001310/131037s.pdf>
- López, A. (2007). *14 Ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- López, I. (2012). *Diseño de un programa de mejora de la eficacia escolar a partir de la experimentación del programa IQEA (Improving the Quality of Education for All) en un contexto educativo español*. (Tesis doctoral no publicada). Facultad de Ciencias de la

- Educación, Departamento de Educación. Universidad de Córdoba.
- López-Cobo, I., & González-López, I. (2011). Aproximación a los factores de mejora de la eficacia escolar derivados del programa IQEA. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15 (3), 345-361.
- López-Cruz, M. L. (2008). Redes de Apoyo para Promover la Inclusión Educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 200-211.
- López- Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *RELIEVE*. 15, (1), 1-20. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.htm.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M. P., Reeve, A., & Tasse, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Malpica, F. (2011). ¿Qué impide a la calidad llegar al aula? *Aula de innovación educativa*, 198, 17-20.
- Malpica, F. (2013). *8 ideas claves. Calidad de la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista iberoamericana de educación*, 23, 135-164.
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., & Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martínez Arias, R., Hernández-Lloreda, M. J., & Hernández-Lloreda, M. V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mata, F. S. (2001). La Educación Especial en el Contexto de las Ciencias de la Educación. En *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales* (25-44). Málaga: Ediciones Aljibe.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Meler, M. (1989). *Pedagogía Terapéutica*. Barcelona: PPU.
- Meliá, J. M. J., Such, J. G., & Montolío, M. J. P. (2012). Diseño de cuestionarios de contexto para la evaluación de sistemas educativos: optimización de la medida de constructos complejos. *Bordón. Revista de pedagogía*, 64(2), 89-110.
- Merton, R., & Kendall, P. (1946). The Focused Interview. *The American Journal of Sociology*, 51(6), 541-557.
- Millán, M. (1978). *La eficacia en la educación escolar* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Valencia.
- Miller, S. D. (2003). Partners in Reading: Using classroom assistants to provide tutorial assistance to struggling first grade readers. *Journal of Education for Students Placed At Risk* 8(3), 333-349.
- Minow, M. (1990). *Making all the difference: Inclusion, exclusion and American law*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Objetivos Educativos Europeos y Españoles. Estrategia Educación y Formación 2020 INFORME ESPAÑOL 2013*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Sistema Estatal de Indicadores de Educación. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Miranda, E. (2002). La supervisión escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2).
Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART5.pdf>
- Miras, M. (2001). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar. En D. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps), *Desarrollo psicológico y educación. II Psicología de la Educación escolar* (2ªed.) 309-329. Madrid: Alianza
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Paradigms*. London: Routledge.
- Moliner, O., Sales, M. A., & Moliner, L. (2011). Prácticas inclusivas en el aula. Presentación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 15.
- Mortier, K., Hunt, P., Leroy, M., Van De Putte, I., & Van Hove, G. (2010). *Communities of practice in inclusive education. Educational Studies*, 36(3), 345-355.
- Muntaner, J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado, & F. J. Soto (Coords.), *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>.
- Muntaner, J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista iberoamericana de educación*, 63, 35-49.

- Muntaner, J., Forteza, D., Roselló, M. R., Verger, S., & Iglesia, B. (2010). *Estándares e indicadores para analizar la calidad de vida del alumnado con discapacidad en su proceso educativo*. Palma de Mallorca. Edicions UIB.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría Clásica de los Test*. Madrid: Pirámide
- Muñoz Cantero, J. M., Casar, L., Espiñeira, E. M., Ríos, P., & Rebollo, N. (2009). Calidad y atención a la diversidad en centros no universitarios. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (2362-2380). Braga: Universidade do Minho. Recuperado de:
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t6/t6c171.pdf>
- Muñoz Cantero, J. M., & Espiñeira, E. M. (2010). Plan de Mejoras fruto de la evaluación de la calidad de la atención a la diversidad en un centro educativo. *Revista de Investigación educativa*, 28(2), 245-264.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F.J. Murillo (coord.), *La Investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte*. Bogotá: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. J. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. En T. E. Townsend (Coord.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (75-92). New York: Springer.
- Murillo P. (2008). La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. *OGE*.

- Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 1, 13-17.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A. M., & Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2016). *Mplus User's Guide* (7th. Ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Naciones Unidas (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/>.
- Nirje, B. (1969). *The normalization principle: implications on normalization, Symposium on normalization*. Madrid: SIIS.
- Norma, I. S. O. 9001. (2000)(Traducción certificada)–International Organization Standardization–www. mantenimientomundial.com/sites/mmnew/her/..Iso9001. pdf, 30.
- Norwich, B., & Lewis, A. (2005). How specialized is teaching pupils with disabilities and difficulties? *Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion*, 1-14.
- Nougaret, A. A., Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2005). Does teacher education produce better special education teachers?. *Exceptional Children*, 71(3), 217-229.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). Elements of statistical description and estimation. *Psychometric Theory* (3rd.Ed.). New York: McGraw-Hill
- Nuttall, D. L.: «The functions and limitations of international education indicators». En: *The OECD International Education Indicators*. París, OCDE, 1992.

- OCDE (2009a). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana Educación.
- OCDE (2009b). *Panorama de la Educación 2009. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Santillana Educación.
- OCDE (2014). *Panorama de la educación 2014. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Santillana Educación.
- Odina, T. A. (2006). *Guía INTER: una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela* (Vol. 1). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- OEI, (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid: OEI.
- Oliver, M. (1990). *The individual and social models of disability*. Paper presented at a joint workshop of the Living Options Group and the Research Unit of the Royal College of Physicians on people with established locomotor disabilities in hospital.
Recuperado de:
<http://www.leeds.ac.uk/disabilitystudies/archiveuk/Oliver/in%20soc%20dis.pdf>
- ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la comunidad de Castilla y León. BOCYL num. 156 de 13 de agosto de 2010, 64449-64469.
- OREALC/UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto*

- Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, 327, 11-29.
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101-118.
- Parrilla, A., Doval, M. I., Martínez, E., Muñoz, M. A., Raposo, M., & Zabalza, M. A. (Febrero, 2012). Un mapa de preocupaciones y barreras sobre la educación inclusiva. En M. Cotrina & M. García (Coords.), *Actas del IX Congreso Internacional Prácticas en educación Inclusiva: dialogo entre Escuela, Ciudadanía y Universidad* (1075-1086). Cádiz.
- Parrilla, A., & Susinos, T. (2004). El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas. En J. López, M. Sánchez & P. Murillo (Coords.), *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (195-200). Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-20.
- Pérez, C. (2004). Estadísticas internacionales de educación. *Índice. Revista de Estadística y Sociedad*, 8, 10-11. Recuperado de: <http://www.revistaindice.com/numero8/p10.pdf>
- Pérez-Juste, R. (1999). La calidad de la educación. En R. Pérez-Juste, F. López, M. D. Peralta & P. Muncio (Coords.). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación* (13-44). Madrid: Narcea.

- Pérez Serrano, G. (1978). *Definición del rendimiento escolar y su relación con el nivel socio-cultural*. (Tesis doctoral no publicada). Madrid: Universidad Complutense.
- Perreault, W. D., & Leigh, L. E. (1989). Reliability of nominal data based on qualitative judgments. *Journal of Marketing Research*, 26(5), 135-148.
- Peters, S., Johnstone, C., & Ferguson, P. (2005). A Disability Rights in Education Model for evaluating inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 9(2), 139-160.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1973). *Psicología del niño*. Madrid: Morata
- Piaget, J., & Bringuier, J. C. (1977). *Conversaciones con Jean Piaget*. Barcelona: Granico.
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Puigdellívol, I. (2011). *Educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Puigdellívol, I., & Krastina, L. (2010). Inclusió i segregació a l'escola: pràctiques inclusive i escoles amb l'alumnat. *Temps d'educació*, 38, 95-114.
- Puig-Rovira, J. M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L., & Trilla, J. (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona: Graó.
- R Core Team (2015). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL: <http://www.R-project.org/>.
- Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. BOE núm. 65 de 16 de marzo de 1985, 6917 a 6920.

- Real Decreto 696/1995 de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. BOE núm. 131 de 2 de junio de 1995, 16179 a 16185.
- Redondo, J., Rojas, K., & Descouvieres, C. (2004). *Equidad y Calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Vicerrectoría de Investigación.
- Roca, E. (2013). Indicadores internacionales: la OCDE y la Unión Europea. En M. Kisilevsky & E. Roca (Coords). *Indicadores, metas y políticas educativas*. Madrid: OEI.
- Rodriguez Espinar, S. (1979). Factores predictivos del rendimiento escolar (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Barcelona.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rosselló, M. R., & Muntaner, J. J. (2010). La innovación: eje de la docencia y el aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 275-289. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART14.pdf>
- Rouse, M. (2008). Developing inclusive practise: a role for teachers and teacher education. *Education in the North*, 16, 6-11.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
- Rutter, M., Mortimore, P., Ouston, J., & Maughan, B. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Books.
- Sabeh, E. N. (2009). *CVI-CVIP: cuestionarios de evaluación de la calidad de vida en la infancia: manual de aplicación*. Madrid: CEPE.

- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Sammons, P., Thomas, S., y Mortimore, P. (1997). *Forging links: effective schools and effective departments*. London: Paul Chapman Publishing.
- Sandoval, M. (2002). Hacia un modelo educativo inclusivo. VII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas: Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas. Universidad del País Vasco. San Sebastián.
- Sandoval, M. (2008). La colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos Educativos*, 11, 149-159.
- Sanz del Río, S. (1995). *Integración educativa de niños con necesidades educativas especiales*. Panorama internacional. Madrid: SIIS.
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Aljibe.
- Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En W. Stainback & S. Stainback (Coords), *Aulas inclusivas* (37-54). Madrid: Narcea.
- Sarramona, J. (2003). Los indicadores de la calidad de la educación. *Actas del IX Congreso Interuniversitario de Teoría de la Educación: "Calidad, Equidad y Educación"*. San Sebastián. Recuperado de:

- [http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS Y LIBROS/EVALUACION/LOS INDICADORES DE LA CALIDAD DE LA EDUCACION.pdf](http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS_Y_LIBROS/EVALUACION/LOS_INDICADORES_DE_LA_CALIDAD_DE_LA_EDUCACION.pdf)
- SAS Institute (2015). SAS (Version 9.4) [Computer software]. Cary, NC: SAS Institute.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the questions. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5-18.
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. UNESCO International Institute for Educational Planning.
- Schalock, R. L., & Verdugo, M. Á. (2003). *Calidad de vida: manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Madrid: Alianza editorial.
- Schutz, A., & Mèlich, J. C. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós.
- Schweizer, K. (2011). On the changing role of Cronbach's alpha in the evaluation of the quality of a measure. *European Journal of Psychological Assessment*, 27, 143-144.
- Scientific Software International (2006). LISREL, (Version 8.8) [Computer software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Scriven, M. (1967). *The methodology of evaluation*. AERA Monograph series on curriculum evaluation, 1. New York: Rand Mc Nally.
- Scruggs, T. E., & Matropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- SERVICIO DE INSPECCIÓN TÉCNICA Y DE SERVICIOS (2008). *Sistema de indicadores de la educación de Navarra 2007*. Navarra: Departamento de Educación.

- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society, 23*, 773–85.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12–21.
- Sheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. París: International Institute for Educational Planning, UNESCO.
- Shewhart, W. A. (1997). *Control económico de la calidad de productos manufacturados*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Sijtsma, K. (2009). On the use, misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika, 74*, 107-120.
- Simón, C., & Echeita, G. (2013). Comprender la inclusión educativa para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez & L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Slavin. R. E. (2010). Evidence-based reform in education. *Revista Iberoamericana de Educación, 54*, 31-40.
- Slee, R. (Julio, 2000). Talking Back to Power. The Politics of Educational Exclusion. *Conference in International Special Education "Including the Excluded"*. University of Manchester. UK.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education, 31*, 480–497.

- Stainback, S., & Stainback, W. (1984). A Rationale for the Merger of Special and Regular Education. *Exceptional Children*, 51(1), 66-68.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- StataCorp (2015). Stata (Version 14) [Computer software]. College Station, TX: StataCorp.
- Sthenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. L. (1966). A depth study of the evaluation requirement. *Theory Into Practice*, 5(3), 121-133.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Suchmann, E. (1967). *Evaluative research*. New York: Russel Sage Foundation.
- Sullivan, D. (2001). *Document warehousing and text mining: techniques for improving business operations, marketing, and sales*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Swann, R. (2000). El liderazgo compasivo en la escuela. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 17-31.
- Tiana, A. (1997). Indicadores educativos. Qué son y qué pretenden. *Cuadernos de Pedagogía*, 25, 50-53.
- Tomaševski, K. (2002). *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación de la Comisión de Derechos Humanos*. ONU E/CN, 4/2002/60. Recuperado de:
http://observatoriopoliticasocial.org/sitioAnterior/images/PDF/Biblioteca/biblioteca_2010/ONU_docs/Informes_relores/Educ

- [acion/2002 informe de la relatora especial sobre el derecho a la educacion.pdf.](#)
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Townsend, T. E. (2007). *Internacional Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Dordrecht: Springer.
- Turnbull, A. P., Turnbull III, H. R., & Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación*, 349, 69-99.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago.
- Tyler, R. W. (1977). *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades de Aprendizaje Básico*. Jomtien: UNESCO, UNICEF, PNUD, Banco Mundial.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: Unesco. Recuperado de: <http://www.unesco.org/education/inclusive>
- UNESCO (2009). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación.
- UNESCO (2011). *Portal Educación Inclusiva. Santiago de Chile*. Recuperado de: <http://portal.unesco.org/geography/es/ev>
- Verdugo, M. Á. (2003). De la segregación a la inclusión escolar. *Educación para la vida* 9-18. Avilés: Obra Social y Cultural Cajasur.

- Verdugo, M. Á. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de Educación*, 349(2), 23-43.
- Verdugo M. Á., & Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 39(4), 5-25.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Voudouri, E. (2009). Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión. *Revista de Educación*, 349, 179- 202.
- VV.AA. (1997). *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wagner, T., & Kegan, R. (2006). *Change leadership. A practical guide to transforming our schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre NEE. *Revista de Educación*, (núm. extra), 45-73.
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington: Council for Basic Education.
- Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wehmeyer, M. L. (1998). Self-determination and individuals with significant disabilities: Examining meanings and misinterpretations. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 23, 5 - 16.

- Weis, L. (1989). *Crisis in teaching: Perspectives on current reforms*. SUNY Press.
- Weisel, A., & Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1, 157-74.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wenglinsky, H. (2002). The link between teacher classroom practices and student academic performance. *Education policy analysis archives*, 10(12). Recuperado de:
<file:///C:/Users/Maria/Downloads/291-580-1-PB.pdf>
- Werts, C.E., Linn, R.L., & Jöreskog, K.G. (1974): Interclass Reliability Estimates: Testing Structural Assumptions. *Educational and Psychological Measurement*, 34, 25-33.
- Wikeley, F., & Murillo, J. (2005). Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 355-358.
- Winter, E. C. (2006) Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*, 21, 85-91.
- Winzer, M.A. (2007). Confronting difference: An excursion through the history of special education. En L. Florian (Coord.), *The Sage Handbook of Special Education* (21-33). London: Sage.
- Wolfensberger, W. (1972). *Normalization: the principles of normalization in human services*. Toronto: National Institute of Mental Retardation.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17(2), 89-100.

- Yang, Y., & Green, S. B. (2011). Coefficient alpha: A reliability coefficient for the 21st century? *Journal of Psychoeducational Assessment, 29*, 377-392.
- Youdell, D. (2006). *Impossible bodies, impossible selves: Exclusion and student subjectivities*. Dordrecht: Springer.
- Zinbarg, R. E., Yovel, I., Revelle, W., & McDonald, R. P. (2006). Estimating generalizability to a latent variable common to all of a scale's indicators: A comparison of estimators for wh. *Applied Psychological Measurement, 30*, 121-144.

